



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA BÁSICA

PROGRAMA DE DOCTORADO: INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

**COMPORTAMIENTO Y EMOCIONES EN LA
INFANCIA MEDIA Y TARDÍA.
CONTEXTO FAMILIAR Y SOCIAL.**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Anna Doménech Palau

Dirigida por:

Dra. M^a Vicenta Mestre Escrivá

Dra. Ana M^a Tur Porca

Valencia, Mayo de 2017

*Con todo mi amor dedicado a mi familia
y especialmente a mi hijo*

ÍNDICE	Pg
Agradecimientos.....	21
Resumen.....	23
Resum.....	29
Abstract.....	35
Capítulo 1. Justificación de la investigación.....	41
1.1. Introducción general.....	43
1.2. Estructura de la investigación.....	46
PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	49
Capítulo 2. Marco conceptual.....	51
2.1. Psicología positiva.....	53
2.1.1. Psicología Positiva y desarrollo social y emocional.....	56
2.2. Psicología Social Cognitiva.....	58
2.2.1. Autoeficacia.....	58
2.2.2. Autoeficacia infantil y juvenil.....	62
2.2.3. Autorregulación emocional.....	65
2.2.4. Competencias emocionales.....	67
2.2.5. La autorregulación académica – aprendizaje autorregulado.....	69
2.3. Las relaciones familiares y el proceso de socialización.....	84
2.4. La escuela como agencia para desarrollar la autoeficacia cognitiva.....	88
2.4.1. El profesorado.....	90
2.5. Características del desarrollo en la infancia media y tardía.....	90
2.5.1. El ámbito cognitivo.....	91
2.5.2. El ámbito social.....	93
2.5.3. La dimensión ética y moral.....	96

2.5.4. El ámbito emocional.....	96
2.5.5. La ambivalencia afectiva.....	100
2.5.6. Características de la personalidad.....	100
Capítulo 3. Variables de la investigación: Antecedentes y revisión empírica.	103
Principales hallazgos relacionado.....	
3.1. El autoconcepto.....	105
3.1.1. El autoconcepto académico.....	107
3.1.2. El autoconcepto en función de la edad.....	113
3.1.3. El autoconcepto en función del sexo.....	114
3.2. La conducta prosocial.....	115
3.2.1. La simpatía y la conducta prosocial.....	118
3.3. La empatía.....	121
3.3.1. Relaciones entre la empatía y el funcionamiento ejecutivo.....	124
3.3.2. Las neuronas espejo.....	129
3.3.3. La empatía en la infancia media y tardía.....	132
3.4. La inteligencia.....	136
3.5. La crianza.....	138
3.6. Apego.....	146
3.7. Los pares: aceptación y rechazo.....	153
3.8. La agresividad.....	157
3.8.1. La distinción motivacional de la agresividad reactiva y proactiva.....	160
3.8.2. Herencia y medioambiente en la agresividad.....	164
3.8.3. Procesamiento emocional de la agresividad.....	165
3.8.4. Características de la agresión infantil.....	169

3.9. La ansiedad.....	171
3.10. La depresión en la infancia.....	175
3.11. La inestabilidad emocional.....	182
3.12. La ira.....	184
PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO.....	189
Capítulo 4. Objetivos e hipótesis.....	191
4.1. Objetivos.....	193
4.2. Hipótesis.....	194
Capítulo 5. Método.....	197
5.1. Descripción de la población.....	199
5.2. Instrumentos de evaluación.....	211
5.3. Diseño y Procedimiento.....	233
Capítulo 6. Estudio 1. Variables cognitivas, autoconcepto, aceptación y rechazo por los pares. El rol mediador de la prosocialidad en la infancia media y tardía o la preadolescencia.....	237
6.1. Introducción.....	239
6.2. Aceptación y rechazo de los pares, asentamiento social y evolución de las relaciones de los niños y niñas.....	239
6.3. Relaciones de la inteligencia con el autoconcepto y con la prosocialidad en la infancia media y preadolescencia.....	243
6.4. Objetivos.....	247
6.5. Hipótesis.....	247
6.6. Método.....	248
6.6.1. Participantes.....	248
6.6.2. Instrumentos de evaluación.....	249

6.6.3. Diseño y procedimiento.....	252
6.6.4. Análisis de datos.....	252
6.7. Resultados.....	253
6.8. Discusión conclusiones.....	258
6.9. Limitaciones.....	261
6.10. Futuras líneas de investigación.....	262
Capítulo 7. Estudio 2. Crianza, autoconcepto e inestabilidad emocional. El rol mediador del afrontamiento.....	265
7.1. Introducción.....	267
7.2. Crianza, afrontamiento e inestabilidad emocional.....	268
7.3. Crianza, autoconcepto e inestabilidad emocional.....	273
7.4. Objetivos.....	275
7.5. Hipótesis.....	275
7.6. Método.....	276
7.6.1. Participantes.....	276
7.6.2. Instrumentos de evaluación.....	277
7.6.3. Diseño y procedimiento.....	279
7.6.4. Análisis de datos.....	279
7.7. Resultados.....	280
7.8. Discusión y conclusiones.....	287
7.9. Limitaciones.....	290
7.10. Futuras líneas de investigación.....	290
Capítulo 8. Estudio 3. Vínculos familiares e inclusión social. Variables predictoras de la conducta prosocial.....	293
8.1. Introducción.....	295

8.2. Vinculos de apego familiar	295
8.3. Apego y afrontamiento.....	296
8.4. Conducta prosocial y apego.....	300
8.5. Afrontamiento y agresividad.....	302
8.6. Objetivos.....	303
8.7. Hipótesis	304
8.8. Método.....	305
8.8.1. Participantes.....	305
8.8.2. Instrumentos de evaluación.....	305
8.8.3. Diseño y procedimiento.....	308
8.8.4. Análisis de datos.....	308
8.9. Resultados.....	308
8.10. Discusión y conclusiones.....	315
8.11. Limitaciones.....	317
8.12. Futuras líneas de investigación.....	318
Capítulo 9. Estudio 4. Crianza, emocionalidad y conducta en la infancia.	
Relaciones con la depresión.....	321
9.1. Introducción.....	323
9.2. Crianza y depresión infantil.....	323
9.3. Las relaciones agresivas entre los pares.....	327
9.4. Ansiedad y escuela.....	329
9.5. Objetivos.....	330
9.6. Hipótesis.....	330
9.7. Método.....	331
9.7.1. Participantes.....	331

9.7.2. Instrumentos de evaluación.....	331
9.7.3. Diseño y procedimiento.....	334
9.7.4. Análisis de datos.....	335
9.8. Resultados.....	335
9.9. Discusión y conclusiones.....	345
9.10. Limitaciones.....	349
9.11. Futuras líneas de investigación.....	349
Capítulo 10. Discusión y conclusiones.....	353
10.1. Evidencias observadas en relación a los objetivos y las hipótesis.....	355
10.2. Conclusiones generales.....	368
10.3. Limitaciones.....	372
10.4. Futuras líneas de investigación.....	373
Capítulo 11. Referencias bibliográficas.....	377
Capítulo 12. Anexos.....	469
12.1. Hoja informativa a los centros: Justificación.....	471
12.2. Autorización Centros.....	473
12.3. Autorización de familia o representantes legales.....	474
12.4. Cuestionarios de evaluación.....	475
12.4.1. Instrumento <i>ad hoc</i> (2011), para la obtención de los datos sociodemográficos. Construido para esta investigación.....	475
12.4.2. Escala de Conducta Prosocial (CP) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación española del Barrio et al. (2001). (Alumno/a).....	476
12.4.3. Escala de Conducta Prosocial. Adaptación para el	

profesorado de la Escala de Conducta Prosocial (CP) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación española del Barrio et al. (2001). (Profesorado).....	477
12.4.4. Escala de Inestabilidad Emocional (EI) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación al español del Barrio et al. (2001). (Alumnado).....	476
12.4.5. Escala de Inestabilidad Emocional (EI). Adaptación de las preguntas para el profesorado, de la escala de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación al español del Barrio et al. (2001). (Profesorado).....	477
12.4.6. Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación española del Barrio et al. (2001) (Alumnado).....	476
12.4.7. Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV) Es una adaptación de las preguntas para el profesorado de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación española del Barrio et al. (2001). (Profesorado).....	477
12.4.8. Escala de Percepción en la relación con los padres, (Richaud de Minzi, 2007).....	478
12.4.9. Cuestionario de Afrontamiento para niños (Richaud de Minzi, 2006). Adaptación española.....	480
11.4.10 Escala de Percepción en la relación con los padres, adaptada del Cuestionario de Estilos de crianza (Tur-Porcar, Mestre y Llorca, 2015).....	481

12.4.11	Anxiety Scales (DASS, Lovibond y Lovibond, 1995; Norton, 2007). Medida de auto-informe que evalúa sobre la frecuencia y la gravedad de emociones negativas experimentadas.....	482
12.4.12.	Cuestionario Kerns de apego parental percibido del padre y de la madre (1987) Versión argentina de Kerns Security Scale (KSS) de Kerns, Klepac y Cole (1996) (Richaud de Minzi, Sacchi y Moreno, 2001).....	483
12.4.13.	Cuestionario “RPQ” de Agresividad Reactiva-Proactiva. (Raine et al., 2006).....	484
12.4.14..	Inventario de expresión de ira estado-rasgo (STAXI-N) (Del Barrio, Aluja, y Spielberger, 2003; Del Barrio, Spielberger, y Moscoso, 1998).....	485
12.4.15.	El cuestionario de Depresión Infantil CDI-S. Children’s Depression Inventory-Short (CDI-S, Kovacs, 1992; Adaptación española, Del Barrio, Roa, Olmedo y Colodrón, 2002).....	486
12.4.16.	Evaluación Sociométrica. Test Bull-S (Cerezo, 2012).....	487
12.4.17.	Escala de Auto -concepto de Piers-Harris (Piers y Harris, 1969-1984) realizada específicamente para niños de 7 a 12 años.....	488
12.4.18.	BADYG-R-E2: Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. Manual técnico y cuaderno de respuestas. (Yuste y Yuste 2012).....	489

12.4.19. BADYG-R-E3: Bateríade Aptitudes Diferenciales y
Generales; manual técnico y cuaderno de respuestas (Yuste,
Yuste, Martínez y Galvez, 2012)..... 489

ÍNDICE DE TABLAS	Pg.
Tabla 1. Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan (2009).....	77
Tabla 2. Definiciones motivacionales de la agresión.....	157
Tabla 3. Factores intervinientes en la agresión proactiva y reactiva (Andreu, 2009).	163
Tabla 4. Descripción de los instrumentos de evaluación.....	212
Tabla 5. Estudio 1. Variables cognitivas, autoconcepto, aceptación y rechazo por los pares. El rol mediador de la prosocialidad en la infancia media y tardía.....	213
Tabla 6. Estudio 2. Crianza, autoconcepto e inestabilidad emocional. El rol mediador.....	214
Tabla 7. Estudio 3. Vínculos familiares e inclusión social. Variables predictoras de la conducta prosocial.....	211
Tabla 8. Estudio 4. Crianza, emocionalidad y conducta en la infancia. Relaciones con la depresión.....	215
Tabla 9. Normas de corrección e interpretación. Test Bull-S. (Cerezo, 2012)....	228
Tabla 10. Estadísticos descriptivos de las variables psicológicas analizadas.....	254
Tabla 11. Análisis correlacional entre las variables de conducta prosocial, autoconcepto, intelectuales y aceptación-rechazo por los pares.....	256
Tabla 12. Análisis descriptivos de las variables psicológicas analizadas.....	281
Tabla 13. Análisis correlacional entre inestabilidad emocional, factores de crianza del padre y de la madre, autoconcepto y afrontamiento.....	282
Tabla 14. Estadísticos descriptivos de las variables psicológicas.....	309

Tabla 15. Análisis de correlación de Pearson entre las variables analizadas.....	311
Tabla 16. Análisis de regresión por bloques de la percepción de apego en la crianza, inestabilidad emocional, estrategias de afrontamiento, aceptación-rechazo por los pares y agresividad física y verbal en la conducta prosocial de la infancia media y tardía.....	314
Tabla 17. Estadísticos descriptivos de las variables psicológicas analizadas.....	336
Tabla 18. Análisis correlacionales entre las variables con la población de los niños y de las niñas.....	339
Tabla 19. Análisis correlacionales entre las variables en el colectivo de niños/as de 8-9 años y el colectivos de 10-11 años (infancia media y tardía).....	342
Tabla 20. Análisis de regresión lineal múltiple. Variables predictoras de la depresión infantil.....	345

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de la población en función del sexo.....	201
Figura 2. Distribución de la población por nivel de edad.....	201
Figura 3. Distribución de la población por nivel de estudios.....	202
Figura 4. Distribución de la población por países de procedencia.....	203
Figura 5. Distribución de la población por estudios del padre y de la madre.....	204
Figura 6. Distribución de la población por el nivel de profesión del padre y de la madre.....	205
Figura 7. Distribución de la población por la presencia o ausencia de los padres en el hogar.....	206
Figura 8. Distribución de la población por la posición o lugar que ocupa entre los hijos/as o hermanos/as.....	206
Figura 9. Distribución de la población por el número de hijos-hijas.....	207
Figura 10. Distribución de la población por la clase social de la familia <i>Hollingshead Index</i> , 2011.....	207
Figura 11. La conducta prosocial mediadora entre la inteligencia, el autoconcepto y la aceptación y rechazo por los pares.....	248
Figura 12. Modelo de ecuación estructural para la aceptación-rechazo de los pares.....	258
Figura 13. Modelo de Ecuación Estructural del papel mediador del afrontamiento funcional y disfuncional entre aceptación parental y autoconcepto con inestabilidad emocional en la infancia.....	285
Figura 14. Modelo de Ecuación Estructural del papel mediador del afrontamiento funcional y disfuncional entre Autonomía extrema parental y autoconcepto con inestabilidad emocional en la infancia.....	286

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer a mis directoras de la Tesis M^a Vicenta Mestre Escrivá y Ana Tur Porcar su ayuda, motivación y aliento que han tenido en todo este proceso.

A lo largo de su desarrollo ha sido un gran aprendizaje tanto a nivel profesional, desde la formación y la investigación científica como personal, desde su afecto, comprensión e inestimable dedicación que desde el primer momento ha sido un estímulo para lograrlo.

Por diferentes circunstancias la tuve que posponer hasta que finalmente se ha podido materializar. Poderla hacer para mí ha supuesto un objetivo muy importante tanto personal como profesionalmente.

La tesis surgió como un proyecto ilusionante dirigido a estudiar el comportamiento y las emociones en la infancia media y tardía en el contexto familiar y social. Ha sido un proceso grato en su desarrollo y comprometido con sus resultados, ya que a partir de ellos se pretenden implicaciones prácticas de forma coordinada en el contexto socio-educativo próximo de los menores (casa-colegio)

También quiero agradecer a la Dirección de los Centros educativos y a sus profesionales, su apoyo y prestación durante el proceso de evaluación y recogida de datos, así como a los padres y madres de alumnos/as por su colaboración y confianza.

Finalmente reiterar mi agradecimiento y afecto a todos/as por haber intervenido en este proceso posibilitando una mejor comprensión y ayuda a los menores en su contexto.

RESUMEN

Desde los planteamientos de la Psicología Social Cognitiva y de la Psicología Positiva los niños y niñas pueden ser considerados como agentes que procesan información, respetando sus características individuales, cognitivas, personales, emocionales, afectivas o sociales en un proceso de interacción con el entorno (Bandura, 1977a, 1986, 2001). Desde esta perspectiva se pone el acento en la evaluación de las fortalezas, cualidades y capacidades de las personas, con el fin de resaltar la importancia del desarrollo de habilidades y competencias útiles para la vida (Peterson, Park y Castro, 2011). Todo ello, en un entorno adecuado, que proporcione cuidados y seguridad y estimule el desarrollo equilibrado de la persona.

Esta investigación tiene el objetivo general de analizar los factores de protección y de vulnerabilidad personal, que fomentan o debilitan el desarrollo de conductas adaptadas socialmente, teniendo en cuenta mecanismos personales (inteligencia, conducta prosocial, autoconcepto, estrategias de afrontamiento, agresividad, inestabilidad emocional, ansiedad, depresión e ira); mecanismos del entorno familiar (estilos de crianza y apego a los padres) y mecanismos del entorno social (aceptación y rechazo por los pares). Todos estos factores han constituido las variables a estudiar y se han obtenido a través de pruebas estandarizadas.

La investigación se centra en la infancia media y tardía. La población participante está compuesta por 1447 niños y niñas de 7 a 12 años de edad ($M= 9.27$; $DT= 1.36$). El 50.4% son varones y el 49.6% mujeres. Cursan de tercero a sexto de Educación Primaria. Están escolarizados en 11 Centros Educativos de Educación Primaria, ubicados en la zona metropolitana de Valencia y Castellón (España). De los 11 centros, siete están acogidos al Programa de Compensación Educativa del Gobierno Valenciano, debido a que al menos el 20% de su alumnado se encuentra en

situación de riesgo de exclusión social, por pertenecer a minorías étnicas, o por inmigración, en proceso de adaptación social, o por marginación.

La mayoría del alumnado es de familia española (79.5%). El restante 20.5% se distribuye en alumnado procedente de Latinoamérica (12.1 %), Europa del Este (4.1%), Norte de África (1.9%), Sudeste Asiático (0.9%), África Subsaharina (0.8%) y otros países de Europa Occidental (0.6%).

La investigación respetó las normas éticas contempladas en el Acta de Helsinki (permiso institucional, consentimiento informado, carácter voluntario, confidencialidad...). Tanto el proceso de evaluación como la recogida de datos se desarrollaron entre octubre de 2012 y febrero de 2013, en los mismos centros educativos.

En el primer estudio los resultados muestran las relaciones positivas de la conducta prosocial con las variables cognitivas y con la aceptación de los pares. Demuestran, además, el rol mediador de la conducta prosocial en el sendero que va desde la inteligencia, pasando por la conducta prosocial, hacia la aceptación de los pares (en positivo) y hacia el rechazo de los pares (en negativo). Estos resultados corroboran los de la investigación previa al comprobar el valor de la conducta prosocial como una variable facilitadora de una buena relación con los pares y protectora frente a su rechazo (Papalia y Feldman, 2013).

El segundo estudio comprueba las relaciones de apoyo y comunicación parental con las estrategias de afrontamiento funcionales, en positivo; y con afrontamiento disfuncional, en negativo. Los factores de crianza más negligentes (autonomía extrema de ambos padres) se relacionan positivamente con estrategias de afrontamiento disfuncional y con la inestabilidad emocional. Una crianza no inductiva y más negligente incidirá en el desarrollo de problemas emocionales, como

la inestabilidad emocional, potenciando a su vez, estrategias de afrontamiento disfuncionales, asociadas a desajustes emocionales (Mestre, 2014; Wright et al., 2012).

A su vez, la aceptación parental potencia las estrategias de afrontamiento funcional, centradas en el problema, e interviene negativamente en el desarrollo de problemas emocionales (inestabilidad emocional). Las estrategias de afrontamiento centradas en el problema facilitan un mejor ajuste emocional (Findlay, Coplan y Bowker, 2009; Seiffge-Krenke et al., 2012).

El tercer estudio comprueba la importancia de los vínculos establecidos con ambos padres para el desarrollo de la conducta prosocial, las estrategias de afrontamiento, la agresividad y la aceptación/rechazo por los pares, en la infancia media y tardía. El apego del padre y de la madre ha sido una variable predictora de conducta prosocial en la infancia. Otras variables predictoras de conducta prosocial son el afrontamiento funcional y disfuncional, la inestabilidad emocional, la expectativa de rechazo, que tenga el alumno/a, y la agresividad. Estas últimas en negativo.

Así pues, los vínculos paternos basados en un apego seguro fortalecen conductas prosociales y la competencia social (Abraham y Kerns, 2013; Ferreira et al., 2016; Groh et al., 2014; Rochat, 2004). Sobresale la contribución de la familia y de los vínculos de apego, tanto en el desarrollo de la conducta prosocial, como en el desarrollo de estrategias de afrontamiento y en el bienestar de los menores (Egeland, 2010).

El cuarto estudio se dirige a analizar las relaciones de la depresión infantil con los vínculos familiares y con las variables personales de agresividad (proactiva y reactiva), ira, inestabilidad emocional y ansiedad.

Los resultados han mostrado diferencias en función del sexo. Entre los niños, la depresión se relaciona con la agresividad reactiva y proactiva, la inestabilidad emocional, la ansiedad, y con el control psicológico de ambos padres. Entre las niñas, la depresión infantil se relaciona con las variables familiares de apego y de estilos de crianza; además de las variables emocionales relativas a la ira rasgo y a la ansiedad.

En todos los colectivos la depresión se relaciona con las variables familiares de apego y de estilos de crianza. Aunque estas relaciones son más fuertes en las chicas de la infancia media (8-9 años). Así pues, la depresión infantil y los estilos de crianza más punitivos están relacionados entre sí (Serrano, del Barrio y Ortiz, 2009). También se establecen relaciones con las variables personales de ira rasgo (exteriorizado e interiorizado) y de ansiedad, en todas las edades.

En cuanto a las variables predictoras de depresión infantil, la crianza ha mostrado un acentuado peso en la predicción, a través de factores más negativos, como la inseguridad (procedente de ambos padres), la negligencia y la permisividad.

En síntesis, los resultados de esta investigación corroboran la importancia de la conducta prosocial en el proceso de socialización, como variable facilitadora de relaciones sociales adaptadas. Las buenas relaciones con los pares son elementos de fortalecimiento personal, que facilitan la inserción social (Leganés y Pérez-Aldeguer, 2012; Mesurado et al., 2014).

A esto hay que añadir el papel primordial de la crianza en el desarrollo de los hijos e hijas. La crianza basada en apoyo y comunicación y en vínculos de apego facilita comportamientos de fortalecimiento personal, como son la conducta prosocial, la aceptación por los pares y las estrategias de afrontamiento funcionales, centradas en el problema. Mientras que la crianza basada en autonomía extrema

potencia conductas inadaptadas, como la agresividad, la inestabilidad emocional, la depresión y las estrategias de afrontamientos disfuncionales, centradas en la emoción.

Para terminar, se discuten las limitaciones, las implicaciones educativas y futuras líneas de investigación, teniendo en cuenta tanto los resultados de la presente investigación como los programas de intervención a los que se ha tenido acceso.

Palabras clave: Crianza, Apego; Conducta prosocial; Autoconcepto; Afrontamiento; Ira; Ansiedad; Inestabilidad emocional; Depresión; Infancia media; infancia tardía.

RESUM

Des dels plantejaments de la Psicologia Social Cognitiva i de la Psicologia Positiva els xiquets i les xiquetes poden ser considerats com a agents que processen informació, respectant les seues característiques individuals, cognitives, personals, emocionals, afectives o socials en un procés d'interacció amb l'entorn (Bandura, 1977a, 1986, 2001). Des d'aquesta perspectiva, es posa l'accent a l'avaluació de les fortaleses, qualitats i capacitats, amb la finalitat de ressaltar la importància del desenvolupament d'habilitats i competències útils per a la vida (Peterson, Park i Castro, 2011). Tot açò, en un entorn adequat, que proporcione cuidats i seguretat i estimule el desenvolupament equilibrat de la persona.

Aquesta recerca té l'objectiu general d'analitzar els factors de protecció i de vulnerabilitat personal, que fomenten o afebleixen el desenvolupament de conductes adaptades socialment, tenint en compte mecanismes personals (intel·ligència, conducta prosocial, autoconcepte, estratègies d'afrontament, agressivitat, inestabilitat emocional, ansietat, depressió i ira); mecanismes de l'entorn familiar (estils de criança i inclinació als pares) i mecanismes de l'entorn social (acceptació i rebuig pels parells). Tots aquests factors han constituït les variables a estudiar i s'han obtingut mitjançant proves estandaritzades.

Es centra en la infància mitjana i tardana. La població participant han sigut 1447 xiquets i xiquetes de 7 a 12 anys d'edat ($M= 9.27$; $DT= 1.36$). El 50.4% són homes i el 49.6% dones. Cursen de tercer a sisè d'Educació Primària Estant escolaritzats en RQJH Centres Educatius d'Educació Primària, situats en la zona metropolitana de València i Castelló (Espanya). Dels 11 centres, set estan acollits al Programa de Compensació Educativa del Govern Valencià, dels quals, almenys el 20% del seu alumnat es troba en situació de risc d'exclusió social, per pertànyer

a minories ètniques o per immigració en procés d'adaptació social o per marginació.

La majoria de l'alumnat és de família espanyola (79.5%). El restant 20.5% es distribueix en alumnat procedent de Llatinoamèrica (12.1 %), Europa de l'Est (4.1%), Nord d'Àfrica (1.9%), Sud-est Asiàtic (0.9%), Àfrica Subsaharina (0.8%) i altres països d'Europa Occidental (0.6%).

La investigació va respectar les normes ètiques contemplades en l'Acta d'Hèlsinki (permís institucional, consentiment informat, caràcter voluntari, confidencialitat...). El procés d'avaluació i la recollida de dades es va desenvolupar entre octubre de 2012 i febrer de 2013, en els mateixos centres educatius.

Les variables a estudiar han sigut de tipus personal, protectores i de vulnerabilitat (capacitat cognitiva de l'alumnat, autoconcepte conducta prosocial, estratègies d'afrontament, agressivitat, inestabilitat emocional, ansietat, depressió i ira); de l'àmbit familiar (estils de criança i inclinació als pares) i mecanismes de l'entorn social (acceptació i rebuig pels parells). Totes elles s'han obtingut a través de proves estandarditzades.

En el primer estudi els resultats mostren les relacions positives de la conducta prosocial amb les variables cognitives i amb l'acceptació dels parells. Demostren, a més, el rol mediador de la conducta prosocial en el sender que va des de la intel·ligència, passant per la conducta prosocial, cap a l'acceptació dels parells (en positiu) i cap al rebuig dels parells (en negatiu). aquests resultats corroboren el de les recerques prèvies en comprovar el valor de la conducta prosocial, com una variable facilitadora d'una bona relació amb els parells i protectora enfront del seu rebuig (Papalia i Feldman, 2013).

El segon estudi ha comprovat les relacions de suport i comunicació parental amb les estratègies d'afrontament funcionals, en positiu; i amb afrontament disfuncional, en negatiu. Els factors de criança més negligents (autonomia extrema

de tots dos pares) es relacionen positivament amb estratègies d'afrontament disfuncionals i amb la inestabilitat emocional. Una criança no inductiva i més negligent incidirà en el desenvolupament de problemes emocionals, com la inestabilitat emocional, potenciant a la vegada, estratègies d'afrontament disfuncionals, associades a desajustaments emocionals (Wright et al., 2012; Mestre, 2014).

Així mateix, l'acceptació parental potencia les estratègies d'afrontament funcional, centrades en el problema i intervé negativament en el desenvolupament de problemes emocionals (inestabilitat emocional). Les estratègies d'afrontament centrades en el problema faciliten un millor ajust emocional (Findlay, Coplan y Bowker, 2009; Seiffge-Krenke et al., 2012)

El tercer estudi comprova la importància dels vincles establits amb tots dos pares per al desenvolupament de la conducta prosocial, estratègies d'afrontament agressivitat i acceptació/rebuig pels parells, en la infància mitjana i tardana. La inclinació del pare i de la mare ha sigut una variable predictora de conducta prosocial en la infància. Altres variables predictores de la conducta prosocial han sigut l'afrontament funcional i disfuncional, la inestabilitat emocional, l'expectativa de rebuig que tinga l'alumne /a i l'agressivitat. Aquestes últimes en negatiu.

Així doncs, els vincles paterns basats en una inclinació segura enforteixen conductes prosocials i la competència social (Abraham i Kerns, 2013; Ferreira et al., 2016; Groh et al., 2014; Rochat, 2004). Sobreix la contribució de la família i dels vincles d'inclinació tant en el desenvolupament de la conducta prosocial com en el desenvolupament d'estratègies d'afrontament i el benestar dels menors (Egeland, 2010).

El quart estudi es dirigeix cap a analitzar les relacions de la depressió infantil amb els vincles familiars i amb les variables personals d'agressivitat (proactiva i reactiva), ira, inestabilitat emocional i ansietat. A més d'estudiar les variables predictorres de depressió en xiquets i xiquetes de la infància intermèdia i tardana.

Els resultats han mostrat diferències en funció del sexe. Entre els xiquets la depressió es relaciona amb l'agressió reactiva i proactiva, la inestabilitat emocional, la ansietat, i amb el control psicològic de tots dos pares. Entre les xiquetes, la depressió infantil es relaciona amb les variables familiars d'inclinació i d'estils de criança; a més de les variables emocionals relatives a la ira tret i a l'ansietat.

En tots els col·lectius la depressió es relaciona amb les variables familiars d'inclinació i d'estils de criança. Encara que aquestes relacions són més fortes en les xiques de la infància mitjana (8-9 anys). Així doncs, la depressió infantil i els estils de criança més punitius estan relacionats entre si (Serrano, del Barri y Ortiz, 2009). També s'estableixen relacions amb les variables personals, ira tret exterioritzat i interioritzat i ansietat en totes les edats.

Quant a les variables predictorres de depressió infantil, la criança ha mostrat un accentuat pes en la predicció, a través de factors més negatius, com la inseguretad (procedent de tots dos pares), la negligència i la permissivitat.

En síntesi, els resultats d'aquesta recerca corroboren la importància de la conducta prosocial en el procés de socialització, com a variable facilitadora de relacions socials adaptades. Les bones relacions amb els parells són elements d'enfortiment personal, que faciliten la inserció social (Leganés i Pérez-Aldeguer, 2012; Mesurat et al., 2014).

A açò cal afegir el paper primordial de la criança en el desenvolupament dels fills i filles. La criança basada en suport i comunicació i en vincles d'inclinació

facilita comportaments d'enfortiment personal, com són la conducta prosocial, l'acceptació pels parells i les estratègies d'afrontament funcionals, centrades en el problema. Mentre que la criança basada en autonomia extrema potència conductes inadaptades, com l' agressivitat, la nestabilitat emocional, la depressió i les estratègies d'afrontaments disfuncionals, centrades en l'emoció.

Per a acabar, es discuteixen les limitacions, les implicacions educatives i futures línies de recerca, tenint en compte tant els resultats de la present recerca com els programes d'intervenció als quals s'ha tingut accés.

Paraules clau: Criança, Vincle; Conducta prosocial; Autoconcepte; Afrontament; Ira; Ansietat; Inestabilitat emocional; Depressió; Infància mitjana; infància tardana.

ABSTRACT

From the approaches of Cognitive Social Psychology and Positive Psychology, children can be considered as agents that process information, respecting their individual, cognitive, personal, emotional, affective or social characteristics in a process of interaction with the environment (Bandura, 1977a, 1986, 2001). From the perspective, emphasis is placed on the evaluation of strengths, qualities and abilities, in order to highlight the importance of the development of life skills and competences (Peterson, Park and Castro, 2011). All this, in a suitable environment, that provides care and security and stimulates the balanced development of the person.

This research has the general objective of analyzing the factors of protection and personal vulnerability that promote or weaken the development of socially adapted behaviors, taking into account personal mechanisms (intelligence, prosocial behavior, self-concept, coping strategies, aggressiveness, emotional instability, anxiety, depression and anger); Mechanisms of the family environment (parenting styles and attachment to parents) and social environment mechanisms (peer acceptance and rejection). All these factors have been the variables to be studied and have been obtained through standardized tests.

The research focuses on middle and late childhood. The participant population was 1447 boys and girls from 7 to 12 years of age ($M= 9.27$; $DS= 1.36$). 50.4% are males and 49.6% are females. They go from third to sixth of Primary Education. They are enrolled in 11 primary education centers, located in the metropolitan area of Valencia and Castellón (Spain). Of the 11 centers, seven are covered by the Educational Compensation Program of the Valencia Government, because at least

20% of their students are at risk of social exclusion, belonging to ethnic minorities, or immigration, in process social adaptation, or marginalization.

The majority of the students are Spanish (79.5%). The remaining 20.5% is distributed between students from Latin America (12.1%), Eastern Europe (4.1%), North Africa (1.9%), Southeast Asia (0.9%), Subsaharina Africa (0.8%) and other European countries West (0.6%).

The research complied with the ethical standards set out in the Helsinki Act (institutional permit, informed consent, voluntary nature, confidentiality ...). The evaluation and data collection process was carried out among October 2012 and February 2013, in the same Educational Centers.

In the first study the results show the positive relations of the prosocial behavior with the cognitive variables and with the acceptance of the pairs. They also demonstrate the mediating role of prosocial behavior in the path from intelligence, through prosocial behavior, to the acceptance of the pairs (in positive) and to the rejection of the pairs (in negative). These results corroborated those of the previous investigation when verifying the value of the prosocial behavior, as a variable that facilitates a good relationship with peers and protects against rejection (Papalia and Feldman, 2013).

The second study has verified the relationships of support and parental communication with functional coping strategies, in positive; and with dysfunctional, negative coping. Most neglecting parenting factors (extreme autonomy of both parents) are positively related to dysfunctional coping strategies and emotional instability. A non-inductive and more negligent parenting will affect the development of emotional problems, such as emotional instability, and, at the same time, promote

dysfunctional coping strategies associated with emotional mismatches (Mestre, 2014; Wright et al., 2012).

At the same time, parental acceptance improves the functional coping strategies, focused on the problem and interferes negatively in the development of emotional problems (emotional instability). Problem-focused coping strategies facilitate better emotional adjustment (Findlay, Coplan and Bowker, 2009; Seiffge-Krenke et al. 2012).

The third study has shown the importance of the established relationships with both parents for the development of prosocial behavior, coping strategies, aggressiveness and acceptance / rejection by the peers, in middle and late childhood. The attachment of father and mother has been a predictive variable of prosocial behavior in childhood. Other variables predictive of prosocial behavior are functional and dysfunctional coping, emotional instability, pupil rejection expectancy and aggressiveness. The latter in negative.

Thus, paternal relationships based on a secure attachment strengthen prosocial behaviors and social competence (Abraham and Kerns, 2013; Ferreira et al., 2016; Groh et al., 2014; Rochat, 2004). The contribution of the family and the relationships of attachment in both the development of prosocial behavior and in the development of coping strategies as in the welfare of minors, stand out (Egeland, 2010)

The fourth study is aimed at analyzing the relationships of childhood depression with family relationships and with personal variables of aggressiveness (proactive and reactive), anger, emotional instability, and anxiety.

The results have shown differences according to sex. Between boys, depression is related to reactive and proactive aggression, emotional instability, anxiety, and psychological control of both parents. Between girls, infant depression is related to family variables of attachment and parenting styles; In addition to the

emotional variables related to anger trait and anxiety.

Between boys, depression relationships with reactive and proactive aggression, emotional instability, anxiety, and psychological control of both parents are perceived. Between girls, infant depression is related to family variables of attachment and parenting styles; In addition to the emotional variables related to anger trait and anxiety.

In all groups, depression is related to family variables of attachment and parenting styles. Although these relationships are stronger in middle-aged girls (8-9 years). Thus, child depression and more punitive parenting styles are related to each other (Serrano, del Barrio and Ortiz, 2009). Relationships are also established with the personal variables of trait anger (externalized and internalized) and anxiety, in all ages.

As for the variables predictive of childhood depression, child parenting has shown a strong weight in the prediction, through more negative factors, such as insecurity (from both parents), negligence and permissiveness.

In summary, the results of this research corroborate the importance of prosocial behavior in the socialization process, as a variable that facilitates adapted social relations. Good relationships with peers are elements of personal empowerment that facilitate social insertion (Leganés and Pérez-Aldeguer, 2012; Mesurado et al., 2014).

To this must be added the primordial role of parenting in the development of sons and daughters. Parenting based on support and communication and attachment relationships facilitates self-empowerment behaviors, such as prosocial behavior, peer acceptance, and functional, problem-focused coping strategies. While parenting based

on extreme autonomy potentiates maladaptive behaviors, such as aggressiveness, emotional instability, depression and dysfunctional, emotionally focused coping strategies.

Finally, the limitations, educational implications and future lines of research are discussed, taking into account both the results of the present research and the intervention programs that have been accessed.

Key words: Parenting, Attachment; Prosocial behavior; Selfconcept; Coping; Anger, Anxiety, Emotional instability; Depression; Middle childhood; Late childhood.

Capítulo 1. Justificación de la investigación

1.1. Introducción general

1.2. Estructura de la investigación

CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Introducción general

La escuela del siglo XXI va dejando paso a un proyecto de transformación que contempla al ser humano como agente activo y que desde sus diferencias, busca potenciar a lo largo de su desarrollo su máxima participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de escuela inclusiva, una escuela para todos (Guasp, Ramón y De la Iglesia, 2016; Operti, 2016). Dónde además de conseguir un buen rendimiento académico, se vertebré el desarrollo integral de las personas a través de las herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los retos y desafíos de la vida cotidiana (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008). Pérez-González (2010) señala que la educación tiene como finalidad desarrollar a las personas, a través de la intervención educativa, en tres grandes áreas de funcionamiento psicológico: “El desarrollo de la inteligencia y el pensamiento, el desarrollo de la inteligencia emocional y de las competencias socioemocionales, y el desarrollo moral o de la inteligencia moral” (pp. 434-442).

Se hace necesario un cambio metodológico, donde enseñar y aprender son actos que cobran sentido en la relación, en el contacto humano, y se plasman fundamentalmente en el modo de articular dicha relación dentro del aula (Fernández, Palomero y Teruel, 2009).

En esta misma línea se postula la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE, 2016; UNESCO, 2015ab) al establecer que para guiar el aprendizaje en el currículo se deben articular la cognición y las emociones. De esta forma, la Educación Emocional se va convirtiendo en una necesidad. Se exige que la educación pase de ser el clásico instrumento para la transmisión de conocimientos, a

convertirse en la herramienta esencial para conseguir el desarrollo integral de las personas (Vázquez de Prada, 2015).

Por ello, resulta ineludible que la escuela atienda al desarrollo de sus alumnos en las dimensiones socio-cognitiva y emocional en su conjunto (Amadio, Operti y Tedesco, 2014; Amadio, 2013) y, más concretamente, cabría destacar, como indica Bandura (1977a) que:

“Los docentes que poseen sólidas creencias de autoconfianza en sus capacidades y habilidades para promover el cambio en el aula, crean experiencias directas que conducen al éxito de sus estudiantes, mientras que aquellos quienes dudan de su autoeficacia docente establecen en sus aulas un ambiente que tiende a debilitar la autopercepción de eficacia de los alumnos acerca de sus habilidades y desarrollo cognitivo” (p. 241).

En este sentido, distintos autores indican que las emociones positivas de los docentes aumentan su propio bienestar y el ajuste de sus alumnos (Latorre y Sáez, 2009; Pena y Extremera, 2012). En el contexto escolar, profesores y compañeros de grupo pueden constituirse en figuras de gran influencia sobre las conductas prosociales, solidarias y altruistas de los niños y niñas. En esta línea, Garaigordobil (2014) destaca la influencia de la interacción con los iguales sobre la conducta social del niño, informando la existencia de distintos enfoques teóricos y matices diferenciales respecto a los mecanismos por los que se opera esta influencia.

En esta investigación pretendemos analizar la influencia de las relaciones que se establecen entre el menor y el contexto social próximo (familiar y con los pares), además de los recursos de afrontamiento que se generan de dichas interacciones, recursos de afrontamiento que podrán ser facilitadores o inhibidores de la conducta

adaptada o desadaptada, personal y social, en este periodo escolar al cual nos dirigimos, la infancia media y tardía o preadolescencia

En el contexto actual, caracterizado por cambios rápidos y complejos, sociales, culturales, económicos, tecnológicos y de transmisión de la información, la familia no es ajena a ellos y, en consecuencia, va modificándose sensiblemente tanto en su estructura como en su funcionamiento y rol que desempeña en el proceso de socialización de sus miembros.

Con todo, en todo este proceso los menores se encuentran interrelacionados bidireccionalmente a través de la familia con las instituciones y con el mundo exterior, modulando sus capacidades cognitivas, emocionales, sociales y biológicas en un proceso de feedback, conforme van aprendiendo estrategias de afrontamiento en su proceso de adaptación a lo largo de su desarrollo. Para la inmensa mayoría de niño/as, la familia constituye el primer contexto en el que crecen y se desarrollan. En la familia van a interiorizar las primeras normas socioculturales, los valores y los estándares de una sociedad que se irán mediatizando conforme vayan ampliándose el proceso de socialización en el seno de la cultura (Bronfenbrenner, 1987).

Los lazos afectivos y el sentimiento de conexión con los padres y madres pueden ayudarles a desarrollar herramientas sociales que les ayudarán a afrontar las dificultades y los problemas y les aportarán confianza en sí mismos. En todo este proceso, los niños y las niñas, irán interactuando en nuevos contextos y, en consecuencia, apareciendo nuevas fuentes de influencia en el desarrollo de su personalidad, desde las relaciones familiares a la escuela con sus pares y los amigos, adquiriendo pautas de conducta que se vertebrarán en la convivencia.

Sobre la base de estos planteamientos, la escuela y la familia son las dos instituciones sociales de mayor repercusión en la infancia, y se convierten entonces

en los dos contextos más influyentes de cara a la configuración de la personalidad infantil. A través de las interacciones sociales con el entorno próximo los niños y las niñas aprenden a comunicarse, aprenden las normas de conducta y van asimilando y adquiriendo los valores. Estas interacciones que se producen en el medio familiar y en la escuela les permitirán consolidar o reorientar su desarrollo socio-personal (Vázquez, 2007). En el entorno escolar el grupo de pares se muestra como un importante agente socializador que contribuye también al ajuste social, emocional y cognitivo de los niños y las niñas.

En la infancia media y tardía se van a ir ampliando las relaciones sociales y en consecuencia los procesos emocionales implicados interactuarán en su desarrollo evolutivo en el marco del contexto donde se desenvuelven. El desarrollo emocional del menor, en esta etapa de la educación primaria cobrará gran importancia en la conformación de su personalidad tanto en la comprensión de las emociones, su desarrollo como la autorregulación de las mismas. Así pues, la habilidad para modular las emociones será central en el proceso de interacción al contribuir a la función comunicativa, al recoger información procedente de los pensamientos e intenciones de las personas y coordinando los encuentros sociales (Campos y Barrett, 1984; López, Salovey, Cote y Beers, 2005; Rendón Arango, 2007).

1.2. Estructura de investigación

La presente investigación está dirigida al estudio de los menores en el periodo evolutivo de 7 a 12 años de edad. Está planteada a través de cuatro estudios que analizan las relaciones entre variables personales, familiares y sociales. Entre las variables personales están: autoconcepto, inteligencia, conducta prosocial, agresividad, inestabilidad emocional, ira, estrategias de afrontamiento al estrés y

depresión). Las variables familiares se centran en los estilos de crianza y en las relaciones de apego con ambos padres. Finalmente, las variables sociales se refieren a la aceptación/rechazo por los pares.

Siguiendo a Bandura (1977a, 1986 y 2001), consideramos al niño como un agente activo que procesa y transforma la información, con sus características individuales cognitivas, personales, emocionales, afectivas, sociales y educativas en un proceso de interacción e influencia recíproca con el contexto. Dicha influencia dependerá, en gran medida, de la carga emocional que contengan los modelos.

Esta investigación está organizada en dos partes. En la primera parte se desarrollará la fundamentación teórica relacionada con el tema. En la segunda parte se expondrán los planteamientos empíricos y resultados obtenidos en los estudios realizados.

La primera parte está organizada en tres capítulos. El capítulo 1 se refiere a la justificación teórica, donde se exponen los planteamientos que han originado la actual investigación. El capítulo 2 está centrado en el marco teórico conceptual desde el planteamiento de la psicología social cognitiva y la psicología positiva, con especial mención a la eficacia cognitiva, la autorregulación y la autoeficacia académica, así como a la familia y las relaciones con los pares. Para terminar el capítulo se expondrán las características del desarrollo de la infancia en este periodo evolutivo, la infancia media y tardía o preadolescencia (7 a 12 años). En el capítulo 3 se describirán los principales hallazgos relacionados con las variables de la investigación, en torno a la competencia social, la empatía, la conducta prosocial, autoconcepto, inteligencia, agresividad e inestabilidad emocional, depresión e ira. Además de las relaciones entre los constructos mencionados con la crianza y con las interacciones con los pares.

La segunda parte, centrada en la investigación empírica, consta de seis capítulos (capítulos 4 – 9). En el capítulo 4 se exponen los objetivos e hipótesis formuladas en la investigación y en el capítulo 5, la descripción total de la muestra, sus instrumentos de evaluación, su diseño y procedimiento aplicados en esta investigación. En los siguientes capítulos (6 – 9) se exponen los cuatro estudios de la investigación, organizados de la siguiente manera:

- En el capítulo 6 se expone el estudio 1: Variables cognitivas y autoconcepto. El rol mediador de la prosocialidad y rechazo por los pares en la infancia tardía y preadolescencia.
- El capítulo 7 presenta el estudio 2: Crianza, autoconcepto e inestabilidad emocional. El rol mediador del afrontamiento
- El capítulo 8 se refiere al estudio 3: Vínculos familiares e inclusión social. Variables predictoras de la conducta prosocial
- En el capítulo 9 se detalla e estudio 4: Crianza, emocionalidad y conducta en la infancia. Relaciones con la depresión

En el capítulo 10 se realiza un análisis y valoración global de los resultados en relación a los objetivos e hipótesis propuestos en la investigación, a continuación se procede a la discusión y conclusiones generales de los cuatro estudios con sus limitaciones observadas y las líneas futuras de investigación.

En el capítulo 11 se presentan las referencias bibliográficas y finalmente, en el capítulo 12, se especifican los anexos empleados tanto para la autorización de la aplicación de los cuestionarios, los cuadernillos de evaluación, así como las hojas o circulares informativas necesarias para el colegio y familias.

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 2. Marco conceptual

2.1. Psicología positiva

2.1.1. Psicología Positiva y desarrollo social y emocional

2.2. Psicología Social Cognitiva

2.2.1. Autoeficacia

2.2.2. Autoeficacia infantil y juvenil

2.2.3. Autorregulación emocional

2.2.4. Competencias emocionales

2.2.5. La autorregulación académica – aprendizaje autorregulado

2.3. Las relaciones familiares y el proceso de socialización

2.4. La escuela como agencia para desarrollar la autoeficacia cognitiva

2.4.1. El profesorado

2.5. Características del desarrollo en la infancia media y tardía

2.5.1. El ámbito cognitivo

2.5.2. El ámbito social

2.5.3. La dimensión ética y moral

2.5.4. El ámbito emocional

2.5.5. La ambivalencia afectiva

2.5.6. Características de la personalidad

CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. Psicología Positiva

La presente investigación está enmarcada dentro de los planteamientos de la Psicología Positiva, desde una perspectiva que amplía la evaluación de las adversidades y dificultades a las fortalezas, cualidades y capacidades (Park, Peterson y Sun, 2013). La perspectiva del desarrollo positivo tiene sus raíces en la teoría de la Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihaly, 2000), principales impulsores que marcaron, un hito en la historia de la Psicología Positiva a nivel internacional (Salanova y López, 2011) y en la teoría de sistemas del desarrollo humano (Gestsdottir y Lerner, 2008; Lerner et al., 2005; Lerner, Schwartz y Phelps, 2009). Este modelo postula que una trayectoria vital, psicológicamente saludable, es el producto del beneficio mutuo del aprendizaje de habilidades y competencias útiles para la vida, y de un entorno adecuado que apoye y proporcione cuidados y seguridad.

La Psicología Positiva surgió en Estados Unidos a finales de los años noventa como un movimiento renovador dentro de la psicología general, pudiéndose definir como el estudio científico de lo que permite prosperar a los individuos y a las comunidades (IPPA, International Positive Psychology Assosiation, 2012). O, también, como el estudio científico del funcionamiento humano óptimo. En un nivel metapsicológico, pretende compensar el desequilibrio en la investigación y la práctica psicológica llamando la atención acerca de los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humana e integrándolos dentro de nuestra comprensión de los aspectos negativos del funcionamiento y la experiencia humana.

En un nivel pragmático, trata acerca de la comprensión de las fuentes, los procesos y los mecanismos que conducen a éxitos deseables (Linley, Harington y Wood, 2006).

Martin Seligman ha sido considerado el "padre" de la psicología positiva (Lyubomirsky, 2011; Seligman, 1998, 2006; Van Zyl, 2013). En 1998 en su discurso inaugural como presidente de la American Psychological Association (APA) lanzó la idea de que la felicidad es el resultado de vivir una vida agradable y con sentido, y que cuando las personas experimentan sentimientos positivos se modifican sus formas de pensamiento y acción (Seligman, 2005).

Seligman y Csikszentmihalyi (2000) indicaron que el objetivo de la Psicología Positiva es fomentar un cambio de enfoque, centrado en la construcción de las cualidades positivas de la persona, en base a tres líneas de acción: el estudio de la experiencia subjetiva positiva (emociones positivas), los rasgos individuales positivos (virtudes y fortalezas personales) y las instituciones positivas que facilitan el desarrollo de dichas emociones y rasgos (Seligman, 2002).

Posteriormente, Seligman (2011) defendió que la Psicología Positiva debe centrarse en el estudio del bienestar. La formulación del modelo "PERMA" tiene en cuenta: las emociones positivas, (*Positive Emotions*), el compromiso, (*Engagement*), los vínculos o relaciones positivas (*Positive Relations*), el significado de la vida (*Meaning*) y la competencia o autopercepción de logros (*Accomplishment*).

En este sentido, Park y Peterson (2009) en sus estudios sobre la Psicología Positiva, explicaron que su objetivo era poder contribuir a una comprensión científica más completa y equilibrada de la experiencia humana y transmitir lecciones valiosas acerca de cómo construir una vida feliz, saludable, productiva y significativa. Como principio fundamental consideraron que lo que es bueno de la vida es tan genuino como lo malo, por tanto, merece igual atención por parte de los

psicólogos. Desde este planteamiento la Psicología Positiva procura tanta atención a la fortaleza como a la debilidad, tanto al interés por la construcción de las mejores cosas de la vida como a la reparación de las peores. Presta, también, tanta atención en lograr una vida plena para las personas sanas como en curar las heridas de las personas enfermas (Park y Peterson, 2006a, 2006b).

Indicaron que la Psicología Positiva ha de estructurarse en cuatro grandes áreas relacionadas entre sí:

- a) Experiencias subjetivas positivas (felicidad, plenitud, flujo).
- b) Rasgos individuales positivos como las fortalezas del carácter, los talentos, los intereses o los valores. Las fortalezas del carácter son un conjunto de disposiciones positivas, como la esperanza, la sabiduría, la amabilidad y el trabajo en equipo que contribuyen al desarrollo óptimo a lo largo de la vida.
- c) Las relaciones interpersonales positivas, como la amistad, el matrimonio o el compañerismo)
- d) Las instituciones positivas, como la familia, la escuela, los negocios o las comunidades. Las personas alcanzan su mejor estado cuando las instituciones, las relaciones, los rasgos y las experiencias convergen.

Consecuentemente, el buen funcionamiento en la vida es el resultado de la combinación de estos cuatro dominios. En este sentido, no han de negarse las adversidades ni las partes negativas, sino crecer a partir de ellas. El optimismo se hace más evidente cuando las personas se enfrentan a contratiempos y fracasos. Las crisis revelan las fortalezas del carácter y el desafío constante es un prerrequisito para la experiencia de flujo en un momento dado para lograr algo importante en la vida (Peterson, 2006).

Desde esta perspectiva, la Psicología Positiva complementa a la psicología tradicional mediante la ampliación de los temas de estudio con el objetivo de obtener una descripción completa y equilibrada de la condición humana y comprender la evaluación, como la intervención que debe contemplar tanto las fortalezas como las debilidades de forma complementaria y no excluyente (Park et al., 2013). A partir de investigaciones experimentales y longitudinales, se ha demostrado que las emociones positivas como la felicidad y la satisfacción general con la vida conducen realmente a mayores éxitos académicos y profesionales, mejores matrimonios, buenas relaciones, mejor salud mental y física, así como mayor longevidad y resiliencia (Lyubomirsky, King y Diener, 2005). Asimismo, se ha demostrado que también tienen un impacto importante en el bienestar emocional de niños y jóvenes (Herrera, Buitrago y Perandones, 2015; Gilman y Huebner, 2003).

Desde este marco, la Psicología Positiva pone el acento en el estudio sobre lo que hace que la vida merezca ser vivida (Park et al., 2013) y en el fluir de las personas al utilizar sus fortalezas más importantes para enfrentarse a los mayores retos que se interponen en su camino (Seligman, 2011).

2.1.1. Psicología Positiva y desarrollo social y emocional

Existen diversos puntos de articulación entre los planteamientos de la Psicología Positiva y el desarrollo social y emocional (Bar-On y Parker, 2000; Brackett y Salovey, 2006; Mayer y Salovey, 2009; Zins y Elias, 2006). Entre ellos se encuentran la autorregulación, la prosocialidad, la autonomía, la adaptabilidad, la facilidad de pensamiento, la resolución de problemas y el estado de ánimo, entre otros, y de manera global, el bienestar personal y la estabilidad psicológica de las personas (Bear, 2009; 2010).

La escuela ha de poner el acento en la prevención y el desarrollo humano, lo que implica fortalecer las cualidades positivas para disminuir los problemas de comportamiento (Perandones, Herrera y Lledó, 2014; Terjesen, Jacofsky Froh y Digiuseppe, 2004).

En el entorno escolar, la creación de un clima de seguridad en clase, así como la generación de emociones positivas contribuiría al bienestar y a la felicidad del alumnado (Seligman, 2005). Educar a los niños y niñas va más allá de señalar lo que es erróneo. Habrá que identificar y alimentar las cualidades más destacadas de los niños y niñas, aquellas que poseen y en las que son mejores, y ayudarles a encontrar el medio ambiente para que puedan vivir mejor y desarrollarse.

Incluir la Psicología Positiva en los colegios posibilita a los menores aumentar la satisfacción personal, el aprendizaje y el pensamiento creativo (Seligman, 2011).

Park y Peterson (2008) establecen que el carácter del ser humano está integrado por los pensamientos, las emociones y los comportamientos. Su desarrollo fortalece el sentido de vida y el bienestar de menores y jóvenes, aspectos que son de gran interés para los orientadores escolares, el profesorado y toda la comunidad académica en general. Fredrickson (2001) afirmó que las emociones positivas se relacionan con mejores recursos personales y ambientales, incrementando la sensación subjetiva de satisfacción escolar y calidad de las interacciones. Lewis, Huebner, Malone y Valois (2011) en un estudio sobre el clima afectivo-emocional del alumnado comprobaron cómo las emociones positivas predecían la satisfacción escolar con mayor validez y consistencia, además, condicionaban la resolución de tareas de forma divergente. El bienestar del alumnado no solo está centrado en el aprendizaje y en la adquisición de conocimientos y habilidades, sino también en un proceso continuo de toma de decisiones, donde las motivaciones y las emociones

juegan un papel importante (De Pablos y Pérez, 2012; Pyhältö et al., 2010). Richards y Huppert (2011) comprobaron que el optimismo, la felicidad y los aprendizajes en la niñez se relacionan con el bienestar en ambientes donde primaban los afectos y emociones positivas.

2.2. Psicología social cognitiva

En la teoría social cognitiva se plantea el bienestar y la satisfacción en términos de compromiso con un futuro valioso y con la capacidad de adoptar las medidas para lograrlo. Bandura (1986) planteó cuestiones relevantes tales como la necesidad de construir fortalezas y resiliencia a través del desarrollo de las creencias de eficacia personal y colectiva, el uso de las comparaciones sociales como mecanismos explicativos del bienestar subjetivo, así como la necesidad de ampliar el marco teórico de la Psicología Positiva desde una fundamentación en la Teoría Social Cognitiva. Asimismo, señaló que el bienestar y la satisfacción percibidos se derivan de cómo uno vive la vida, y no sólo de buenas sensaciones episódicas o de placeres transitorios. Así, formuló la agencia humana o sentido de agenciar en el ser humano (*human agency*) como una relación trídica donde la conducta, los factores personales (cognitivos, afectivos, y biológicos) y el ambiente, interactúan de manera recíproca e interdependiente conformando una «estructura unificada» que está implicada en el bienestar humano.

2.2.1. Autoeficacia

Desde la perspectiva de ser agente, entendida como ejercer influencia intencional sobre el funcionamiento de uno mismo y el curso de los acontecimientos en las propias acciones. Bandura (2006d, 2008a) señaló que la autoeficacia actúa

como un elemento clave en la competencia humana. La autoeficacia va a determinar, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y persistencia en las tareas, a pesar de las dificultades. Asimismo, va determinando los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales asociadas. El sentido de autoeficacia constituye el mecanismo más crucial de la agencia humana. Define la “agenciación” como un acto intencional que será la llave inicial del poder para originar acciones en propósitos dados, planteando que existe una relación funcional entre intención y acción (Bandura, 2001).

Desde esta perspectiva, Bandura (2011) aborda la Psicología Positiva desde la dimensión de la agencia humana y la autoeficacia. La autoeficacia es definida como las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras (Bandura, 1977a). O, lo que es lo mismo, los juicios que cada individuo posee sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1987).

De esta forma, el desempeño de los individuos se encuentra relacionado con las creencias que tienen sobre sus capacidades en una situación determinada. Las creencias que las personas poseen acerca de su eficacia para controlar los eventos que afectan a sus vidas, influyen en las elecciones que realizan, en sus aspiraciones, en el nivel de esfuerzo y perseverancia, en la resistencia a la adversidad, en la vulnerabilidad al estrés, en la depresión y el desempeño (Bandura, 1997).

La percepción de eficacia sobre uno mismo ejercerá un considerable impacto sobre el desarrollo humano y su adaptación. Así, las personas con un alto sentido de autoeficacia aumentarán su funcionamiento socio-cognitivo en muchos dominios y afrontarán las tareas difíciles percibiéndolas como cambiables, más que como

amenazantes. Además, se implicarán en actividades con un alto interés y compromiso invirtiendo un gran esfuerzo en lo que hacen y aumentando su esfuerzo ante las dificultades y contratiempos. Por tanto, las creencias de las personas sobre su eficacia contribuirán a la consecución de los logros y a un incremento de la motivación. Todo ello puede influir positivamente en lo que las personas piensan, sienten y hacen (Bandura, 1992, 1995, 1997). Las creencias en la autoeficacia determinan cómo se sienten, piensan, se motivan y se comportan tales creencias, produciendo diversos efectos a través de cuatro procesos principales: cognitivos, motivacionales, afectivos y de selección (Bandura, 1994).

Un fuerte sentido de eficacia mejora el logro humano y el bienestar personal de muchas maneras. Las personas con gran seguridad en sus capacidades fomentarán el interés intrínseco y la absorción profunda en las actividades, manteniendo un fuerte compromiso, aumentando los esfuerzos y teniendo mayor resistencia al fracaso, recuperando rápidamente su eficacia después de fracasos o contratiempos, ya que atribuirán el fracaso a un esfuerzo insuficiente o a unos conocimientos y habilidades deficientes que se pueden adquirir, aproximándose a las situaciones adversas con la seguridad de que pueden ejercer control sobre ellas. Esta convicción de eficacia producirá logros personales, reducirá el estrés y disminuirá la vulnerabilidad a la depresión.

Por el contrario, las personas dudosas de sus capacidades tenderán a alejarse de las tareas difíciles y a verlas como amenazas personales. Aspiraciones bajas y un débil compromiso con los objetivos fomentarán comportamientos dubitativos. Cuando se enfrenten a tareas difíciles insistirán en sus deficiencias, en los obstáculos y en los resultados adversos, en lugar de concentrarse en las estrategias que conducirán al éxito. Bandura (1994) expresa que las fuentes principales de influencia

en las creencias de las personas sobre su autoeficacia están relacionadas con las experiencias de dominio, logros o éxitos, construyendo una robusta creencia sobre la eficacia personal. De esta manera la eficacia implicará experiencias para superar obstáculos a través de un esfuerzo sostenido, teniendo en cuenta que la superación de las adversidades incrementará las fortalezas humanas.

Otra de las fuentes que fortalece la creencia en la eficacia se refiere a las experiencias vicarias, proporcionadas por modelos sociales. Así, los modelos de éxito mostrados a los observadores a través de su comportamiento y formas de pensar, expresan los conocimientos, habilidades y estrategias efectivas a las que aspirar. Esto aumentará el esfuerzo sostenido, juzgando sus propias capacidades, habilidades, atención, etc., y aumentando su autoeficacia para conseguirlo. Por el contrario, la observación del fracaso disminuirá los juicios de los observadores. Los modelos más persuasivos son aquellos que tienen mayor la similitud con las creencias personales, tanto de los éxitos como de los fracasos.

La persuasión social es otra forma de fortalecimiento en las creencias de las personas. De este modo, cuando la gente recibe apreciaciones basadas en «juicios valorativos o evaluativos» (Bandura, 1997) de personas cercanas, en torno a sus capacidades para alcanzar el éxito, esta persuasión verbal parece fortalecer el sentido de autoeficacia. Todo ello inducirá al individuo a esforzarse para alcanzar sus metas, ya sea a través de nuevas estrategias o poniendo mayor voluntad y esfuerzo de su parte.

En síntesis, la autoeficacia percibida será el producto de diversas fuentes: la persuasión social, la experiencia propia, la experiencia vicaria y el estado fisiológico y afectivo. Estas fuentes generarían distintas percepciones de autoeficacia que actuarían a través de procesos cognitivos (ej. imaginando metas, prediciendo

dificultades), motivacionales (ej. anticipando resultados posibles, planificando metas valoradas), afectivos (ej. afrontamiento de situaciones estresantes, control de pensamientos negativos) y de selección de procesos (ej. aproximación y evitación de determinadas situaciones) (Bandura, 1977a, 1995; Carrasco y Del Barrio, 2002). Todo ello, en definitiva, repercutirá en el funcionamiento humano y en el ajuste y adaptación del individuo a su medio.

2.2.2. Autoeficacia infantil y juvenil

En relación con la investigación sobre la autoeficacia percibida en el ámbito infantil y juvenil se han demostrado relaciones con la socialización y el éxito académico (Bandura, 1993; Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Bong, 2001). Así como con el desarrollo intelectual (Schunk, 1989; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992) y la creatividad entre otros (Zimmerman y Bandura, 1994), mostrando que un elevado nivel de autoeficacia percibida actúa como elemento protector al aumentar la motivación y la consecución académica (Bandura et al., 1996), disminuyendo las alteraciones emocionales (Villamarín, 1990a), mejorando las conductas saludables en el cuidado físico (Villamarín, 1990b) y descendiendo las conductas antisociales (Caprara et al., 1998; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli y Regalia, 2001).

Desde este planteamiento del concepto autoeficacia y los estudios realizados sobre este tema cobran especial relevancia al proporcionar instrumentos valiosos para comprender el impacto que las circunstancias de riesgo pueden tener sobre los niños/as para enseñarles a buscar vías de acción para fortalecer y mejorar su desempeño afectivo, social y cognitivo.

En opinión de Bandura (1997), el aprendizaje requerirá tanto de la motivación como de las estrategias cognitivas y metacognitivas, en un proceso de autorregulación que lleve al individuo a comparar lo que sabe en relación con la meta que se propone. En este proceso, la persona irá haciéndose una imagen de sí misma acerca de lo que es capaz de hacer (cognición). Durante ese proceso irá anticipando cuáles serán sus resultados, positivos o negativos, en función de sus expectativas, se fijará metas y planificará las acciones a tomar. De esta forma, las creencias de autoeficacia van a ser básicas en la autorregulación cognitiva de dicha motivación. Bandura (1997) considera que las creencias de autoeficacia tienen una función fundamental en la autorregulación de la motivación, lo cual influirá en el esfuerzo emprendido hacia el logro de metas futuras.

En este sentido, el aprendizaje autorregulado puede entenderse como un proceso en el que los pensamientos, sentimientos y acciones son autogenerados, sistematizados y deliberadamente orientados al logro de las propias metas. Un ejemplo de esto es la capacidad de controlar todos los aspectos del propio aprendizaje, desde la planificación hasta el modo de evaluar el rendimiento.

Diversos estudios han constatado que los alumnos con una mayor prosocialidad manifiestan metas de aprendizaje y de logro mayores que aquellos que muestran una prosocialidad menor (Inglés, Martínez-González, Valle, García y Ruiz, 2011; Torregrosa, Inglés, García, Valle y Núñez, 2012).

Por lo que se refiere a la motivación, ésta incluye factores afectivos en términos de metas personales, juicios de autoeficacia, resultado de expectativas y monitoreo. Todos estos componentes afectan al desempeño del estudiante y la autopercepción que tiene de sus propias capacidades, así como de la autorregulación de su propio aprendizaje como estrategia para regular sus acciones. Las personas que

han desarrollado habilidades para llevar a cabo muchas opciones y son expertos en la regulación de su propia motivación y de su comportamiento tienen más éxito en sus actividades que las que han limitado su acción personal (Zimmerman, y Schunk, 2001).

Desde la perspectiva de los procesos cognitivos, los individuos organizarán su pensamiento para predecir eventos, para el establecimiento de metas. Asimismo, organizarán sus acciones para controlar lo que afecta a su vida. Durante este proceso, los individuos con alto sentido de la eficacia anticiparán y visualizan escenarios de éxito proporcionando guías y apoyos positivos encaminados a la meta. En cambio, cuando los individuos duden de su eficacia pueden visualizar escenarios erróneos que interferirán en el logro de la meta. Este proceso va a requerir un procesamiento cognitivo y los conocimientos y reglas reguladoras para comprobar los factores implicados, diferenciando los factores orientados hacia el proceso de ajuste y regulación, de aquellos que no están bien orientados. O manteniendo un equilibrio entre las habilidades personales y las exigencias de las tareas.

Asimismo, en la influencia motivadora de las expectativas de resultados, las personas actuarán atendiendo a las creencias acerca de lo que pueden hacer (creencias del proceso), así como a sus creencias sobre los resultados probables del rendimiento (teoría del valor de la expectativa). En la motivación basada en el establecimiento de metas, las personas dirigirán su comportamiento y crearán incentivos perseverando en sus esfuerzos hasta alcanzarlos, buscando la autosatisfacción de cumplirlos (Pekrun, 1992c; Pekrun, Goetz, Titz, y Perry, 2002).

2.2.3. Autorregulación emocional

La autorregulación emocional implica un control con esfuerzo (voluntario) de las emociones, la atención y el comportamiento (Eisenberg et al., 2004). Los niños con poco control con esfuerzo muestran disgusto y frustración de manera visible cuando se les interrumpe o impide que hagan algo que quieren hacer. Los niños con elevado control con esfuerzo pueden reprimir el impulso a demostrar emociones negativas en momentos inapropiados. Es posible que el control con esfuerzo tenga una base temperamental, pero en general aumenta con la edad. El bajo control con esfuerzo puede pronosticar problemas conductuales posteriores (Eisenberg et al., 2004).

Dentro de la autorregulación emocional, la capacidad del ser humano para comunicar la información de manera eficaz es un factor fundamental para su adaptación al entorno. Entre las señales de comunicación se encuentran las expresiones emocionales, que facilitan la coordinación conductual para la transmisión de información de manera rápida y precisa (Fernández, Dufey y Mourgues, 2007).

Asimismo, en el contexto social, la expresión emocional permite adecuar el comportamiento a las diferentes y frecuentes interacciones sociales (Ekman, 1993; Izard, 1991). Esto resulta de gran importancia en el niño, ya que es el canal a través del cual son capaces de transmitir sus necesidades (Del Barrio, 2005). Los niños/as también aprenden a diferenciar entre la experiencia emocional interior y la expresión externa de las emociones, siendo capaces tanto de ocultar y reconducir sus sentimientos, al modificar su expresión conductual externa (Gallardo, 2007; Saarni, 2010; Ordóñez 2015), como de autorregular su experiencia emocional interna (Garnefski et al., 2007; Garner, 2010).

Según Santamaría (2010), la educación emocional tiene como objetivo esencial desarrollar las competencias emocionales y sociales en el alumnado, en concreto, se orienta a que el alumnado adquiera conocimientos fundamentados sobre las emociones, y que, conforme a su desarrollo evolutivo, sea capaz de valorar las propias emociones y las de los demás, y adquiera cierto grado de competencia en su regulación (Abarca, 2003; Agulló, Filella, García, López, Bisquerra, 2010; Bar-On y Parker, 2000; Carpena, 2010; Bisquerra, 1999a, 1999b, 2000, 2001, 2002, 2009; Carpena, 2001; Darder y Bach, 2006; Durlak y Weissberg, 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Abascal, 2008; Goleman, 1996; Güell y Muñoz, 2003; Marina, 2005; Mayer y Salovey, 1997; Olbiols, 2005; Pena Repeto, 2008; Ruíz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Salguero, 2008, Sánchez Santamaría, 2009; Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, 2007; Torre, 2000). Entendida la Educación Emocional como “unconjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Biquerra y Pérez Escoda, 2007, p. 61), es decir, un conjunto de saberes que un alumno o conjunto de alumnos ponen en acción para dar respuestas pensadas, sentidas, efectivas y actualizadas a las demandas de un entorno complejo y cambiante y, a veces contradictorio, en el que se inscribe su vida (Pons, de Rosnay, Andersen, Cuisinier, 2010; Sánchez Santamaría, 2010). Relacionado con un saber hacer y un saber ser, en conexión con lo recogido en el informe Delors (1996). El autor manifiesta que, siguiendo los planteamientos de las inteligencias múltiples de Gardner (1998), aparecen dos bloques: (i) las capacidades de auto-reflexión (inteligencia intrapersonal) como identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada y, (ii) la habilidad de reconocer lo que los demás

están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal), es decir, habilidades sociales, empatía, asertividad y comunicación no verbal, entre otras.

2.2.4. Competencias emocionales

Según López-Goñi y Zabala (2012), las competencias emocionales se refieren, de una parte, a las capacidades relativas a la mejora personal como el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol o la motivación, la creatividad, la capacidad para el cambio o para la toma de decisiones; y de otra, a aquellas relativas a las relaciones con los demás como la empatía, la capacidad para establecer una adecuada comunicación para trabajar en equipo, para resolver conflictos, para analizar las necesidades de la sociedad o los mercados, para ser líderes en diferentes situaciones sociales. Resaltan estos autores la distinción entre la capacidad, como una característica psicológica de carácter abstracto y general, de la competencia, que es el uso de esa capacidad aplicada, siempre, a un contexto, es decir la competencia emocional es la inteligencia emocional aplicada en un contexto.

Para Sluyter y Salovey (1997, p 11), “la competencia emocional está compuesta por cinco dimensiones básicas: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol”. Saarni (2000, p 68) indica, además, que “la competencia emocional se relaciona con la autoeficacia al expresar emociones en las transiciones sociales”. Goleman, Boyatzis y Mckee (2002) presentan cuatro dominios: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones.

Para Santamaría (2010), la competencia emocional está compuesta por:

a) La Conciencia emocional:

Entendida como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado (Bisquerra, 2000). Esto implica el

tomar de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás. Por ello, es fundamental en edades tempranas, desarrollar cada uno de estos aspectos considerando el lenguaje verbal y no verbal como medio de expresión emocional. Tener conciencia emocional de las propias emociones es la competencia emocional fundamental sobre la que se construyen las otras (regulación, autoestima, etc.). Es decir, constituye la guía del desarrollo de las siguientes competencias.

b) La Regulación emocional:

Los niños en su proceso evolutivo tienen que ir aprendiendo a saber regular sus habilidades motoras, verbales y comunicativas a través del autocontrol con los adultos (padres, profesores) y pares a manejar las emociones de forma apropiada, a tener buenas estrategias de afrontamiento, autogenerar emociones positivas y a desarrollar una expresión emocional apropiada. Lo cual incluye: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior como estar abierto a nuevas ideas; afrontar los cambios con flexibilidad, integridad, etc.

c) La competencia social:

Consiste en reconocer las emociones de los demás; saber ayudar a otras personas a sentirse bien; desarrollar la empatía, saber estar con otras personas, responder a los demás, conocer las emociones ajenas. Es una competencia que contribuye a la construcción del autoconocimiento

emocional. Esta competencia permite a los alumnos de Educación Infantil a reconocer las necesidades y los deseos de otros, permitiéndoles relacionarse con los demás alumnos de forma más eficaz.

d) Las habilidades de la vida para el bienestar:

Se trata de ofrecer recursos que ayuden al alumno de Educación Infantil a organizar una vida sana y equilibrada, superando las posibles insatisfacciones o frustraciones. En esta competencia podemos incluir las habilidades de organización (del tiempo, del ocio, tareas cotidianas, etc.) la toma de decisiones, mantener buenas relaciones interpersonales (comunicación, cooperación, colaboración, trabajo en equipo, resolución de conflictos de la vida cotidiana, etc.), habilidades en la vida familiar, escolar y social, actitud positiva ante la vida y la percepción positiva y disfrute del bienestar. Todo ello, de cara a potenciar el bienestar personal y social y la calidad de vida del menor.

2.2.5. La autorregulación académica – aprendizaje autorregulado

Desde la perspectiva de la teoría socio-cognitiva de la autorregulación formulada por Bandura (1986), se asume la interdependencia entre las influencias sociales, ambientales y personales. De ahí que considere a la autorregulación como “interacción triádica entre procesos personales ambientales y conductuales” (Zimmerman, 2000). Se trata de un proceso multidimensional que implica componentes personales (cognitivo y motivacionales), conductuales y contextuales (Zimmerman, 1986; 1989; 2000, 2001, 2002), poniendo el énfasis en la naturaleza adaptativa y modificable de las acciones autorreguladas.

Según Bandura (1986), la autorregulación implica tres procesos: auto-observaciones, auto-juicios y auto-reacciones. Las auto-observaciones se refieren al seguimiento de aspectos específicos de su funcionamiento, como el uso de estrategias matemáticas. Los auto-juicios aluden a las comparaciones con otro, un estándar, sobre el desempeño de la tarea realizada por la persona que se compara. Por ejemplo, estudiar matemáticas por lo menos una hora por día. El tercer proceso, las auto-reacciones se refieren a las inferencias motivacionales y conductuales que los alumnos extraen de sus resultados de desempeño, como las creencias acerca de la eficacia de uno mismo (Bandura, 1986). Estas auto-reacciones podrán producir ajustes en auto-observaciones o auto-juicios durante el próximo ciclo de aprendizaje. La falta de éxito de los estudiantes puede indicar bien, que sus metas de logro han de cambiarse o que sus estrategias no se han implementado adecuadamente .

Así, la autorregulación (*self-regulation*) puede entenderse como un proceso autodirectivo mediante el cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas, planteado de proactivo más que un acontecimiento pasivo que ocurre cuando reaccionan a las experiencias de enseñanza (Zimmerman y Schunk, 1989, 2001). El aprendizaje autorregulado también incluye formas sociales de aprendizaje, como solicitar ayuda a compañeros, padres de familia y educadores (Newman, 1990, 1994; Schunk y Zimmerman, 1997; Zimmerman y Campillo (2003).

Se ha demostrado una relación recíproca entre la capacidad de autorregulación y las creencias de autoeficacia (Zimmerman y Schunk, 2008). Así, desde el modelo del análisis triádico de la autorregulación y el modelo de multiniveles se describe la autorregulación en función de la interacción que se produce entre los procesos cognitivos y motivacionales (Zimmerman, 1989, 2000).

Desde la perspectiva social cognitiva, las características claves que definen un aprendizaje autorregulado son la iniciativa personal, la perseverancia y la habilidad para adaptarse (Zimmerman, Bandura, y Martínez- Pons, 1992; Zimmerman, 1994). Entre las creencias motivacionales que han sido analizadas en relación a la autorregulación, la auto-eficacia (*self-efficacy*), desempeña un papel especialmente importante (Pajares y Schunk, 2001). Siendo la auto-eficacia un buen indicador de la calidad en la ejecución por parte de los estudiantes (van Dinther, Dochy y Segers, 2011).

Como se ha comentado, la autoeficacia se refiere a las propias creencias sobre la capacidad para aprender o rendir efectivamente, mientras que la eficacia autorreguladora hace referencia a las creencias sobre el empleo de procesos de aprendizaje autorregulado, tales como establecimiento de metas, autosupervisión (*self-monitoring*), uso de estrategias (*strategy use*), autoevaluación y autorreacciones (*self-reactions*). Con todo, una cosa es poseer destrezas autorregulatorias, y otra muy diferente es ser capaz de mantenerlas en situaciones difíciles cuando las actividades poseen escaso atractivo o interés (Bandura, 1997).

Para Zimmerman (2008), la autorregulación del aprendizaje alude a los procesos de autogobierno y autocreencias que facilitan a los estudiantes transformar sus habilidades mentales en habilidades de desempeño académico. Así pues, el uso efectivo de estrategias de autorregulación en la segunda infancia en un dominio específico, dependerá de la cantidad y calidad de las interacciones entre la persona y el contexto (Salmerón-Pérez, Gutiérrez, Fernández y Salmerón-Vilchez, 2010).

Uno de los elementos más relevantes para que los escolares inicien y mantengan sus esfuerzos en el aprendizaje son sus creencias de autoeficacia, definidas como las creencias que tienen las personas, en este caso los aprendices,

sobre su capacidad para ejecutar las acciones requeridas y producir los resultados definidos en una tarea (Bandura, 1999; Blanco, 2010). La relevancia de dichas creencias residirá en la influencia directa que ejercen sobre la capacidad de autorregulación, la cognición, interés, afectividad y toma de decisiones (Bandura, et al., 2003). En el aprendizaje autorregulado los estudiantes activarán y sostendrán cogniciones, afectos y comportamientos que estarán sistemáticamente orientados hacia el logro de objetivos de aprendizaje o de metas personales.

Asimismo, el establecimiento de metas personales implica que los estudiantes crean un proceso de retroalimentación, que va conformándose a partir de la experiencia y la activación de las estrategias de aprendizaje y está mediado por la percepción de autoeficacia (Benight y Bandura, 2004; Zimmerman, 2000). La autorregulación constituye el proceso de control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido (Panadero y Tapia, 2014).

Por un lado, se encuentra el componente cognitivo de la autorregulación también llamado metacognición basado en el control estratégico de los procesos cognitivos. En el pasado se consideró que era la única forma de autorregulación, siendo la precursora del aprendizaje estratégico (Boekaerts y Corno, 2005). En la actualidad, sin embargo, la metacognición se refiere a una parte del proceso (Zimmerman y Moylan, 2009). También se incluyen en la definición i) el control de la acción, pues se ha de controlar la conducta para alcanzar los objetivos educativos, ii) el control de las emociones, positivas y negativas, pues los alumnos experimentan emociones, siendo crucial que las puedan controlar si interfieren con su aprendizaje (Boekaerts y Corno, 2005). Finalmente, se incluye iii) el control de la motivación,

(Kuhl, 2000; Wolters, 2003a), consiste en auto-motivarse para una tarea y en mantener, durante la ejecución, la concentración e interés.

Los estudiantes que son autorreguladores proactivos se caracterizan por: establecer metas de aprendizaje, implementar estrategias efectivas de aprendizaje (por ejemplo, organización, ensayos, tomar notas), monitorear y evaluar su meta; establecer un ambiente productivo para el aprendizaje y mantener un sentido de auto-eficiencia para el aprendizaje, es decir, competencia percibida (Panadero, Alonso-Tapia, 2014).

El aprendizaje autorregulado requiere que el estudiante escoja las metas apropiadas a las que dirigir su esfuerzo (Paris, Byrnes y Paris, 2001). Para ello, los profesores tienen un papel fundamental creando entornos de aula que sean positivos para el clima motivacional (Alonso-Tapia y Fernández, 2008).

Según Panadero, Alonso-Tapia (2014), el modelo de Zimmerman (2000), el de Winne (1996, 1997) y el de Boekaerts (1999) y Boekaerts y Niemivirta (2000), aunque han sido los más investigados, de los tres modelos, el modelo socio-cognitivo de Zimmerman y Moylan (2009) o modelo cíclico, es el más completo aunque en sus primeras versiones no incluyó los aspectos emocionales recogidos por el modelo de Kuhl (1994b, 2000), fue añadida posteriormente en el modelo de Zimmerman

A continuación se presentan los modelos de autorregulación desde una base socio-cognitiva: el análisis triádico de la autorregulación (Zimmerman, 1989), el modelo de multiniveles (Zimmerman, 2000) y el modelo cíclico (Zimmerman y Moylan, 2009)

Zimmerman para desarrollar un modelo social cognitivo de *Self Regulated Learning* (SRL) se basó en parte en el análisis triádico de Bandura del

funcionamiento humano en términos de componentes personales, conductuales y ambientales.

En su modelo indicaba que para que los estudiantes se autorregulen y se adapten a los cambios en sus entornos sociales, físicos, conductuales, de pensamientos y sentimientos encubiertos, es necesario un proceso de retroalimentación (Zimmerman, 1989).

Respecto a las formas de autorregulación conductuales se refiere al auto-observación del rendimiento y en que estrategias utilizar en el proceso de adaptación.

Respecto de auto-regulación ambiental involucra el monitoreo en relación a los efectos de las diversas condiciones ambientales y el control estratégico de esas condiciones.

Respecto a las formas encubiertas de autorregulación se refiere a observar y adaptar sentimientos y pensamientos específicos.

Aunque estas tres formas de auto-regulación son distintivas, son interdependientes, y una intervención autorregulada óptima se dirigiría a las tres formas para efectuar cambios sinérgicos. Por lo tanto, una característica central de este modelo triádico de SRL es su dependencia cíclica de las tres fuentes de retroalimentación para guiar las adaptaciones estratégicas..

El modelo multiniveles de Zimmerman (2000) expone cuatro niveles en la trayectoria socio-cognitiva para la autorregulación, los dos primeros de carácter social y otros dos centrados en el individuo. En este modelo Zimmerman enfatiza la importancia de los aspectos sociales para el desarrollo de la autorregulación.

- a) En el primer nivel el estudiante observa el modelo social, para adquirir una habilidad a nivel observacional, el estudiante debe observar cuidadosamente un modelo social aprender o realizar. La motivación de un

estudiante para aprender en un nivel de observación puede ser considerablemente aumentada por las consecuencias positivas del modelo. Diríamos que un alumno ha alcanzado una habilidad a nivel observacional cuando puede discriminar niveles cualitativos en las actuaciones de los modelos. El autocontrol ocurre cuando el estudiante domina la ejecución sin que haya un modelo para observar y, finalmente, alcanza la autorregulación cuando el alumno automatiza algunos aspectos de la ejecución y es capaz de actuar estratégicamente adaptándose a factores contextuales que condicionan la tarea.

- b) Para adquirir la habilidad, el segundo nivel o de emulación, un alumno debe duplicar la forma general de la respuesta de un modelo en una tarea correspondiente. Los alumnos rara vez copian las acciones exactas del modelo, sino que típicamente emulan el patrón general o el estilo de funcionamiento del modelo. Se obtiene un nivel emulativo de habilidad cuando las respuestas de los observadores se aproximan a la forma o estilo general de un modelo en una tarea similar.
- c) Cuando la ejecución de estos procesos de aprendizaje se vuelve automática, un autocontrolado o tercer nivel de funcionamiento se consigue. El logro de un nivel autocontrolado de habilidad de autorregulación ocurre cuando los estudiantes dominan el uso de una habilidad en entornos estructurados fuera de la presencia de modelos. El logro de un nivel autocontrolado de funcionamiento del estudiante es motivado por el auto-refuerzo derivado de su esfuerzo para emparejar su estándar interno (Bandura, 1986).
- d) Un nivel auto-regulado de habilidad de la tarea se logra cuando los estudiantes pueden adaptar sistemáticamente su desempeño a las

condiciones personales y contextuales cambiantes que están presentes Este cuarto nivel de habilidad permite a los estudiantes variar el uso de estrategias de tareas y hacer ajustes basados en resultados. De manera que en este nivel pueden elegir una estrategia y adaptar sus características con poca o ninguna dependencia residual del modelo. La motivación para mantener este nivel de habilidad dependerá de las percepciones de autoeficacia. Las habilidades durante esta fase normalmente se pueden realizar con un mínimo monitoreo del proceso, y la atención de los estudiantes puede ser cambiada hacia resultados de desempeño sin consecuencias perjudiciales. El logro de un nivel auto-regulado de funcionamiento por parte de un estudiante está motivado por sus percepciones de autoeficacia sobre la obtención exitosa de los resultados deseados (Bandura, 1986).

Esta formulación multinivel no supone que los estudiantes deben avanzar a través de los cuatro niveles en una secuencia invariante como los modelos de etapa de desarrollo suponen, o que una vez que se alcanza el nivel más alto se utilizará universalmente. En su lugar, un modelo multinivel supone que los estudiantes que dominan cada nivel de habilidad en secuencia aprenderán más fácil y eficazmente.

Para abordar la cuestión de las relaciones causales entre los procesos de SRL y las principales creencias motivacionales y los resultados de aprendizaje, (Zimmerman, 2000) propuso un modelo cíclico de SRL basado en la teoría cognitiva social. De acuerdo con este modelo, los procesos de aprendizaje del estudiante y las creencias motivacionales que lo acompañan se dividen en tres fases autorreguladoras: la planificación, el rendimiento y la autorreflexión (Tabla 1).

La Tabla 1 sintetiza las fases y los procesos del aprendizaje autorregulado (Zimmerman y Moylan, 2009). En las diferentes fases del proceso cabe diferenciar entre antes de comenzar la tarea, durante la realización de la tarea y después de realizarla, es decir, el momento de la planificación, de la ejecución y de la autorreflexión.

Tabla 1. Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan (2009)

Fase de Planificación	Fase de Ejecución	Fase de autorreflexión
Análisis de la tarea	Auto-control	Auto-juicio
-Establecimiento de objetivos	-Estrategias específicas de la tarea	-Autoevaluación
-Planificación estratégica	-Autoinstrucciones	-Atribución causal
-Creencias auto-motivadoras	-Creación de imágenes	Auto-reacción
-Auto-eficacia Expectativas de resultado	-Gestión del tiempo	-Auto-satisfacción/afecto
-Interés/Valor de la tarea	-Control del entorno de trabajo	--Inferencia adaptativa-defensiva
- Orientación a metas	-Búsqueda de ayuda	
	-Incentivar el interés	
	-Auto-consecuencias.	
	Auto-observación	
	-Monitorización metacognitiva	
	-Auto-registro	

Zimmerman (2013) (pp. 142)

Según Zimmerman y Moylan (2009), Los procesos en la fase de planificación, están dirigidos a la preparación de los esfuerzos para aprender y mejorar ese aprendizaje. Es la fase inicial, fase de planificación en la cual el alumno se enfrenta por primera vez a la tarea. De esta manera, el proceso de autorregulación comienza con el análisis de la tarea donde se fragmenta la tarea a realizar en elementos más pequeños y, a partir del conocimiento previo, se establece una estrategia personal para su ejecución (Winne, 2001). Este es el momento en que se establecen los objetivos y se realiza una planificación estratégica, siendo ambas acciones fundamentales para que el proceso sea autorregulado.

El alumno establece sus objetivos a partir de dos variables: los criterios de evaluación y el nivel de perfección. El problema surge cuando los alumnos no

conocen estos criterios. La explicitación de estos criterios ha demostrado tener un efecto positivo sobre el aprendizaje de los alumnos (Alonso-Tapia y Panadero, 2010; Andrade y Valtcheva, 2009; Jonsson, 2013; Panadero y Jonsson, 2013).

La planificación es el proceso autorregulatorio por excelencia, siendo además un predictor del éxito que se tendrá en la tarea: a mayor tiempo de planificación mejores resultados (Zimmerman, 2008). En conclusión, el análisis de la tarea ayuda a la planificación y ésta a la autorregulación. Con todo, el plan que se establece, el grado de implicación y el tipo de autorregulación activada dependen, además, de la motivación por conseguir el objetivo y de las variables que la controlan (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

De este modo, las creencias, los valores, el interés y las metas son las variables personales que generan y sostienen la motivación para realizar una actividad. Interactúan entre sí para dar como resultado el nivel y tipo de motivación que el alumno tendrá durante la tarea. Así pues, la motivación atenderá a:

En primer lugar, las expectativas de autoeficacia que expresan la creencia que tiene el individuo sobre su capacidad para realizar la tarea. Constituyendo una variable fundamental para que el alumno esté motivado ya que, si piensa que no es capaz de realizar la tarea, su motivación disminuirá porque no querrá realizar el esfuerzo anticipando que va a fracasar (Pajares, 2008). Si sus expectativas de autoeficacia son altas estará más motivado y empleará las estrategias necesarias para enfrentarse a las dificultades que se le presenten.

En segundo lugar, se encuentran las expectativas de resultado, que expresan la creencia sobre la posibilidad de éxito en una determinada tarea (Zimmerman, 2011).

En tercer lugar, está el interés y valor de la tarea como variables que energizan el comienzo de la actividad.

En cuarto lugar, otra variable que sostiene la motivación es la *orientación a metas* que se podrían definir como la creencia que los alumnos mantienen sobre los propósitos de su aprendizaje (aprendizaje, ejecución y evitación) (Alonso-Tapia y Panadero, 2010).

Todas estas variables están interrelacionadas e interactúan durante el proceso de autorregulación, especialmente en la primera fase, es decir, en la fase de planificación. Su influjo puede llegar a ejercerse en milisegundos (Kuhl, 2000) de tal forma que el alumno muchas veces no llega a ser consciente del mismo. Sin embargo, su relevancia para la tarea es crucial, dado que determinan el movimiento inicial, es decir, el deseo de querer hacer (Zimmerman, 2008, 2011).

Zimmerman (2013), señala que, si bien en las dos primeras fases hay más apoyo social, éste también está presente en las dos últimas fases (por ejemplo cuando se pide retroalimentación detallada a un experto una vez que el alumno o alumna ya autorregula en la actividad).

Durante la ejecución es importante la concentración y uso de las estrategias de aprendizaje adecuadas son muy importantes para no disminuir el interés y para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Según Zimmerman y Moylan (2009) los dos principales procesos durante la ejecución son la auto-control y el auto-observación para conseguirlos pueden seguirse las siguientes estrategias.

Para mantener el autocontrol es necesaria la concentración y el interés durante la actividad y para ello se requieren estrategias metacognitivas y motivacionales con la finalidad de mantener la concentración el interés.

En relación a las estrategias metacognitivas:

- a) Que le permiten conseguir total o parcialmente los objetivos perseguidos.

b) Autoinstrucciones, órdenes auto-dirigidas sobre la tarea que se está realizando.

c) Crear imágenes mentales que organicen la información y ayuden así a fijar la atención, lo que favorece el aprendizaje y la memorización (Zimmerman, 2011).

d) Gestionar el tiempo en relación a la actividad que se debe realizar pudiendo afectar a las expectativas de autoeficacia, la motivación por la tarea y la autorregulación.

e) Controlar el interés y la atención creando un ambiente con el menor número de distracciones que facilite el desarrollo de la tarea aumentando su efectividad.

f) Buscar ayuda un excelente indicador de autorregulación con la intención aprender de la respuesta y no evadir la actividad (Newman, 2008).

En relación a las estrategias motivacionales:

a) Interés durante la actividad, que consiste en dirigirse mensajes a uno mismo que recuerden la meta a lograr o el desafío al que se está enfrentando (Corno, 2001).

b) Estrategias de auto-consecuencias dirigidas a aumentar la conciencia del progreso a través de auto-elogios, consiguiendo que el interés y la disposición a esforzarse se mantengan altos, aumentando la posibilidad de continuar autorregulándose (Corno, 2001; Zimmerman y Martinez-Pons, 1986).

En la auto-observación es necesario para controlar el desarrollo de la actividad bien, continuar y, en caso contrario, modificar su conducta. Se puede realizar mediante dos tipos de actividades, una de carácter cognitivo y la otra consistente en usar una ayuda externa.

El primer tipo de actividad es la auto-monitorización, también llamada monitorización metacognitiva o auto-supervisión, aquí ocurre durante el proceso del

trabajo ya no sólo se observa sino que también se modifica la ejecución para realizarla de acuerdo al modelo que se tiene en mente, autoevaluación del proceso

El segundo tipo de actividad es el auto-registro. Consiste en la anotación o codificación de las acciones que se llevan a cabo durante la ejecución, es una estrategia de aprendizaje para ayudar a monitorizar y poder reflexionar después de realizar la tarea

En la fase de autorreflexión, el alumno valora su trabajo y trata de explicarse las razones de los resultados obtenidos, las causas de su éxito o fracaso, estilo atribucional y las emociones positivas o negativas que pueden influir en su motivación y en su capacidad de autorregulación en el futuro.

En un proceso que se llevará a cabo a través de la fase del auto-juicio, el cual, se compone de la autoevaluación y de las atribuciones causales.

a) La autoevaluación se basa, no sólo en los criterios de evaluación, sino también en los objetivos que fijó el alumno o alumna al principio de la actividad así como en su nivel de exigen

b) Las atribuciones causales son las explicaciones que el alumno se da a sí mismo sobre el éxito o el fracaso en la actividad. Tanto si el resultado es negativo - contrario a lo esperado- o positivo, el alumno tiende a hacer inferencias que suponen atribuir la responsabilidad del resultado a distintos factores tales como grado de habilidad, de esfuerzo, de suerte, de apoyo de los demás, control, etc. (Weiner, 1986). Asimismo, las atribuciones, activan emociones que afectan a las expectativas e influyen en la motivación para futuras ejecuciones de la tarea.

La auto-reacción, está referida al modo de afrontar la actividad en el futuro. Está sujeta a las emociones y expectativas las cuales van a condicionar la motivación

y el modo reaccionar. Para ello hay que tener en cuenta dos procesos en torno a la autoreacción: auto-satisfacción/afecto e inferencia adaptativa/defensiva.

a) La auto-satisfacción se define como las reacciones afectivas y cognitivas que el alumno tiene ante el modo en que se juzga a sí mismo (Zimmerman y Moylan, 2009). Generando afectos positivos los cuales producirán mayores niveles de motivación para futuras ejecuciones, mientras los efectos negativos podrán conducir a una evitación de la actividad (Bandura, 1991; Pintrich, 2000).

b) Las inferencias adaptativas o defensivas, relacionadas con la voluntad para volver a realizar la tarea se mantiene, ya sea usando las mismas estrategias o cambiándolas para tener mejor resultado, mientras que si se hace una inferencia defensiva, se trata de evitar realizar la tarea para no sufrir un nuevo fracaso (Wolters, 2003a, 2003b).

De esta forma, como se expuso al principio del apartado, la actividad autorregulatoria es cíclica y se retroalimenta, teniendo el alumno en cuenta el resultado de la actividad cuando planifica la próxima ejecución (Zimmerman, 2011). Así, el tipo de atribuciones realizadas, las emociones experimentadas y sus inferencias sobre la posibilidad de tener éxito en el futuro afectarán directamente a las variables descritas en la fase de planificación como responsables de la motivación -expectativas de autoeficacia, expectativas de resultado, interés y valor de la tarea, y orientación a metas.

En el estudio de Pandero y Tapia (2014), muestran otras líneas de investigación en el desarrollo de la autorregulación, como el papel del entorno en el desarrollo de las capacidades autorregulatorias. Destacan dos corrientes teóricas la vygotskiana y la constructivista (Panadero, 2011). En la vygotskiana, la clave es el desarrollo del habla privada que permite a los niños autorregularse través de los padres y familiares

(McCaslin y Hickey, 2001; McCaslin y Murdock, 1991). En la constructivista se argumenta que hay cuatro cambios necesarios para aprender a autorregularse y que estos se verán facilitados mediante las actividades sociales en las que participa el alumno sin las cuales esos cambios no sucederían (Paris y Paris, 2001)

La siguiente línea que investiga la autorregulación está relacionada con los entornos de colaboración con pares (Hadwin, Järvelä, y Miller, 2011). Esta línea de investigación distingue entre tres tipos de regulación (Hadwin et al., 2011):

- Aprendizaje autorregulado (*self-regulated learning*). Su foco es el individuo y cómo éste se autorregula. Aunque se tiene en cuenta el contexto, el foco está en cómo el alumno se adapta a éste para conseguir sus objetivos.

- Corregulación (*co-regulated learning*). En este caso, el foco está en la interacción entre dos o más actores (alumno, profesor, etc.) y como hay una clara intervención de uno de ellos que dirige a los otros de forma estratégica para conseguir las metas. Y, por último,

-Regulación compartida socialmente (*socially shared regulated learning*), en la que hay una gestión compartida por todos los miembros del grupo en pos de unos objetivos negociados y compartidos.

En conclusión, puede afirmarse que la perspectiva de la Psicología Positiva ayuda a hacer una mejor Psicología (Bandura, 2011; Wood y Tarrier, 2010; Hayes, 2013), tanto porque complementa la medición del funcionamiento psicológico positivo (Joseph y Wood, 2010; López, Snyder, 2003; Winefield, Gill, Taylor y Pilkington, 2012) como porque amplía con criterios más ambiciosos la situación y no se ciñe a la mera reducción del problema. (Bok, 2010; Bruni y Porta, 2007; Diener, Lucas, Schimmack y Helliwell, 2009; Graham, 2009; Helliwell y Barrington-Leigh,

2010; Layard, 2006; Lopez y Snyder, 2003; Ong y Dulmen, 2007; Sheldon, Kashdan y Steger, 2011)

2.3. Las relaciones familiares y el proceso de socialización

Los padres que son sensibles al comportamiento de sus hijos crean oportunidades para fomentar acciones eficaces, proporcionando un medio estimulador y permitiendo la libertad de movimiento para la exploración (Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés, 2007), el desarrollo social y cognitivo y favoreciendo experiencias que ayuden a incrementar la autoeficacia personal. Todo ello, requiere, además, controlar el efecto de las acciones, que sean percibidas como parte de uno mismo, teniendo conciencia de sus capacidades, y evaluándolas en relación a las diferentes situaciones y tareas (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino y Pastorelli, 2003; Mestre et al., 2007).

Desde la psicología positiva, en la familia se irán descubriendo y consolidando todas las fortalezas que poseen los miembros de la propia familia, para buscar el modo de armonizarlas y combinarlas de la forma más satisfactoria (Peterson y Park, 2009; Seligman, 2011). La familia forma el agente socializador más influyente en la infancia, ya que los padres son la fuente primaria de pautas y valores (Álvarez, 2010; McFarlane et al., 2010).

De este modo, se puede afirmar que el ambiente familiar impacta en un desarrollo moral del niño equilibrado, fundamentalmente, a través de la calidad más amplia de la relación padre-hijo. Los niños pequeños están motivados para cooperar e interiorizar reglas morales articuladas por sus padres para mantener la relación positiva que comparten (Thompson, Meyer y McGinley, 2006). Las cualidades relacionales de la capacidad de respuesta mutua y el afecto positivo compartido son

predictores de las medidas de desarrollo de la conciencia de los niños/as (Kochanska y Aksan, 1995). Por lo tanto, una relación padre-hijo cálida y sensible es un importante incentivo relacional para el desarrollo moral de los niños (Kochanska, 2002). Todo ello puede conducir a la internalización de los valores morales y a la motivación interna de los comportamientos morales, dado que la sensibilidad hacia sus necesidades, la demostración de afecto y aceptación, así como la supervisión adecuada, son indispensables para un desarrollo positivo (Deater-Deckard et al., 2011; Egberts, Prinzie, Dekovic, de Haan y Van den Akker, 2015; Richaud, Mesurado y Lemos, 2013).

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

Para entender al niño en la familia, y cómo ésta influye en su desarrollo, es necesario atender al ambiente familiar, su atmósfera y estructura, además de tener en cuenta el ritmo de vida familiar y los roles de los miembros de la familia. Para un desarrollo adaptativo del niño es necesario que en la familia se brinde apoyo al niño y respeto, que las relaciones entre sus miembros sean cálidas y cercanas, y que no existan conflictos en casa. También, es necesario inculcar hábitos de trabajo y aprovechamiento académico, supervisando el proceso, lo cual es diferente de lo que significa vigilar e imponer con hostilidad (Craig, 2009). Para ello, es necesario orientar la creciente necesidad de los niños para ser más autónomos e independientes, dándoles la posibilidad de ir tomando de forma progresiva sus propias decisiones (Papalia, Olds y Feldman, 2012).

Desde la teoría social cognitiva se asigna un papel destacado a la eficacia percibida para gestionar los diferentes aspectos de las relaciones familiares y la calidad de vida familiar (Bandura, 1997, 2006; Bandura, Caprara y Barbaranelli, 2011).

Como se ha comentado, los principales contextos de desarrollo de la autoeficacia en los individuos son la familia, la escuela y los pares. Las interacciones surgidas en tales contextos nutren de manera importante los recursos que aparecen en la vida del individuo, contribuyendo al desarrollo de un adecuado o inadecuado sentido de auto-eficacia y permitiendo la evolución desde el control externo hasta la autorregulación personal (Pastorelli et al., 2001). Hay que destacar que la familia funciona como un sistema social de varios niveles con relaciones de interdependencia en lugar de simplemente como una colección de miembros que operan en forma independiente. Ambos díada padre-hijo y la díada conyugal están integrados en la red de interdependencias que constituyen una familia ya que funciona colectivamente (Cigoli y Scabini, 2006).

Padres con alta eficacia son fuertes defensores de sus hijos e hijas en las interacciones con las instituciones sociales que afectan al desarrollo de sus hijos durante el período de formación de sus vidas (Bandura, 1997). Las transacciones dentro de la díada padre-hijo implican una bidireccionalidad de influencia. En esta interacción recíproca, las creencias de los niños en su eficacia para gestionar sus relaciones con los compañeros y familiares afectan la forma en que navegan la vida de su familia (Caprara, Pastorelli, Regalia, Scabini, y Bandura, 2005; Caprara, Regalia, y Bandura, 2002). La familia es un sistema social principal y la percepción colectiva de la eficacia desempeña un papel influyente en la calidad del funcionamiento (Stajkovic, Lee y Nyberg, 2009).

En esta línea, existen investigaciones que examinan las prácticas parentales que fortalecen las creencias de control interno y la subsecuente influencia en las creencias de autoeficacia. Los padres que tienden a tener hijos con una mayor orientación de control interno son aquellos que ofrecen un entorno familiar estimulante, que responden consistente y contingentemente ante la conducta de sus hijos, así como los que promueven la independencia, la autonomía y desalientan las interacciones intrusivas; usan técnicas disciplinarias más inductivas y se relacionan emocionalmente de manera reconfortante (Schneewind, 1999). Esta orientación hacia el control interno podría ser la fuente de creencias globales sobre la confianza que tiene el individuo en la capacidad para solventar las situaciones de estrés y considerarse como una expectativa de autoeficacia generalizada (Luszczynska, Scholz y Schwarzer, 2005; Rueda y Pérez - García, 2004; Sanjuán, Pérez- García y Bermúdez 2000).

Para la formación de las familias se han diseñado varios programas de intervención que han dado resultados positivos. Dichos programas de intervención con la familia han demostrado tener efectos muy beneficiosos sobre los niños, aun cuando los programas estaban implantados de forma artificial. Así, los padres que completaban este tipo de programas mostraban cambios positivos, tanto en sus prácticas como en sus actitudes parentales, exponiendo, además, que los hijos e hijas manifestaban mayores niveles de éxito en competencias emocionales y sociales (Cullen, Ownbey y Ownbey, 2010).

Entre los programas orientados a padres se encuentran el Positive Parenting Programme (Sanders, 1999) o el (FCPP) Family Centered Positive Psychology (Sheridan, Warnes, Cowan, Schemm y Clarke, 2004), que han facilitado la creación

de una red para trabajar con niños y familias para promover fortalezas y crear capacidades en los individuos y sistemas (Sheridan y Burt, 2009).

Además se ha comprobado que el contexto familiar tiene gran influencia en el desarrollo de la conducta prosocial (Garigordobil, 2008). La evidencia empírica ha comprobado que la probabilidad de desarrollar conductas prosociales se relaciona con la calidad de las relaciones paterno-filiales. Los padres pueden aportar la seguridad del apego, cuando están pendientes de los hijos/as y los educan manteniendo criterios de apoyo y control positivo (disciplina inductiva), además de la coherencia interna de las acciones. Es decir, son modelos altruistas en sus relaciones con otros, potencian reparar el daño cuando los hijos/as han dañado y/o agredido a otros, y refuerzan con aprobación social los actos espontáneos de sus hijos/as, dirigidos a compartir, ayudar o cooperar (Garaigordobil, 2003a, 2003b, 2008).

No deja de ser importante el análisis de las relaciones familiares en el desarrollo de la autoeficacia académica. Una revisión de la investigación sobre la interrelación entre competencia social y emociones versan sobre el influjo de la familia (Denham et al., 2009; Lunkenheimer, Shields y Cortina, 2007; Raikes y Thompson, 2008). En algunas de ellas, cada vez más, se va adoptando el enfoque de la Psicología Positiva (Sallquist, Eisenberg, Spinrad, Eggum y Gaertner, 2009).

2.4. La escuela como agencia para desarrollar la autoeficacia cognitiva

A medida que el mundo social del niño se expande, los compañeros se vuelven cada vez más importantes en su desarrollo; primero los hermanos y seguidamente los compañeros de edad, facilitan que el niño/a vaya ampliando el autoconocimiento de sus propias capacidades.

Los niños en edad escolar pasan más tiempo fuera de casa (en el colegio, en el parque y en actividades extraescolares) que los niños más pequeños, esto va a marcar cambios en sus relaciones sociales y familiares. Es decir, si bien es cierto que la familia es el primer medio (y más importante) de socialización, a esta edad el grupo de pares emergerá con fuerza como referente social, alcanzando un equilibrio entre las fuerzas de ambos medios en la socialización del niño. Los compañeros cumplirán varias funciones importantes de eficacia. Los que tienen más experiencia y son más competentes proporcionarán modelos de estilos eficaces de pensamiento y comportamiento, apareciendo una gran cantidad de aprendizaje social entre pares. Este aprendizaje va proporcionado comparaciones con el mundo de los pares, que ayudan a juzgar y verificar la propia autoeficacia, pudiendo llegar a determinar la popularidad y el prestigio social en el grupo. En consecuencia, va influyendo de modo muy significativo el desarrollo y la validación de la autoeficacia (Bandura, 1987).

Será a través de la escuela, el contexto de influencia más relevante después de la familia, donde los menores en su período formativo desarrollarán las competencias cognitivas y adquirirán conocimientos y habilidades de pensamiento, de resolución de problemas esenciales, etc. Además, también será la escuela donde serán probados, evaluados y socialmente comparados, dentro de su proceso de participación eficaz en la sociedad. Por consiguiente, durante este proceso los niños y las niñas irán aprendiendo a controlar sus habilidades cognitivas para ir desarrollando un creciente sentido de eficacia. Muchos factores van a influir en este proceso, además del aprendizaje formal, como son el aprendizaje social, las habilidades cognitivas, la motivación, el crecimiento por medio de las metas y los incentivos positivos, así

como la interpretación de sus éxitos y fracasos. Todos ellos irán forjando sus juicios infantiles y sus creencias de autoeficacia.

2.4.1. El profesorado

En todo este proceso no puede ser ajeno el profesorado, el cual, con un alto sentido de la eficacia sobre sus capacidades de enseñanza ha de crear entornos positivos de aprendizaje donde motivará a los estudiantes y mejorará el desarrollo de habilidades cognitivas conducentes a la creación de un clima escolar vitalizante que pueda promover éxitos académicos, creyendo en las capacidades de sus alumnos para potenciar las aspiraciones, el interés y los logros académicos dentro de un sistema social interactivo, aumentando la capacidad de percepción de la autoeficacia de los estudiantes, mediante estructuras cooperativas de aprendizaje, en las cuales, se consiguen logros académicos más altos que los competitivos, al trabajar juntos los estudiantes y promover más autoevaluaciones positivas. Por el contrario, los enseñantes con un bajo sentido de la eficacia educativa favorecerán las orientaciones basadas en gran medida en las sanciones negativas, de desmoralizantes efectos no promoviendo el interés ni la motivación por el logro académico (Kaldi, Filippatouy Govaris, 2011).

2.5. Características del desarrollo en la infancia media y tardía

El desarrollo evolutivo comprende factores físicos, cognitivos y afectivo-sociales que van armonizando el proceso evolutivo de la persona desde una construcción bio-psicosocial, vinculada con la concepción ecológica (Bronfenbrenner y Evans, 2000; Gómez, 2008; Phillips, McCartney y Sussman, 2006). Desarrollándose el ser humano de forma única en el seno de su contexto o

ambiente, en una secuencia universal de cambios que permiten adaptarse al entorno (Craig, Baucum, Hernández y Salinas, 2001).

Esta etapa del desarrollo vital, que comprende nuestra población (de 7 a 12 años), está inscrita dentro del proceso secuencial evolutivo de etapas universales dentro de una progresión a lo largo de los estadios de desarrollo, aunque no exenta de ligeras variaciones entre individuos (Franco, 2016).

A continuación se describen las principales características de la etapa, organizadas en diferentes ámbitos: cognitivo, social, familiar, ética, moral y emocional.

2.5.1. El ámbito cognitivo

A partir de los 7 años, los niños/niñas, alcanzarán el estadio de las operaciones concretas (Piaget, 1966), caracterizado por la posibilidad de hacer operaciones mentales sobre objetos tangibles y manipulables. En un proceso de interrelación con el contexto el niño irá avanzando de forma progresiva en la comprensión y organización del mundo, a un pensamiento más flexible y lógico (Soria, Pérez, 2012).

Su maduración cerebral le posibilitará desarrollar procesos cognitivos cada vez más complejos en un proceso que se inicia después del periodo preoperacional y termina al inicio de la adolescencia (Papalia et al., 2012).

Esta etapa se va a caracterizar por un pensamiento lógico y tendrá en cuenta todos los puntos de vista de una situación que forman parte de un sistema de conjunto, donde se aplicarán reglas lógicas de organización, donde el niño/a irá adquiriendo de forma significativa los siguientes logros:

-Adquisición de la noción de conservación, habilidad para comprender a distintas dimensiones a la vez (descentración), reconocer la reversibilidad y de compensación (los cambios en una dimensión compensan los cambios en otra dimensión)

-Adquisición de la capacidad para hacer categorizaciones y clasificaciones (comprender la noción de inclusión de clase)

-Adquisición de relaciones de orden, capacidad para ordenar elementos en función de una dimensión cuantitativa (seriación) y relaciones de transitividad.

-Adquisición de la noción de causalidad. Irá desapareciendo el animismo, el artificialismo y la fantasía para explicar las causas de los sucesos.

-Adquisición para la medición, capacidad para determinar longitudes, distancias, espacio, tiempo y velocidad.

-Adquisición de la comprensión de los conceptos numéricos y de símbolos como el lenguaje escrito.

-Adquisición de mayor coordinación y destreza motora fina y gruesa

-Desarrollo de la metacognición, conciencia y control sobre los propios recursos cognitivos.

-Adquisición de la capacidad de codificar y almacena la información percibida en forma de representación simbólica llegando a ser capaz de aumentar la capacidad de atención mantenida y focalizada sobre un mismo estímulo, además de relacionar simultáneamente más número de unidades de información (Soria, Gómez y Pérez, 2011).

-Desarrollo de sus funciones ejecutivas de organización, atención y planificación así como estrategias de anticipación (Craig, 2001; Papalia et al., 2012):

2.5.2. El ámbito social

En este periodo de la infancia el niño va a incrementar su socialización. Así como entender el punto de vista demás y a su vez comprender las intenciones del otro. Es un proceso de comprensión simultánea y recíproca (supone evaluar una acción y sus consecuencia) lo que le posibilita llegar a conocer la personalidad de los otros, sus características abstractas, psicológicas y su relación social (Soria, et al., 2011).

En este proceso irá interiorizando normas, pautas de comportamiento y valores, aumentando sus fortalezas personales e integrándolas en una visión de conjunto con la finalidad de superar los problemas que el entorno le va imponiendo y poder vivir satisfactoriamente. Asimismo, irá adquiriendo mayor dominio y destreza, independencia y autosuficiencia (Berger, 2007; Feldman, 2007; Gallardo, 2007; Papalia et al., 2012).

De forma progresiva adquirirá mayor conciencia de su identidad, de percibirse como diferente del otro, identidad categorial que le permitirá describirse como es, en un proceso de elaboración de una imagen intelectual, física, personal, social y emocional (Coll, Palacios y Marchesi, 2006). Será a partir de los ocho años cuando se reconocerá como agente desde el “yo”, y aunque la autoridad continúa siendo el adulto, la irá incorporando en su yo interno.

Sus manifestaciones de agresividad físicas van progresivamente dejando paso a las verbales (insultos, amenazas...).

En este período van a predominar las interacciones sociales, posibilitando su participación en actividades grupales, pudiendo trabajar de forma cooperativa. El grupo de iguales pasará a ser la base de las relaciones de amistad.

A partir de los 6 años, irá ampliándose el grupo de amigos, primero del mismo sexo hasta aproximadamente hacia los 10 años donde irá apareciendo la pandilla de amigos, derivando en grupos mixtos de chicos/as (Soria y Pérez, 2012). Todo ello, conforme a un proceso de inclusión, en el cual, se crearán sus propias normas sociales para organizarse, donde no quedará exento el juego, pudiendo dar lugar a diferentes relaciones de aceptación o rechazo. (Craig, 2009; López et al., 2001). Sus manifestaciones de afecto, ayuda y prosociales contribuirán al aumento de la autoestima, la sensibilidad hacia los otros y la adaptación social (Vicente, Rodríguez, Pérez y Gómez, 2011)

Según Selman (1981), en este periodo evolutivo se distinguen tres etapas en el desarrollo de la amistad.

La primera etapa se da entre los 6 y los 8 años el niño concibe la amistad como un apoyo unidireccional, muy relacionado con los actos que percibe de sus amistades, todavía no existe toma de conciencia acerca de la naturaleza recíproca de la amistad.

La segunda etapa, entre los 9 y 12 años, por primera vez, la amistad se concibe con un aspecto bidireccional, donde cada amigo ha de adaptarse a las necesidades del otro. Sin embargo, la conciencia de reciprocidad por parte de los niños permanece enfocada sobre incidentes específicos más que sobre la amistad en sí misma, entendida como relación social duradera. Por este motivo Selman (1981) designa a esta fase como una “cooperación en momentos favorables” Se harán amigos si “realizan alguna actividad juntos” (jugar juntos, pasear juntos, hablarse, sentarse uno al lado del otro en el comedor, juntar las mesas de clase, etc.) o si “hacen algo especial por el otro, como compartir cosas o ayudarlo” Para ser mejores amigos

sugieren aumentar la cantidad de tiempo que pasan juntos dentro y fuera del colegio (jugar juntos todos los días).

La tercera etapa, a principios de la adolescencia los niños llegan a pensar en la intimidad y la reciprocidad correspondientes a una relación permanente. Opinan que los amigos deben proporcionar intimidad y apoyo, y son conscientes de que, para conseguir estos fines, los amigos íntimos deben ser psicológicamente compatibles, es decir, deben compartir intereses y poseer personalidades que se agraden mutuamente. Se harán amigos íntimos si descubren similitudes entre ellos y no serán amigos si descubren diferencias (Soria et al., 2011). La importancia del grupo aumentará, al igual que aumentará el tiempo que pasarán con sus iguales, el tamaño de los grupos de juego y la diversidad de contextos de interacción social. Con todo, los efectos y las conexiones de entre grupos se producen tanto en actividades lúdicas como deportivas, fundamentalmente.

En este sentido, las interacciones sociales pueden estar mediatizadas por las emociones. De tal forma que saber comprender correctamente sus señales es importante para establecer relaciones adecuadas con aquellos que nos rodean (Perry-Parrish, Waadorp y Bradshaw, 2012). El desarrollo emocional del ser humano es relevante tanto para un adecuado funcionamiento diario, como para su bienestar.

En síntesis, en esta etapa se potenciará su participación activa y las conductas prosociales. Esto puede ser muy importante dado que, como se ha demostrado, las conductas prosociales son inhibitoras de la agresividad (Leganés y Pérez- Aldeguer, 2012; Mesurado et al., 2014; Tur, Mestre y del Barrio, 2004b) e inhibitoras a la hora de conectarse con pares rebeldes en la adolescencia (Carlo et al., 2014). Sus manifestaciones de afecto, ayuda y prosociales contribuirán al aumento de la autoestima, la sensibilidad hacia los otros así como a la adaptación social (Vicente, Rodríguez, Pérez y Gómez, 2011).

2.5.3. La dimensión ética y moral

En esta etapa evolutiva se va asentando la moralidad autónoma. A los niños/as les gusta respetar las reglas morales y no ven bien su incumplimiento. Alrededor de los 8 años se realiza la transición hacia la moralidad autónoma, en parte gracias a la importancia que adquieren las relaciones con los iguales y por la superación del egocentrismo (López et al., 2001). La moralidad autónoma está basada en la cooperación, el respeto, y la conciencia de las necesidades y derechos de los otros. Progresivamente van considerando las reglas de forma más flexible, como acuerdos para la protección y ayuda, y son capaces de juzgar el comportamiento del otro teniendo en cuenta no sólo las consecuencias objetivas, sino los motivos. Esta nueva perspectiva les hace ser más sensible a las necesidades de los demás, demostrando una mayor prosocialidad, que en etapas anteriores (Eisenberg y Fabes, 1998).

2.5.4. El ámbito emocional

Las emociones son un aspecto importante en la vida de las personas, en parte porque tienen un marcado carácter adaptativo y funcional, pero sobre todo porque impregnan toda nuestra vida cotidiana y mediatizan nuestras relaciones. Entre las emociones cabe resaltar la capacidad de empatía. Este período se caracteriza, de manera general, por el aumento de la capacidad para ponerse en el lugar de los demás, de entender el punto de vista del otro y tener en cuenta diferentes perspectivas para guiar su conducta especialmente desde la dimensión de regulación emocional, que precisamente está más consolidada a las puertas de la adolescencia (Oros y Fontana 2015). Los niños/as son capaces de pensar y de actuar en consecuencia con las necesidades emocionales del otro, por lo que puede comprender las diferencias individuales en cuanto a emociones (Vallés, 2008).

A su vez, aumentan la capacidad para percibir las intenciones y motivaciones de los demás, al ser más conscientes de los puntos de vista ajenos (Cantero, 2006). Los niño/as muestran capacidad para seguir una conversación con lógica, estableciendo relaciones entre sus ideas y las ideas del otro, es decir, entre sus opiniones y las del otro. Estos aspectos, derivados del desarrollo cognitivo, tendrán un evidente paralelismo con el desarrollo de la capacidad para reconocer las emociones en la expresión de los demás. Los niños/as van siendo más sociocéntricos, lo que implica atender a las necesidades de los demás.

En este sentido, según se desarrolla su capacidad para comprender las perspectivas de otro niño o adulto también se desarrolla la capacidad para sintonizar con sus emociones y reaccionar de manera adecuada y sensible a sus necesidades y problemas. Esta toma de conciencia permite al niño empatizar y simpatizar con las condiciones generales de otros (Hoffman, 1984), surgiendo así el deseo de aliviar su carga o estrés, materializándose en el despliegue de conductas prosociales (Batson, 1987; Eisenberg, 1986; Lemos, Hendrie y Oros, 2015; Staub, 1986).

El grupo de iguales tendrá mayor relevancia y se irán consolidando las competencias emocionales que comprenden el reconocimiento e identificación de las emociones, la expresión y comprensión de las emociones propias y de los demás y la autorregulación emocional. De esta forma va a ir cimentando la autorregulación emocional.

El conocimiento de las emociones irá ampliándose a lo largo de la infancia. Según las investigaciones de Gordillo et al. (2015), aunque los niños con cinco años ya son capaces de nombrar e identificar, en mayor o menor grado, todas las emociones básicas (Felleman, Carlson, Barden, Rosenberg y Masters, 1983), en este período la alegría se reconoce con cierta facilidad, mientras que las emociones

negativas mantienen una evolución más lenta (Gao y Maurer, 2010). En el estudio llevado a cabo por Gordillo et al. (2015) sobre el reconocimiento de las expresiones faciales de ira diferenciadas de las expresiones corporales de ira, entre los 6-7 años los niños/as son capaces de comprender la expresión de ira facial. A los de 8-11 años ya son capaces de comprender expresiones de ira corporal diferenciándolas de las faciales. En términos generales, se puede decir que no se produce una maduración total de esta capacidad hasta llegada la adolescencia (Gao y Maurer, 2010; Herba, et al., 2006; Ross, Polson y Gosbras, 2012; Tonks, Williams, Frampton, Yates y Slater, 2007).

Lagerlof y Djerf (2009) han demostrado que a partir de los 8 años los niños rinden como los adultos en el reconocimiento del significado emocional asociado a los movimientos de la danza. Seguramente estos resultados se deban a que la danza estimula la expresividad de las emociones y facilita su reconocimiento (Ross et al., 2012). Esto sería congruente con los datos encontrados por otros estudios que sí aportaron diferencias entre niños de 8 y 12 años, cuando los movimientos no se integraban dentro de un contexto artístico (Van Meel, Verburgh y DeMeijer, 1993). Por otro lado, Tuminello y Davidson (2011) encontraron una mejor tasa de reconocimiento de las emociones de miedo e ira en niños, cuando la emoción era manifestada a través de la expresión facial y corporal al mismo tiempo.

De los 10 a los 12 años se amplía el vocabulario emocional introduciendo las emociones tomadas del entorno familiar de las emociones básicas (Bisquerra, 2000). De forma que van ampliándose y abriendo pasa a la comprensión de emociones más complejas como el orgullo, la vergüenza, la ansiedad, los celos, la aversión, la compasión y la esperanza (Soldevila et al., 2007).

Por otra parte, la importancia del estudio de la capacidad para discriminar las emociones en los niños deriva de su implicación en la regulación emocional. Este proceso se construye a partir de un control cognitivo básico y requiere de una adecuada capacidad para discriminar las emociones (Tottenham, Hare y Casey, 2011), teniendo los niños que discriminar adecuadamente las emociones antes de regularlas. Un déficit en esta capacidad podrá dar lugar a problemas de adaptación social y ser un factor de riesgo para el desarrollo de psicopatologías en la edad adulta (Batty y Taylor, 2006; Herba y Phillips, 2004). En este sentido, las emociones participarán tanto en el proceso de aprendizaje como en el rendimiento académico y a través de la regulación de los procesos emocionales será cómo el niño podrá adquirir las habilidades necesarias para ser eficaz en la escuela (Shunk, Pintrich y Meece, 2008).

En esta misma línea, Graziano, Reavis, Keane y Kalkins (2007) encontraron que la información subjetiva de los padres sobre la regulación emocional de sus hijos fue un predictor significativo del rendimiento en matemáticas y lenguaje. Además, la mayor capacidad de los niños para regular sus emociones se relacionaba con una mayor interacción con otros niños y con los profesores y con menor probabilidad de aparición de problemas conductuales.

Finalmente, hay que destacar el papel de la sonrisa, generadora del bienestar, como elemento de reconocimiento fundamental que los niños y las niñas son capaces de discriminar con facilidad desde muy temprana edad.

En síntesis, la capacidad para regular las emociones, que en la etapa adulta es tan importante, empezará conformarse a lo largo del desarrollo del niño, sobre la base de sus capacidades cognitivas y de la habilidad para reconocer las expresiones emocionales en los demás (Tottenham et al., 2011). El adecuado ajuste emocional del

niño en su desarrollo jugará un importante papel en la predicción del éxito escolar (Gallardo, 2007).

2.5.5. La ambivalencia afectiva

Aproximadamente sobre los ocho años comprenden que un mismo acontecimiento puede provocar dos sentimientos al mismo tiempo, es decir, la ambivalencia afectiva. Primero, aceptan la posibilidad de experimentar dos emociones parecidas, y después admiten el hecho de experimentar emociones contradictorias, siendo éste un logro casi adolescente (Gallardo, 2007; Ortiz, 1999; Badenes y Estevan, 2002). Otro aspecto de la ambivalencia afectiva es aceptar que un mismo hecho puede ocasionar emociones diferentes a diferentes personas.

Los niños/as de 6 a 8 años, pueden sentir dos emociones sucesivas y diferentes por ejemplo, primero alegría y después tristeza, ante una misma situación. Alrededor de los 8 años puedan ser conscientes de la simultaneidad de dos emociones de la misma naturaleza ante un mismo evento y hacia los 10 años una misma situación puede provocar dos emociones simultáneas y opuestas (Harter y Budín, 1987; Pons, Harris y Doudin, 2003). A esto se le denomina ambivalencia emocional, que consiste en aceptar la posibilidad de experimentar emociones contrarias en una misma situación, es decir, que se pueden tener sentimientos contradictorios simultáneos (Palacios, Marchesi y Coll, 2002).

2.5.6. Características de la personalidad

El desarrollo humano implica, la combinación de dos fuerzas cambiantes independientes pero complementarias en un movimiento continuo, están esencialmente relacionadas entre sí (Vygotsky, 1931, 2013). De esta forma

naturaleza y cultura se vertebran constituyendo un proceso único de formación social y biológica de la personalidad del niño. La influencia entre los factores biológicos y sociales, atribuyen al desarrollo cultural el poder de interferir con la formación de capacidades específicamente humanas, funciones psíquicas superiores, con implicación directa sobre el modo en cómo influye el trabajo pedagógico. En un proceso continuo de experiencias de aprendizaje que se vuelven más complejas enriqueciendo e incrementando las capacidades intelectuales y de personalidad que también se hacen más complejas (Bissoli, 2005, 2014). Estas experiencias representan la forma en que cada niño se relaciona con su entorno en cada momento de su desarrollo (Vygotsky, 1935, 2010; Mello, 2010), mediando en el desarrollo de diferentes funciones psíquicas del niño, de las emociones y de la personalidad (Carvalho, 2011).

En la medida que los niños son miembros de grupos sociales significativos se irá constituyendo tanto su identidad personal como social (por ejemplo, género, nacionalidad y grupos étnicos). Entendiendo la identidad social como componente del yo, resultado de la relación entre el yo, el comportamiento social y las diferentes categorías sociales que están representadas en una sociedad (Hogg y Abrams, 1988; (Tkjfel y Turner, 1986; Turner, Oakes, Haslam, McGart1994; Bennet, 2001).

El crecimiento cognoscitivo que tiene lugar durante la niñez media permite a los niños desarrollar conceptos más complejos de sí mismos y mejorar la comprensión y el control emocional (Papalia et al., 2012).

En la etapa que estamos analizando (7-12 años) los juicios acerca del yo se vuelven más conscientes, realistas, equilibrados y generales a medida que los niños forman sistemas representacionales: autoconceptos amplios e inclusivos que integran varios aspectos del yo (Harter, 1993, 1996, 1998).

A los siete u ocho años aproximadamente además de los sentimientos de vergüenza y de orgullo, aprecian una clara de la diferencia entre culpa y vergüenza (Harris, Olthof, Meerum Terwogt y Hardman, 1987; Olthof, Schouten, Kuiper, Stegge y Jennekens-Schinkel, 2000). Estas emociones influyen en la opinión que tienen de sí mismos (Harter, 1993, 1996). Asimismo, en esta etapa tienen conciencia de las reglas de su cultura relacionadas con la expresión emocional aceptable (Cole, et al., 2002) aprendiendo a comportarse en consecuencia.

La intolerancia de los padres ante las emociones negativas de los hijos como la irritación y el temor pueden hacerse más intensas y dañar el ajuste social de los niños (Fabes, Leonard, Kupanoff y Martin, 2001). O bien pueden tornarse reservados y ansiosos respecto de los sentimientos negativos, aspectos que a medida que se aproximan a la adolescencia temprana pueden agudizar el conflicto entre padres e hijos/as (Eisenberg, et al., 1999).

Capítulo 3. Variables de la investigación

3.1. El autoconcepto

3.1.1. El autoconcepto académico

3.1.2. El autoconcepto en función de la edad

3.1.3. El autoconcepto en función del sexo

3.2. La conducta prosocial

3.2.1. La simpatía y la conducta prosocial

3.3. La empatía

3.3.1. Relaciones entre la empatía y el funcionamiento ejecutivo

3.3.2. Las neuronas espejo

3.3.3. La empatía en la infancia media y tardía

3.4. La inteligencia

3.5. La crianza

3.6. Apego

3.7. Los pares: aceptación y rechazo

3.8. La agresividad

3.8.1. La distinción motivacional de la agresividad reactiva y proactiva

3.8.2. Herencia y medioambiente en la agresividad

3.8.3. Procesamiento emocional de la agresividad

3.8.4. Características de la agresión infantil

3.9. La ansiedad

3.10. La depresión en la infancia

3.11. La inestabilidad emocional

3.12. La ira

CAPÍTULO 3. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN: ANTECEDENTES, REVISIÓN EMPÍRICA. PRINCIPALES HALLAZGOS RELACIONADOS.

3.1 El autoconcepto

El autoconcepto es una de las variables que hemos seleccionado por su relevancia en el desarrollo de la persona. El autoconcepto está relacionado con el conocimiento del yo. Se considera el concepto del yo como el elemento central en la formación de la personalidad, así como un indicador de la satisfacción personal y el bienestar psicológico (Craven y Marsh, 2008; Delgado, Inglés y García-Fernández, 2013; Shavelson, Hubner y Stanton 1976). Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el concepto de sí mismo tiene importantes beneficios para la motivación y la forma en que los estudiantes abordan las tareas de aprendizaje (OCDE, 2003, p. 11; Coelho, Marchante y Sousa, 2016). Pudiendo considerar el autoconcepto como el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente y no como un elemento heredado (Núñez y González, 1994; Vera y Zebadúa, 2002; Cazalla y Molero, 2013).

En la década de los setenta del siglo XX, el autoconcepto fue definido como el conjunto de las percepciones que una persona tiene sobre sí misma basada en su evaluación personal y la retroalimentación de otros refuerzos significativos y atribuciones sobre su comportamiento (Shavelson et al., 1976). La perspectiva unidimensional, en la que no se diferenciaba entre la dimensión social, académica, física y otras, hacía difícil comprender la construcción (Marsh y Craven, 2008; O'Mara, Marsh, Craven y Debus, 2006). El enfoque unidimensional dejó paso a la perspectiva multidimensional, fuertemente implantada en la actualidad. La mayoría de los investigadores utilizan una perspectiva multidimensional del

autoconcepto basado en el modelo jerárquico multidimensional propuesto por Shavelson et al. (1976).

El modelo explicativo predominante en la actualidad en la descripción del autoconcepto es aquel que interpreta su naturaleza múltiple, considerando que existe un dominio general y facetas más específicas (Arens, Craven, Yeung y Hasselhorn, 2011; Shavelson et al., 1976; Shavelson y Marsh, 1986). Así, se considera que el autoconcepto es un constructo multidimensional y se organiza de forma jerárquica.

Desde esta perspectiva las percepciones el comportamiento personal se fragmentan en otras más específicas que estarán localizadas en parte inferior de la jerarquía. Las inferencias sobre sí mismo se situarán en el medio de la jerarquía (social, emocional y académico). Finalmente, el concepto global y general o autoconcepto general se encontrará en su parte superior de la jerarquía.

De esta forma, el autoconcepto general, situado en la parte superior de la jerarquía, se bifurca en dos autoconceptos más específicos, el autoconcepto académico y el autoconcepto no académico. El autoconcepto académico, a su vez, estaría integrado por otras áreas más concretas del autoconcepto que se relacionan directamente con las situaciones concretas y observables, tales como autoconcepto matemático, autoconcepto verbal, etc. Por su parte, el autoconcepto no académico implica descripciones de los sujetos que hacen referencia a aspectos concretos y observables relacionados con áreas específicas como la apariencia y habilidades físicas, las relaciones sociales o los aspectos emocionales (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala y Revuelta-Fernández, 2016).

3.1.1. El autoconcepto académico

Como se ha comentado, el autoconcepto académico está compuesto por diferentes dimensiones correspondientes a las áreas escolares. Así, el autoconcepto social comprende las relaciones con los pares y la percepción de las relaciones con las otras personas, significativas en la vida del niño/a. El autoconcepto emocional se subdivide en varias facetas relacionadas con estados emocionales concretos. Mientras que el autoconcepto físico se refiere a aspectos del cuerpo, como la apariencia física. Por debajo de todas estas dimensiones estarían otros niveles de percepción más específicos y dependientes de situaciones concretas.

Cabe diferenciar entre autoconcepto y autoestima. Autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos, a la percepción y la imagen que cada uno tiene de sí mismo, mientras que el término autoestima indica los aspectos evaluativos y afectivos. Según Guillén y Ramírez (2011) la autoestima se define como la percepción y valoración que una persona hace de sí misma en diversos contextos ambientales y experienciales. No se trata de conceptos excluyentes, sino más bien al contrario, ya que se implican y se complementan mutuamente. Un autoconcepto positivo conduce a una autoestima positiva y viceversa. El autoconcepto y la autoestima son el resultado de un largo proceso, marcado por un gran número de experiencias personales y sociales (García, 2013).

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

En este sentido, el autoconcepto es ampliamente reconocido como una construcción importante en psicología la educación (Craven y Marsh, 2008), al considerarlo como uno de los indicadores centrales de la adaptación escolar (Wang y

Fredricks, 2014). El autoconcepto académico tiene una estrecha relación con el rendimiento académico (Coelho, Sousa y Figueira, 2014; Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015; Veiga et al., 2015), el ajuste en la escuela (Rodríguez-Fernández, Droguett y Revuelta, 2012), la participación de la escuela (Veiga et al., 2015) y el ajuste psicosocial y responsabilidad (García y Musitu, 2001). En síntesis, se considera al autoconcepto como un indicador de satisfacción personal y bienestar psicológico (Craven y Marsh, 2008; Delgado, Inglés y García-Fernández, 2013; Mruk, 2006; Shavelson et al., 1976).

En esta misma línea, un número considerable de estudios apoyan la asociación entre determinadas variables psicológicas como la autoeficacia y el autoconcepto con la implicación escolar (Veiga, Burden, Appleton, Céu y Galvao, 2014). Un buen autoconcepto mantiene una estrecha relación con el ajuste adolescente psicosocial (Fuentes et al., 2015; Rodríguez-Fernández et al., 2012).

Así, se han demostrado las relaciones del autoconcepto con variables académicas, sociales y del comportamiento, tales como la participación escolar (García, Gracia y Zeleznova, 2013; Veiga, García, Reeve, Wentzel y García, 2015), con la orientación para las metas (Inglés, Martínez-Monteagudo, García-Fernández, Valle y Castejón, 2015), con la conducta prosocial (Inglés, Martínez, García, Torregrosa y Ruiz, 2012), con la competencia social (Coelho, Marchante, y Sousa, 2015; Fuentes et al., 2015), y con los estilos de vida saludables (Pastor, Balaguer y García-Merita, 2006). Igualmente es un indicador importante en la calidad de las relaciones paterno-filiales (Rodrigues Veiga, Fuentes, y García, 2013; Rodríguez-Fernández et al., 2012).

Sobre esta concepción teórica, muchos autores han argumentado que la autopercepción académica desempeña un papel central en el rendimiento académico

al permitir que los estudiantes desarrollen su potencial (Marsh y Seaton, 2013). Así pues, el autoconcepto académico de los estudiantes influye en el aprendizaje y en el desempeño académico a través de procesos motivacionales como el aumento del esfuerzo y la persistencia (Marsh, 1993; Bandura, 1997). Además, la autoestima, autoconfianza y autoeficacia social, son variables entendidas como elementos protectores relacionados a la disminución de las conductas problemáticas (Flores, Cicchetti y Rogosch, 2005). Desde esta perspectiva, consideramos que el autoconcepto o la imagen acerca de sí mismo también forma parte de los factores de resiliencia (Morelato, 2014). El autoconcepto positivo se valora como un objetivo a conseguir (Craven y Marsh, 2008), siendo identificado en este constructo como un factor contra los problemas psicológicos (Garaigordobil, Pérez, y Mozaz, 2008; O'Mara et al., 2006).

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

Entre las diferentes conceptualizaciones del autoconcepto ocupa un lugar destacado la teoría de la autoeficacia percibida. Esta teoría comprueba que los niños con alta autoeficacia afrontarán tareas difíciles percibiéndolas como manejables más que como amenazantes e imposibles de superar (Bandura, 1995, 1997). Asimismo,

elevados índices de autoeficacia contribuirán a la consecución de logros y a un incremento de la motivación (Bandura, 1977a, 1977b, 1978, 1984, 1986, 1990, 1992) así como a la creencia sobre su capacidad para realizar con éxito determinadas actividades académicas (Bandura, 2001). A su vez, el autoconcepto va configurándose continuamente por las experiencias y las interacciones sociales que se producen a lo largo del ciclo vital (Bandura, 1997; Spinath y Steinmayr, 2012).

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

Estos argumentos han sido sustentados por diversos estudios, que resaltan la independencia de ambos constructos aun cuando se evalúan en relación a un dominio específico. Con esta finalidad, se ha analizado la relación entre autoeficacia y autoconcepto en niños/as argentinos de nivel socioeducativo medio o medio-bajo y

se encontró, por un lado, que los escolares que obtuvieron mayores puntuaciones en autoeficacia académica presentaron mayores puntuaciones en autoconcepto académico. Por otro lado, que los niños que exhibieron puntuaciones más elevadas en autoeficacia en las dimensiones social y académica mostraron mayores puntuaciones en autoconcepto social expresivo, siendo el porcentaje de varianza explicada del 9% en ambos casos (Blanco, 2010; Maddio e Ison, 2013). Además, se ha comprobado la capacidad predictora de la autoeficacia académica en el autoconcepto académico, concluyendo que la autoeficacia puede influir en los sentimientos y en los pensamientos (Rodríguez-Fernández et al., 2016). También se ha demostrado que un elevado nivel de autoeficacia percibida aumenta la motivación y la consecución académica en el desempeño académico en matemáticas, ciencias y lectura, así como en la consecución de logros (Bandura, Barbaranelli, Caprara, y Pastorelli, 1996; Schunk, Pintrich, y Meece, 2008; Liem, Lau y Nie, 2008; Muñoz y Mato, 2008).

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

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

Por consiguiente, el desarrollo del autoconcepto está asociado con varios beneficios educativos y sociales, como el aumento de la participación en la escuela (Veiga et al., 2015), el rendimiento académico y la persistencia (Craven y Marsh, 2008) y habilidades socio-emocionales (Coelho et al., 2015). Por lo tanto, la promoción del yo es ampliamente recomendada como una meta educativa (O'Mara et al., 2006).

En esta línea, en el marco de la escuela inclusiva, del Blanco (2014) pone el acento en el hecho de que el éxito en el aprendizaje está muy conectado al autoconcepto y la autoestima, de tal forma que aquellos alumnos que tienen un alto autoconcepto y autoestima consiguen mejores resultados en la escuela. El constructo psicológico de autoconcepto se aprende y se desarrolla con el tiempo. El niño/a se va formando una representación de sí mismo a través de las percepciones, actitudes y comentarios de los otros. Por ello, la importancia que tienen las percepciones y opiniones de aquellos adultos emocionalmente significativos para el niño, en la familia y la escuela, en el desarrollo de una autovaloración adecuada de las potencialidades. Siendo conveniente valorar no solo los resultados sino más bien el proceso y el esfuerzo (García, 2009).

Por lo tanto, los estudiantes con un alto autoconcepto académico suelen ser más perseverantes, invierten más esfuerzo en su aprendizaje, persisten ante a las dificultades y tienden a actuar por placer y elección. Una adecuada estimación de la propia capacidad podría promover el desarrollo del conocimiento a través de un aumento en el esfuerzo (Ruiz et al., 2014). Por otro lado, el exceso o la falta de confianza podrían perjudicar el desarrollo del conocimiento debido principalmente a la reducción del esfuerzo. Por todo ello, es importante tener una visión realista y ajustada sobre sus habilidades ya que les facilitaría poder conocer sus fortalezas personales y compensar las debilidades.

Los estudiantes que tienen autoevaluaciones realistas están a la altura de su potencial debido al aumento del esfuerzo resultante (Plucker et al., 2004).

3.1.2. El autoconcepto en función de la edad

Diferentes estudios apuntan que con la edad evoluciona la concepción sobre el autoconcepto, argumentando que los niños mayores pueden distinguir mejor sus fortalezas y debilidades, debido al propio desarrollo cognitivo y al aumento experimentado en el número de interacciones sociales que van incrementándose con la edad. Por ejemplo, se experimenta una mayor capacidad para realizar comparaciones sociales, para diferenciar entre el yo real y el idealizado, así como para adoptar la perspectiva del otro (Harter, 2006; Marsh y Ayotte, 2003; O'Mara et al., 2006).

En este proceso, las autoevaluaciones se hacen más realistas, lo cual también puede afectar negativamente al autoconcepto, disminuyéndolo (Cole et al., 2001; Marsh y Ayotte, 2003; Marsh, 1989; Wilgenbusch y Merrell, 1999). Así, el autoconcepto puede sufrir reducciones después del séptimo nivel escolar,

fundamentalmente el autoconcepto académico, físico y social hasta lograr un mínimo de ajuste entre el octavo y noveno años de escolarización, coincidiendo con el inicio de la adolescencia. A pesar de esto, Cole et al. (2001) llegaron a la conclusión que el autoconcepto tiende a mejorar y estabilizarse con el tiempo, a no ser que haya interrupciones debidas a acontecimientos perturbadores como las transiciones sociales y escolares. Estos autores informan que, después de un aumento de las dimensiones de autoconcepto académico/intelectual, social y físico, producido entre tercero y sexto cursos, aproximadamente, la transición del sexto al séptimo año se asocia con la desestabilización en la mayoría de las áreas y una disminución mayor autoconcepto por el factor edad. Dichos cursos están unidos a los cambios fisiológicos propios de la pubertad, y acompañados de las evoluciones a nivel cognitivo, junto a la transición de una etapa educativa a otra, como es el pase de la Educación Primaria a la Educación Secundaria.

3.1.3 El autoconcepto en función del sexo

En relación con el sexo, la evidencia empírica ha demostrado la existencia de diferencias significativas en las diversas dimensiones del autoconcepto en función del sexo (Coelho et al., 2014; Cole, Bruschi y Babu, 2001; Fuentes et al., 2015; Wilgenbusch y Merrell, 1999). Los niños de los primeros años de la educación primaria (primer ciclo) tienen un autoconcepto académico y familiar más alto que las niñas del mismo periodo, pero en los últimos años de la etapa (tercer ciclo) estas diferencias son mínimas entre niños y niñas (Wilgenbusch y Merrell, 1999). Con todo, parece que las diferencias entre sexo no son concluyentes, parece ser de menor importancia en los estudios que implican a los participantes más jóvenes y está también en función de los estereotipos de género (Cole et al., 2001).

Lohbeck, Tietjens y Bund (2016), en su estudio en niños y niñas de 7 a 12 años, sobre el autoconcepto físico y el goce de la actividad física en los niños de primaria, mostraron que los niños tenían el autoconcepto más alto de resistencia, fuerza, velocidad y competencia deportiva que las niñas, lo cual, si afectaba a su autoconcepto (Pekrun, 2006; Eccles, 2005), mientras que las niñas tenían un mayor autoconcepto de flexibilidad que los niños. Un descubrimiento sorprendente fue, sin embargo, que las niñas y los niños no difirieron significativamente en sus conceptos del goce de la actividad física.

3.2. La conducta prosocial

La conducta prosocial ha sido definida como una conducta intencional que tiene el propósito de beneficiar a otros (Inglés et al., 2009; Roche Olivar, 2011), independientemente de que ese acto revierta en beneficio propio (Redondo Pacheco, Rueda y Amado Vega, 2013).

Los comportamientos prosociales, aumentarían la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, solidaria y cálida en las relaciones interpersonales (Redondo, Pacheco et al., 2013; Roche Olivar, 2011). Incluirían actos de ayuda física o verbal, condolencia, cooperación, rescate, entrega o generosidad, reconfortándolos en algún momento de angustia o dificultad (Roche Olivar, 2011; Lemos, et al., 2015).

Se trataría de una conducta positiva, constructiva y provechosa, contraría al comportamiento antisocial, siendo definida como una conducta voluntaria con la intención de ayudar a otros (Eisenberg y Fabes, 1998).

En este sentido, la disposición prosocial (en las dimensiones de empatía y conducta) en la infancia y la adolescencia, puede ser considerada un factor de

protección de la agresividad y la inestabilidad emocional (Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer, 1999; Mestre, Tur, Samper y Latorre, 2010), además de poder inhibir conductas antisociales y promover comportamientos de adaptación personal y social (Carlo et al., 2014; Mikolajewski, Chavarria, Moltisanti, Hart y Taylor, 2014).

Algunas investigaciones que han encontrado diferencias en cuanto a género, han afirmado que las tendencias prosociales son más fuertemente estimuladas en las niñas que en los niños (Carlo, Ginley, Hayes, Batenhorst y Wilkinson, 2007) A su vez, suele considerarse que las niñas eran más generosas, compasivas y tendían a ayudar con más frecuencia (Caprara y Pastorelli 1993; Inglés et al., 2008; Inglés et al., 2009; Plazas et al., 2010; Shaffer, 1994; Urquiza y Casullo, 2006). Sin embargo, tales diferencias, podrían originarse en estereotipos culturales y depender del tipo de conducta prosocial que se esté midiendo (Auné, Blum, Abal, Lozzia y Attorresi, 2014).

Diversos estudios mostraron que la conducta prosocial favorecía las habilidades sociales en la relación con los pares (Lacunza, 2015). Desarrollar en el salón de clase estrategias proactivas para resolver los conflictos entre pares, también pueden ayudar a facilitar el aprendizaje de los niños sobre la responsabilidad social (Leadbeater, Thompson y Sukhawathanakul, 2016).

Según Reinke, Hermany Newcomer, (2016), en sus estudios mostraron que los estudiantes que recibieron más retroalimentación negativa que positiva de su maestro aumentaron de modo significativo los problemas de regulación emocional, problemas de concentración y de comportamiento perturbador, mientras que los estudiantes que los que recibieron más retroalimentación positiva demostraron aumentos significativos en los comportamientos prosociales.

La conducta prosocial en el marco escolar es donde cobra especial importancia por su relevancia vital en las relaciones sociales al actuar como vertebradora de las interacciones positivas con los otros y por estar directamente relacionada con la empatía, la cual a su vez, es favorecedora de la conducta prosocial (Eisenberg, 2000; Mestre, Samper, Tur, Cortés y Nácher, 2006) e inhibidora de la conducta agresiva (Carlo, Hausmann, Christiansen y Randall, 2003).

Diversas investigaciones han mostrado que la autorregulación es central en la disposición del comportamiento prosocial y en la inhibición del comportamiento agresivo (Bandura, 1991, 1999; Caprara y Pastorelli, 1993; Caprara, Pastorelli y Bandura, 1995; Eisenberg, 2000; Eisenberg et al., 2000).

Perry, Perry y Rasmussen (1986), indicaron en sus estudios que los niños con alta eficacia percibida en recursos prosociales perseguían metas amistosas orientadas a la resolución de problemas interpersonales.

En el ámbito familiar, Slagt, Semon Dubas y Aken (2015), mostraron en sus resultados del estudio longitudinal sobre emotividad negativa, impulsividad y esfuerzo controlado en niños holandeses de 6 a 11, que los padres severos en la crianza, informaron sobre una disminución del comportamiento prosocial, entre niños con emotividad negativa promedio o alta. La alta impulsividad parecía ser un factor de vulnerabilidad, prediciendo una mayor conducta exteriorizante cuando los padres carecían de capacidad de respuesta. La alta emotividad negativa de los menores fue un factor de vulnerabilidad, prediciendo una disminución del comportamiento prosocial cuando los padres eran severos, mientras que la baja emotividad negativa sirvió como un factor protector, amortiguando la disminución del comportamiento prosocial. Por último, un control de bajo esfuerzo de los menores les podría funcionar como un factor de sensibilidad a la vista de predecir la disminución de

comportamientos externalizantes, cuando los padres eran sensibles. Es decir que los niños con niveles moderados de control de esfuerzo parecían beneficiarse más de la crianza de los padres altamente sensible, mostrando los niveles más bajos de comportamiento externalizante.

3.2.1. La simpatía y la conducta prosocial

Eisenberg et al. (2007), indica que:

La simpatía podría definirse como una respuesta emocional vicaria frente al estado o condición emocional del otro, que no implica meramente sentir lo que el otro siente, sino que envuelve sentimientos de pena o preocupación por la necesidad de la otra persona (pp. 49).

Siendo una característica de la simpatía sentirse movido por la situación en que se encuentra la otra persona (Oros, 2006). Aunque la simpatía interviene como un componente esencial del proceso empático, es un constructo psicológico que suele ser evaluado de manera independiente, con sustrato neurológico diferente respecto al constructo general de empatía (Eisenberg, Van Schyndel y Hofer, 2015). Al ser una emoción discreta muy significativa para las relaciones sociales (Eisenberg, et al., 1989; Lazarus, 2000; Yamasaki, Uchida y Katsuma, 2010), su aporte es relevante para comprender los comportamientos de interacción. Está demostrado que la simpatía está relacionada positivamente con la conducta prosocial (Batson, 1987; Hoffman, 1984). Eisenberg y Miller (1987) indicando su relación con los actos de caridad. De este modo, Ouden y Russell (1997) mencionan que las expresiones de simpatía, actúan como predictivas de la conducta de ayuda, llevando a la realización de éstas. Se ha comprobado que esta emoción aparece al encontrarse con personas necesitadas y al observar las desgracias que determinan la causa del malestar del

otro, siempre que su situación sea atribuida a factores que estén más allá del control de la víctima (Ouden y Russell, 1997).

En la investigación desarrollada por Mikolajewski, et al. (2014) y según los hallazgos anteriores (Lahey et al., 2008; Lahey y Waldman, 2003, 2005; Waldman et al., 2011), donde explicaban el desarrollo de los problemas de conducta tanto en la infancia como la adolescencia, los resultados de su estudio sugirieron que la prosocialidad podría conceptualizarse como dos factores relacionados más que como una dimensión unitaria. Estos dos factores se correspondían con las subescalas de la dimensión de la prosocialidad (simpatía disposicional y respeto por las reglas). En su estudio, al examinar la simpatía disposicional y el respeto por las reglas facetas de la prosocialidad por separado, posibilitando el descubrimiento de que los factores ambientales compartidos podían tener más impacto en el respeto de las reglas que la simpatía. De tal manera que el desarrollo de trastornos de la conducta relacionados con el comportamiento disruptivo en la niñez incluía problemas con el rendimiento académico (Lahey y Waldman, 2003), relacionándose la dimensión del respeto por las reglas con el desempeño escolar de niños/as y con el rendimiento académico e inversamente con los trastornos del comportamiento perturbador.

Siendo importante destacar que el respeto de las reglas y los factores de simpatía, facetas de la prosocialidad, por separado podían ayudar a conceptualizar mejor el desarrollo del trastorno de la conducta y otros problemas relacionados.

Asimismo, en las investigaciones de Ouden y Russell (1997), indicaron que las expresiones de simpatía, actuaban como predictoras de la conducta de ayuda conduciendo a la realización de éstas, demostrando que esta emoción se evoca al encontrarse con personas necesitadas.

Davis (1983) encontró que los índices disposicionales de la simpatía al dolor o a la angustia personal, estaban relacionados positivamente con varios índices de sensibilidad hacia las vivencias de otros.

Un considerable aumento de investigaciones apoyaron el supuesto de que la regulación de las emociones desempeñaba un gran papel en la conducta prosocial y en el funcionamiento social de las personas (Eisenberg et al., 2000; Carlo et al., 2007).

Se han hallado evidencias de que estaban relacionadas las prácticas parentales mediadas por el efecto indirecto de la simpatía con las conductas prosociales en los adolescentes, mostrando un especial interés en la relación positiva de la simpatía como predictora de la conducta prosocial, sugiriendo de dichas investigaciones la existencia de la relación entre los índices de simpatía y una respuesta prosocial, resultado de la motivación por aliviar la necesidad del otro, su preocupación o angustia (Batson, 1987; Eisenberg, 1986; Staub, 1986).

Asimismo, Lemos et al. (2015), en su investigación con niños y niñas de seis y siete años sobre las diferencias de la conducta prosocial en función de la simpatía mostraron, que las diferencias en función del sexo sólo se observaron cuando la conducta prosocial era evaluada por el docente, no por los niños o niñas, encontrando que los niños más simpáticos eran quienes obtuvieron valores más elevados de prosocialidad y fueron las niñas quienes manifestaron mayores conductas prosociales, con diferencias significativas entre niñas y varones. En general, se podría sostener una tendencia del sexo femenino a presentar mayor simpatía.

En cuanto a la edad no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los seis y siete años, ambos grupos obtuvieron medias relativamente altas en las respuestas de los docentes. En cambio, en la

autoevaluación hecha por los niños, se encontraron diferencias significativas pudiendo reflejar una mayor prosocialidad en los más pequeños pero a tenor de las investigadoras, también podrían ser explicado por un efecto de deseabilidad social, probablemente mayor a los seis que a los siete años.

Resultados que van en consonancia con los resultados de Amatto (1986), donde también se observaron diferencias en la conducta prosocial en función de la simpatía; en este caso, evaluada no sólo por los alumnos, sino también por los docentes.

Su estudio resultó un aporte significativo para la comprensión de los comportamientos de interacción social y su relación de la simpatía con la prosocialidad.

3.3. La empatía

El concepto de la empatía ha sido explicado por diferentes autores como la capacidad del individuo para ponerse en el lugar del otro, de tal manera que le permita identificar sus sentimientos y emociones, hasta el punto de lograr experimentar lo mismo que los otros viven y experimentan.

Desde los estudios realizados por (Chaux, 2004; Chaux, 2012; Eisenberg y Strayer, 1992; Feshbach, 1983; Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011; Lipps, 1903; Salmivalli et al., 1996) hasta los postulados recientes propuestos por Deceaty (2014), la empatía ha sido considerada un aspecto fundamental en el desarrollo de la persona.

Se trata de un constructo psicológico multidimensional y multifuncional que involucra factores de índole emocional, cognitivo y social (Garaigordobil y García, 2006; Mestre, Samper y Frías, 2002; González-Blasco et al., 2013).

La empatía ha recibido numeras formas de definirla, como i) la respuesta afectiva de comprensión sobre el estado emocional de los otros, que induce a sentir el

estado en que se encuentra el otro (Eisenberg et al., 2005; Gutiérrez et al., 2011), ii) desde la dimensión cognitiva, la empatía atiende a la capacidad de comprender los estados emocionales del otro, iii) y desde la empatía entendida desde una perspectiva de situación o capacidad para representar mentalmente la situación (Filippetti, López y Richaud, 2012). De este modo, observamos que en la empatía se produce la acción de una persona como respuesta a la situación de otra persona ajena. Incluye, por parte de la persona, respuestas emocionales y, además, la capacidad para entender los estados afectivos de los demás, lo cual supone realizar una elaboración cognitiva (Garaigordobil y García, 2006; Mestre, Frías y Samper, 2004).

Los individuos empáticos suelen ser menos agresivos y más propensos a manifestar comportamientos prosociales y de ayuda a otros (Chaux, 2012; Deceaty 2014; González-Blasco, et al., 2013). En apoyo a esta idea se ha demostrado que la empatía es un fuerte predictor de la conducta social positiva en la infancia y adolescencia (Carlo et al., 2010b; Litvack, Mcdougall, y Romney, 1997; López, Apodaca, Etxeberría, Fuentes y Ortiz, 1998; Ortiz et al., 1993; Sezov, 2002), dado que la empatía favorece tanto el proceso de adaptación e integración social (Asiye, Carlo, Mestre y Samper, 2003; Caprara, Barbanelli, Pastorelli, Bandura y Zimbardo, 2000) como el desarrollo de las habilidades sociales en la relación con los pares (Dovidio y Penner, 2004; Eisenberg, Miller, Shell, McNalley y Shea, 1991). Encontrándose correlaciones negativas entre la empatía y las conductas violentas, tales como el acoso escolar o el cyber-bullying (Ang y Goh, 2010; Muñoz, Qualter y Padgett, 2011).

En esta misma línea, Garaigordobil y Maganto (2011) comprobaron en su estudio cómo los niños y niñas que mostraron elevados niveles de empatía

correlacionaron positivamente con la capacidad para resolver conflictos, incrementando estrategias cooperativas y manifestando pocas conductas agresivas.

Asimismo, la empatía es un factor importante en el proceso mediante el cual el individuo desarrolla pautas de pensamiento y comportamiento acordes con las normas sociales, mostrando que la empatía es una variable imprescindible para la comprensión de la conducta social (Coley, Lynch y Kull, 2015).

En este sentido, proveer al niño de experiencias de primera mano en actos empáticos y prosociales puede facilitar futuros comportamientos de este tipo, porque tales conductas proveen oportunidades para aprender. Siguiendo estas nociones, se podría esperar que los padres que modelan y alientan comportamientos empáticos y prosociales promuevan dichas prácticas en sus niños. A este respecto, las técnicas inductivas consiguen una mejor internalización de la moral y se relacionan positivamente con conductas prosociales, incluyendo en este tipo de técnicas aquellas en las que los padres explican al niño las razones por las que determinadas conductas están mal y piden que las cambien de forma argumentada (Garaigordobil, 2008; Tur, Mestre, Samper y Malonda, 2014).

El modelo de Blair (2005) distingue tres componentes de la empatía que dependen de sistemas neuronales parcialmente dissociables y pueden operar independientemente: a) la empatía cognitiva o Teoría de la Mente (ToM), b) la empatía motriz, asociada al sistema de neuronas espejo y c) la empatía emocional.

Según Filippetti, López y Richaud (2012), la empatía humana sería la habilidad para comprender los sentimientos y emociones de los demás “poniéndose en el lugar del otro” para entender desde su perspectiva una situación. Se trataría de un proceso que implicase, por un lado, la capacidad de compartir emociones con otros, de “contagiarse” de ellas, basada en la experiencia del otro como similar y, a su vez, de

la capacidad para comprender al otro como diferente, es decir, como un individuo cuyo mundo mental es distinto al propio. Estos autores, buscaron modelos más integradores que contemplasen desde una perspectiva multidimensional además de los aspectos cognitivos y afectivos en el proceso empático, su relación con las funciones ejecutivas (López, Filippetti y Richaud, 2014).

La empatía, analizada desde una perspectiva multidimensional, incluye componentes cognitivos y emocionales (Filippetti et al., 2012; Decety y Jackson, 2004; Gerdes y Segal, 2009; Mestre, Samper y Frías, 2002; de Minzi, Lemos y Oros, 2013).

3.3.1. Relaciones entre la empatía y el funcionamiento ejecutivo

López et al., (2014), informaron sobre los diferentes modelos y perspectivas sobre la empatía exponiendo un amplio espectro de concepciones desde diversos enfoques dando cuenta de la complejidad del constructo. Desde los modelos que ponen el acento en el componente emocional y afectivo a los modelos de componente cognitivo. Aunque los componentes de la empatía implicaban un sustrato neuroanatómico diferente, ambas perspectivas no eran excluyentes sino que estaban interrelacionados en los procesos implicados en la empatía (Rameson y Lieberman, 2009).

Destacando de entre los modelos, el “Modelo Percepción/Acción” y la “Teoría de la Simulación”.

En el modelo de Percepción/Acción, Preston y de Waal (2002) propusieron una teoría de la empatía que ponía el acento en la percepción directa, teoría dividida en dos niveles. En el primer nivel, se situaría la respuesta empática más básica, el contagio emocional, (compartir la emoción del otro en un mismo nivel de

intensidad), referido al desarrollo filogenético de la empatía. Un segundo nivel, referido al desarrollo ontogenético, basado en la descripción del mecanismo neurobiológico de base. En el modelo de Percepción/Acción, en el observador experimenta la emoción del observado al “compartir” con él las representaciones mentales sobre un comportamiento, estado o situación (Rameson y Lieberman, 2009), de manera que la percepción es un medio para la acción y la acción es un medio para la percepción (Decety y Jackson, 2004), al activar las representaciones del observador sobre ese mismo comportamiento, disparando una respuesta autonómica y somática y creando una experiencia emocional en el observador de acuerdo con la del observado (Preston y de Waal, 2002). La empatía es considerada de este modo como un proceso automático no consciente (Rameson y Lieberman, 2009). Concepción que se fundamenta en la continuidad entre acción y cognición basada en los ciclos de percepción/acción. En síntesis, la percepción es un medio para la acción y la acción es un medio para la percepción (Decety y Jackson, 2004).

El otro modelo hace referencia la Teoría de la Simulación, Gallese (2001). La idea fundamental de la teoría es que se comprende a los demás al utilizar la propia mente como modelo, capacidad de comprender a otros como agentes con intención, fundamentado en la naturaleza relacional de la acción (Gallese, 2001). Se trata de un mecanismo automático, no consciente, de simulación motriz que permite penetrar en el mundo de los demás sin la necesidad de teorizar o de recurrir a razonamientos proposicionales verbales o mentalistas, sino que se fundamenta en la naturaleza relacional de la acción (Gallese, 2001).

De entre los aspectos más cognitivos de la empatía, vinculados a las funciones cognitivas superiores características de los seres humanos, se encuentran la Teoría de la Mente, la Mentalización y la Toma de perspectiva.

Según Premack y Woodruff (1978), la Teoría de la mente, hace referencia en primer lugar a las atribuciones que hace un individuo a sí mismo y a los demás, es decir, sistema de inferencias, ya que los estados mentales atribuidos no son observables, y en segundo lugar porque se pueden hacer predicciones respecto del comportamiento de otros, suposiciones teóricas con respecto a las consecuencias conductuales de los estados mentales atribuidos. Frith y Frith (2006), denominan Mentalización al proceso por el cual se realizan esas inferencias respecto de los estados mentales propios o ajenos, es decir, al proceso metacognitivo de pensar acerca de los contenidos de la mente de otra persona, ser capaz de inferir, utilizando diferentes claves, lo que otra persona cree, piensa, sabe o supone, si finge o si confía, etc.

La comprensión de que los otros tienen un mundo mental propio que difiere del nuestro es un paso crítico en el desarrollo de los seres humanos, que generalmente tiene lugar alrededor de los 4 años (Wimmer y Perner, 1983), y que tiene carácter universal en los seres humanos adultos (Premack y Woodruff, 1978). Habilidad que puede ser demostrada por medio de la prueba de la Falsa creencia, en la cual, los participantes tienen que informar acerca de la falsa creencia de otro individuo, cuyo conocimiento fáctico difiere del que posee el participante. La realización con éxito de esa prueba demuestra la habilidad de una persona para distinguir entre los contenidos de la propia mente y los de la mente del otro, basándose en el conocimiento del que ella dispone (Rameson y Lieberman, 2009).

De este modo, la Teoría de la Mente está referida a la inferencia de estados mentales en otros y en nosotros mismos. La Mentalización, alude al proceso por el cual se realizan esas inferencias. La Toma de perspectiva es un componente de ese proceso (López et al., 2014).

Siguiendo con los modelos multidimensionales de la empatía, Decety y Jackson (2004) presentaron en su artículo *The Functional Architecture of Human Empathy*, un modelo multidimensional que incluye tres componentes que interactuarían dinámicamente para producir la empatía humana: a) La emoción compartida por el observador y el observado, explicado en el modelo de Percepción/Acción ya expuesto; b) Autoconciencia y Conciencia del otro, impidiendo la confusión entre el *self* y el otro a pesar de cierta identificación temporal; y c) Flexibilidad Cognitiva para adoptar la perspectiva del otro, la cual, necesita de procesos de regulación. Los tres componentes estarían interrelacionados.

En el modelo teórico de Decety y Lamm (2006) mostraron la habilidad empática, la influencia de los procesos *bottom-up* y *top-down* a través de las funciones ejecutivas. Este modelo plantea que durante la generación y modulación de respuestas empáticas intervienen dos niveles de procesamiento entrelazados: procesos *bottom-up* (correspondencia directa entre percepción y acción) y procesos *top-down* (regulación y control). Los procesos *bottom-up*, en el nivel inferior, se activan automáticamente por el input perceptual y representan la experiencia de compartir emociones, lo que conlleva el reconocimiento implícito de que otros son similares a nosotros. A su vez, las funciones ejecutivas ejercen su influencia en sentido *top-down* modulando el nivel inferior y permitiendo que el individuo sea menos dependiente de las señales externas. Las funciones ejecutivas propias de la corteza prefrontal servirían para regular por medio de la atención selectiva y la autorregulación tanto la respuesta emocional como la cognitiva, (Decety y Lamm, 2006).

El otro modelo es el propuesto por es el de Rameson y Lieberman (2009). En él, se plantean dos maneras generales de procesar la información respecto del *self* y

respecto a los otros, el procesamiento experiencial y el proposicional. El procesamiento experiencial relacionado con la experiencia fluida, automática y afectiva, mientras que el proposicional relacionado con un proceso cognitivo controlado. Estos dos modos de procesamiento podrán integrarse en dos parámetros: el “Foco del procesamiento”, en el *Self* o en los otros, y el “Modo de Procesamiento”, es decir, Experiencial o Proposicional (Rameson y Lieberman, 2009). El procesamiento experiencial sobre nosotros mismos derivaría de las emociones relacionadas con la situación externa, por ejemplo, ante un evento negativo podría derivar en estrés y deseos de evitar la situación displacentera. En este modo de procesamiento, se podía incluir lo desarrollado sobre la “Teoría de la Simulación”

En el procesamiento proposicional sobre nosotros mismos constituiría una reflexión metacognitiva sobre los propios pensamientos y emociones. Este procesamiento se identificaría con los aspectos cognitivos de la empatía, compatible con lo desarrollado sobre la mentalización.

Finalmente el modelo de Gerdes y Segal (2009), añade a los aspectos afectivos y cognitivos de la empatía, los vinculados con la conducta, es decir, incorporando la acción empática a la empatía. Planteado mediante un esquema tridimensional, en base a los modelos desarrollados por Decety y colaboradores (Decety y Jackson, 2004; Decety y Lamm, 2006). Siendo los tres componentes de su modelo: a) La respuesta afectiva a las emociones o acciones de otro; b) El procesamiento cognitivo de la perspectiva ajena y de la propia respuesta afectiva y; c) La toma de decisión consciente para realizar una acción empática. Según estos autores, los dos primeros componentes no podrían dar cuenta completamente del proceso empático, ya que entienden que ser empático implicaría experimentar un afecto que se observa o se

infiere en otro individuo, procesarlo cognitivamente y realizar en consecuencia una acción voluntaria basada en la respuesta afectiva y el procesamiento cognitivo (Gerdes y Segal, 2009).

3.3.2. Las neuronas espejo

La evidencia neurobiológica que sustenta la Teoría Percepción/Acción (Preston y de Waal, 2002) y la Teoría de la Simulación (Gallese, 2001) es el sistema de neuronas espejo. Se denominan neuronas espejo a aquellas que se activan tanto cuando se observa a otra persona realizando una acción o experimentando una emoción como cuando se realiza la misma acción o se experimenta la misma emoción (Rizzolatti y Craighero, 2004). Se trata de una especie de contagio que permite percibir de modo automático el estado de otra persona. Las investigaciones desarrolladas en relación a la influencia de este sistema de neuronas en el comportamiento social y moral de los seres humanos y la incidencia de dichas neuronas espejo especialmente en los comportamientos prosociales de la persona ha sido muy relevante (Deceaty, 2014; Moya-Albiol, Herrero y Bernal, 2010).

Los actuales modelos neurocientíficos de empatía postulan que un estado motor, perceptivo o emocional determinado de un individuo activa las correspondientes representaciones y procesos neuronales en otro individuo que observa ese estado (Preston, De Waal, 2002) procesamiento del dolor (Botvinick et al., 2005; Morrison, Peelen, y Downing, 2007) y del tacto (Avenanti, Paluello, Bufalari, Aglioti, 2006; Keysers et al., 2004). Este sistema de neuronas fue descubierto durante una serie de experimentos de grabación de neurona única (*single neuron recording*) con monos, en la que los investigadores observaron que un grupo particular de neuronas se activaban tanto durante la ejecución de una actividad

manual dirigida a meta, (agarrar, sostener o manipular objetos), como durante la observación de actividades similares realizadas por otros, dándoles entonces a esas neuronas el nombre con que hoy las conocemos (Gallese, Fadiga, Fogassi y Rizzolatti, 1996; Rizzolatti, Fadiga, Gallese y Fogassi, 1996). El descubrimiento de las neuronas espejo (Rizzolatti, Fogassi y Gallese, 2001), o conjunto de células que parecían reflejar las acciones de otro en el cerebro del observador, supuso que circuitos neuronales permitieran atribuir y entender las intenciones de la conducta de los otros (Iacoboni et al., 1999; Tettamanti et al., 2005), que junto a las posteriores aportaciones de las teorías neurobiológicas han ido cada vez con mayor éxito logrando dilucidar redes neuronales que se activarían en procesos de mentalización, tales como la habilidad para representar las acciones dirigidas hacia un objetivo, inferir los estados mentales del otro, situaciones de empatía, etc. Entender una intencionalidad, era inferir un nuevo propósito que estaba por llegar, proceso que el sistema motor realizaba de forma automática (Buccino et al., 2001; Iacoboni et al., 2005). Los individuos con mayor empatía mostraron tener una mayor activación del sistema motor de las neuronas (Gazzola, Aziz-Zadeh y Keysers, 2006), En su investigación, Iacoboni (2009), describiría como a través de las neuronas espejo podemos acceder a las mentes de otros y entenderlas, haciendo posible la intersubjetividad, facilitando de este modo la conducta social.

En diversos estudios se explicaba que empatizamos con otros porque existe un mecanismo según el cual la representación de la acción modula la actividad emocional y proporciona, una base funcional esencial para la empatía. Siendo la corteza temporal superior y la corteza frontal inferior, las áreas críticas para la representación de la acción, las cuales estarían conectadas al sistema límbico a través de la ínsula, la cual podría constituir una vía de transmisión crítica entre la

representación de la acción y la emoción, de manera que las neuronas de la corteza frontal inferior se activarían durante la ejecución y la observación de una acción (neuronas espejo), mientras que las neuronas de la corteza temporal superior sólo se dispararían durante la observación de una acción. Así, tanto la imitación como la observación de expresiones faciales de tristeza, alegría, enfado, sorpresa, disgusto y miedo activarían una red muy parecida de áreas cerebrales, aunque la actividad fue mayor durante la imitación que durante la observación en áreas premotoras que incluían la corteza frontal inferior, la corteza temporal superior, la ínsula y la amígdala (Carr, Iacoboni, Dubeau, Mazziotta y Lenzi, 2003; Hein y Singer, 2008).

En función del género las mujeres empleaban, en mayor grado que los hombres, áreas cerebrales que contenían neuronas espejo en las interacciones empáticas cara a cara, lo que podría explicar los mecanismos neurobiológicos subyacentes facilitadores en el “contagio emocional”. Ello podría indicar la existencia de diferencias de género en los sustratos neuronales de regulación de la empatía, que irían fundamentalmente ligadas al hemisferio derecho (Rueckert y Naybar, 2008).

Otro estudio reciente es el descrito por Guillen (2015) hace referencia a la aplicación del concepto de neuronas espejo en el aula, a través de la realización de acciones por parte del maestro que incidan en la cognición social de los estudiantes. Según este autor, el clima emocional de aula depende del profesor, por lo que la actitud que manifieste el maestro en el momento de unirse a la clase, determinará de alguna manera, los comportamientos y actitudes de los estudiantes, por lo que se sugiere tener en cuenta la influencia de este sistema neuronal en quienes reciben estímulos sociales, bien sean éstos de carácter positivo o negativo. De igual manera, destacar que esa comprensión empática por parte de quien recibe la información

emocional (en este caso el estudiante), le permitirá identificar y comprender el estado emocional del maestro, y la influencia de este proceso será determinante en la postura del estudiante frente al desarrollo de su clase, y por ende del aprendizaje logrado. Todos estos hallazgos en el campo de las emociones, los sentimientos y las interacciones sociales en el ámbito educativo, resaltan la necesidad de fortalecer la investigación frente a este tema, si se desea tender a la construcción de entornos escolares para los niños del mañana.

En este sentido, la familia y la escuela han de proporcionar estrategias que potencien tanto la cognición, dirigida a aumentar las competencias en los menores fomentando el desarrollo de habilidades, estrategias de planificación, organización y autoevaluación de su desempeño, para favorecer la autorregulación de una manera activa y autónoma, como la emoción y los afectos, mediante estrategias afectivas, ambas, encaminadas a empatizar y simpatizar con los demás (Domitrovich, Cortés, y Greenberg, 2007; Feshbach y Feshbach, 1982) en favor de las mejor relación social.

3.3.3. La empatía en la infancia media y tardía

En el estudio realizado por Richaud, Lemos y Mesurado. (2011), con niños y niñas de 9 a 12 años, sobre toma de perspectiva y la preocupación empática de los padres, tal como son percibidas por los niños, sus resultados indicaron, ambas dimensiones de la empatía se asocian positivamente al comportamiento prosocial de los hijos (Richaud de Minzi, 2009). Las autoras, sugieren que es el modelado de las conductas empáticas de los padres percibidas por los hijos lo que incide en el desarrollo prosocial de los mismos. Asimismo, indican que en otros estudios encontraron que este modelado tenía un efecto marcado sobre el desarrollo de la empatía en los niños (Richaud de Minzi, 2006). En cuanto a los resultados obtenidos

si los estilos parentales (aceptación, control extremo o patológico y desinterés parental o negligencia) percibidos se relacionaban con la percepción de la empatía (toma de perspectiva y preocupación empática) de los padres por los niños, hallaron que la aceptación favorecía una percepción positiva de la empatía de los padres, mientras que el control excesivo inhibía la percepción de empatía parental por parte de los niños. Destacando entre sus resultados que la indiferencia parental no favorecía ni desfavorecía la percepción de empatía parental por parte de los niños, lo cual sería teóricamente esperable en un estilo parental en el que primase la falta de interés por los hijos al no desarrollar en los hijos e hijas una percepción parental de compasión, interés y apoyo por los demás.

En palabras de las autoras:

“Es como si el niño sintiera que no le importa a nadie, por lo cual, a él tampoco le importan los demás. Los niños cuyas experiencias e mocionales tempranas no han proporcionado la base para un desarrollo emocional sano, podían tener una capacidad limitada para la empatía (Perry, 1997). Si el niño se siente abandonado emocionalmente, no desarrollará sensibilidad para percibir las necesidades de los demás” (pp. 339)

En el estudio realizado por Garaigordobil y Maganto (2011), con menores de 8 a 15 años, sus resultados indicaron que las chicas tenían puntuaciones superiores en empatía en todas las edades. Durante la infancia (8 a 11 años), la empatía no aumentaba, en cambio en la adolescencia (12 a 15 años) se confirmaba un incremento con la edad pero solamente en las chicas. Resultados que de acuerdo con las autoras iban en línea de los obtenidos en otros estudios que encontraron un aumento de la empatía durante la adolescencia, pero únicamente en las chicas (Calvo, González y Martorell, 2001; Mestre, Samper y Frías, 2009; Sánchez-Queijas, Oliva y Parra, 2006).

También entre sus conclusiones mostraron que las chicas utilizaban más estrategias de resolución de conflictos positivas-cooperativas (Alexander, 2001; Laca, Alzate, Sánchez, Verdugo y Guzmán, 2006); más estrategias basadas en el compromiso y la transigencia (Owens., Daly y Slee, 2005), y menos agresivas (Laca et al., 2006), y que los chicos utilizaban estrategias más agresivas y que el uso de estrategias positivas-cooperativas no aumentaba con la edad. Aunque hay datos que las autoras indican en su estudio que contradicen sus resultados, los hallazgos en otros estudios si se observaron que las habilidades de resolución de conflictos mejoraban con la edad, y que en la adolescencia aumentaban las estrategias constructivas (Laursen, 1996; Laursen, Finkelstein y Townsend, 2001). También en su estudio indicaron que se confirmaron correlaciones positivas entre empatía y resolución de conflictos cooperativas y correlaciones negativas con resolución agresiva.

De las conclusiones de sus resultados, destacaron que la empatía y la resolución de conflictos eran variables diferenciadoras de género femenino y que aportaban información sobre la resolución de conflictos en edades tempranas. Según las autoras sería importante diseñar estrategias de afrontamiento positivo, especialmente para adolescentes varones con el fin de disminuir su conflictividad en la resolución de conflictos, ya que un aprendizaje de estrategias positivas y cooperativas incrementaría el nivel de empatía.

En el estudio realizado por Cuello (2014), con menores de 8 a 15 años, en relación a la empatía y el género, los resultados obtenidos indicaron que las niñas puntuaron significativamente más alto que los varones, en empatía en los siguientes cuatro componentes: Toma de perspectiva, entendida como la capacidad de comprender el punto de vista de la otra persona; Fantasía, definida como la tendencia a identificarse con personajes de ficción; Preocupación empática, relacionada con

aqueellos sentimientos de simpatía e identificación emocional con otras personas; y Malestar personal, entendido como la sensación de ansiedad, malestar o incomodidad que el sujeto experimenta ante las situaciones estresantes y experiencias negativas de los demás. Las diferencias de género en cada una de las cuatro dimensiones constataron mayor disposición empática en las mujeres (Carlo et al., 2010b; 1999; Mestre et al., 2004). En su estudio indicaba la tendencia por parte de las mujeres a mostrarse más empáticas cuando eran examinadas mediante cuestionarios de autoinformes (Eisenberg, 2000), en cambio cuando se utilizan otro tipos de medida (conductancia de la piel, expresiones faciales, vocalizaciones), estas diferencias de género no eran tan significativas. Asimismo, entre los resultados también las mujeres obtuvieron menos niveles de agresividad física y verbal que los varones.

Cuello y Oros (2013), en sus estudios mostraron que los varones presentaban mayor agresividad física y verbal, en cambio los resultados en ambos sexos presentaban puntajes similares en medidas de agresividad relacional. Dato a tener en cuenta para futuras investigaciones. En cuanto a la relación entre empatía y agresividad hallada encontraron que a medida que aumentaba la toma de perspectiva y la preocupación empática disminuirían las conductas agresivas directas hacia otros niños. Estos resultados coinciden con anteriores investigaciones que hallaron la relación entre empatía y agresividad física y verbal en la infancia ambas en negativo (Batson, 1998; Carlo et al., 1999, 2010b; Eisenberg, 2000; Garaigordobil y García Galdeano, 2006; Loudin, Loukas y Robinson, 2003; Mestre et al., 2002).

Entre sus propuestas, sugirieron la conveniencia de diseñar intervenciones escolares más eficaces, que buscasen propiciar las conductas de cooperación para prevenir o disminuir las distintas formas de agresividad.

3.4. Inteligencia

Entre los modelos de evaluación de la inteligencia, se ha seleccionado el instrumento que mejor se ajustaba a las características de nuestra población infantil teniendo en cuenta, su edad, su nivel de escolarización, las competencias curriculares y el contexto socio-educativo, con el fin de obtener unas medidas objetivas que nos pudieran ofrecer un valor con el que poder analizar y estudiar su relación con otras de las variables de la investigación.

Para la valoración de la capacidad intelectual hemos empleado como instrumento de evaluación la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales, Yuste y Yuste (2012) BADyG-E2; Yuste, Yuste, Martínez y Gálvez (2012) BADyG-E3. Ediciones renovadas. Por presentar alta fiabilidad, ser un instrumento elaborado y baremado en nuestro país, pero sobre todo por estar muy relacionado con el aprendizaje escolar y próximo al nivel de exigencia curricular (Ribes-Iñesta, 2013), por lo que tiene un amplio uso en educación. Su corrección e interpretación de los resultados es fácil y segura. Además de ser un instrumento que nos puede aportar información apropiada y relevante para los fines de nuestro estudio.

Este instrumento de evaluación nos permite medir aptitudes diferenciales y generales, ofrecer una estimación general de la madurez mental del niño o de la niña y obtener un coeficiente intelectual, al tiempo que otras aptitudes más específicas, relacionadas con habilidades en la atención, memoria y la escritura. Teniendo en cuenta estas características mencionadas del BADyG, lo hemos aplicado acorde a los niveles educativos que corresponden a los participantes de nuestra población que están cursando tercer, cuarto, quinto y sexto de E. Primaria, con edades comprendidas entre los 7 y 12 años, con el objetivo de analizar y valorar la relación

de la inteligencia con las variables como el autoconcepto, la prosocialidad y su relación con los pares de aceptación o rechazo.

En otros estudios también se ha aplicado la presente batería de aptitudes para sus investigaciones Garaidordobil (1993), con niños y niñas de 6 y 7 años, observando en sus resultados una relación adecuada entre madurez para los aprendizajes y las conductas evaluadas en sus variables en relación con su adaptación social. Asimismo Pérez y Garaigordobil (2004), donde la prueba BADYG fue también aplicada para evaluar la inteligencia verbal y no verbal, mostraron en sus resultados que los menores, con buena adaptación social mostraban puntuaciones más altas en madurez intelectual global, verbal y no verbal, elevado nivel de autoconcepto y tendían significativamente a caracterizarse por ser emocionalmente estables, perseverantes y respetuosos con las normas. También en los estudios realizados por Núñez y González (1995), en los cuales, emplearon la prueba BADYG y su relación con el autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. En otros estudios concluyeron que en la etapa de educación secundaria las pruebas de analogías verbales eran buenas predictoras de la inteligencia y el rendimiento académico (Ibáñez y García-Madruga, 2005). Y el estudio llevado a cabo García, Sánchez, Martínez y García. (2004), donde se emplearon la prueba BADYG en su niveles A, E1 y E3, como instrumento para determinar la fiabilidad de los resultados aportados por los distintos instrumentos de evaluación destinados a valorar las habilidades implícitas en las ocho inteligencias propuestas por Gardner (1983), (Díez y Martín, 2009). Además de diversos estudios donde también se ha aplicado la batería BADyG con alumnos/as de educación primaria en relación a la creatividad, superdotación, rendimiento escolar, memoria, atención, hiperactividad, etc., con diferentes conclusiones no por la seguridad, fiabilidad y validez de la

prueba sino en cuanto a sus relaciones establecidas entre las hipótesis planteadas y sus resultados obtenidos.

3.5. La crianza

A lo largo de las últimas décadas, se han elaborado diferentes clasificaciones de los estilos educativos parentales, a partir de distintos modelos. Algunas de las más relevantes en la investigación sobre la temática son las clasificaciones de Baldwin (1945), Baumrind (1967, 1968, 1971, 1991). Maccoby y Martin (1983) propusieron una actualización de los estilos descritos por Baumrind, convergiendo en dos dimensiones para medir el estilo educativo parental (afecto/comunicación), es decir, el tono emocional de la interacción o *responsiveness* y (control/exigencia o *demandingness*, de la combinación ambas variables resultó un modelo de los estilos de crianza cuatripartito, también de carácter unidireccional: autoritario, autorizativo, permisivo y negligente, éste último fue añadido a los tres anteriores (Musitu y García, 2004; Raya, 2008). Posteriormente Darling y Steinberg (1993), diferenciaron el estilo parental de los padres y las prácticas parentales con las que se manifestaba ese estilo. Palacios (1999), planteó una nueva manera de entender las interacciones familiares desde una perspectiva bidireccional, denominado modelo de construcción conjunta o de influencias múltiples. Este modelo defendía unas relaciones de bidireccionalidad entre padres e hijos, y que las prácticas educativas sólo eran eficaces si se adecuaban la edad de los hijos y promocionaban su desarrollo (Ceballos y Rodrigo, 1998). La tendencia actual es considerar el carácter mediador y bidireccional, de manera que las prácticas educativas paternas son causa pero al mismo tiempo consecuencia de los distintos problemas en el desarrollo de los hijos (Palacios, 1999; Tur, Mestre y del Barrio, 2004a). Predominando actualmente los

estilos parentales mixtos, resultado de los cambios que se producen en las interacciones entre padres e hijos/as con sus distintas características: sexo, edad, lugar que ocupa el niño entre los hermanos, forma de relacionarse, metas, estrategias de afrontamiento, situaciones concretas, contexto social y cultural, entre otros (Franco, Nieto y de Dios Pérez, 2014; Torio, Peña e Inda, 2008).

De acuerdo con Mestre (2014), los estilos de crianza constituyen un factor relevante en el proceso de socialización en la infancia y la adolescencia e influyen en el desarrollo personal y social de los hijos. Un estilo de crianza basado en el afecto y en el control inductivo, favorecerá el desarrollo de conductas socialmente adecuadas (Confalonieri y Giuliani, 2005; Isaza y Henao, 2012; Nerín, Nieto y de Pérez, 2014). En la mayoría de los estudios han concluido que la actuación mediante el estilo autorizativo, basado 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), su combinación con las actuaciones estrictas e impositivas de los padres (severidad/imposición) puede generar dudas en función del entorno cultural y social en el que se estudia dicha relación (Baumrind, 1991; Dwairy, 2008; Fuentes, et al., 2015; Linares, Rusillo, Cruz, Fernández, y Arias, 2011).

Cabe señalar que mientras en las culturas individualistas es idóneo el estilo autoritativo (equilibrado), el estilo autoritario es más adecuado en culturas colectivistas-verticales (países asiáticos), y el estilo indulgente (permisivo) de culturas colectivistas horizontales (Martínez y García, 2007, 2008; Matsumoto, 1991; Rudy y Grusec, 2001; Triandis, Bontempo, Villarreal, Asai y Luca, 1988).

Según Maccoby (1999), las relaciones paterno-filiales están mediatizadas por los estilos parentales. En su investigación indicó que podían ser factores de riesgo los siguientes estilos educativos:

1. Las familias en las que no existían normas claras ni límites para el comportamiento de los menores o, al contrario, en aquellas en las que se imponían de manera autoritaria normas muy rígidas.

2. Las familias en las que se daba poco o ningún afecto de los progenitores hacia el menor, aunque también era peligroso un exceso de afecto, cuando era malinterpretado como sinónimo de dar al menor todo lo que pidiese para evitar su frustración.

3. Las familias en las que se daban conductas violentas suelen tener problemas importantes en los canales de comunicación, sea por defecto o por inadecuación de los mismos.

En las últimas décadas la investigación empírica ha tenido una amplia respuesta ante las complejas conductas y actitudes parentales en relación al desarrollo y el bienestar de los hijos (Escribano, Aniorte y Orgilés, 2013; Raya, Pino y Herruzo, 2009; Richaud et al., 2013; Stewart y Bond, 2002).

Knafo, Israel y Ebstein (2011), mostraron en su estudio que las prácticas educativas de crianza positiva (prácticas de razonamiento) incrementaba la conciencia de los niños y niñas en torno a las consecuencias de su comportamiento sobre los otros. También se ha comprobado que las prácticas de crianza afectuosas, sensibles y consistentes son importantes predictores de las competencias socioemocionales y del comportamiento prosocial (Kiff, Lengua y Zalewski, 2011; Mistry, Benner, Biesanz, Clark y Howes, 2010; Mestre, 2014) hallando una relación significativa entre el estilo de crianza y la conducta prosocial, estableciéndose

especialmente que el cuidado amoroso de la madre es lo que más influye en la prosocialidad de los hijos. Comprobando en una muestra con participantes cuya edad media era cercana a 11 años, que el afecto de los padres, la simpatía y el razonamiento moral prosocial fueron predictores de las conductas prosociales (Carlo, Mestre, Samper, Tur y Armenta, 2011).

En diversos estudios han hallado que la paternidad consciente está inversamente relacionada con estilos disfuncionales de crianza de los hijos (Sierra y Vázquez, 2014) y con problemas de internalización juvenil. Se ha comprobado que los estilos basados en los principios de atención plena, no se han observado asociaciones como depresión y ansiedad al llegar a la adolescencia (Geurtzen, Scholte, Engels, Tak y van Zundert, 2015; Parent, McKee, Rough y Forehand, 2016). Los estudios sobre el estilo de crianza basados en los principios de atención plena centrados en la adolescencia, han mostrado la ausencia de asociaciones entre depresión o ansiedad Geurtzen et al., (2015). En cambio, en la adolescencia los problemas emocionales como depresión y ansiedad estaban conectados con los estilos parentales tradicionales. Este nuevo enfoque estaría basado en escuchar con atención plena, mostrando compasión hacia el niño, aceptación incondicional, sin reactividad emocional, con plena conciencia emocional del niño y autoconciencia emocional.

En el estudio realizado en una población comprendida entre los 3 y 17 años, demostraron, por una parte, que la atención plena de los padres estaba asociada con niveles más altos de paternidad (de Bruin, Zijlstra y Bögels 2014), hallando que la importancia de la crianza de los hijos estaba inversamente relacionada con los estilos de crianza disfuncional (de Bruin et al., 2014) y los problemas de internalización de los jóvenes (Geurtzen, et al., 2015), de la misma manera las prácticas parentales

negativas estaban relacionadas con los problemas de interiorización y externalización de los jóvenes.

Las conclusiones generales sobre las tres etapas del desarrollo indicaron que los niveles más altos de atención plena (*mindfulness*) disposicional de los padres/madres estaban indirectamente relacionados con los niveles más bajos de los problemas de internalización y externalización de la juventud a través de niveles más altos de crianza consciente y niveles más bajos de las prácticas parentales negativas. Su réplica en sus hallazgos en familias con niños en diferentes etapas de desarrollo presta apoyo a la generalización del modelo (Parent et al., 2016)

En el lado opuesto, se ha comprobado que los estilos autoritario y negligente están relacionados con mayor nivel de desajuste psicológico, implicando hostilidad, agresividad, inestabilidad emocional, y baja autoestima (Gracia, Murillo y García, 2008; Mestre et al., 2010).

Señalándose que una educación parental negativa, sobre todo por parte de la madre, está relacionada con problemas de inadaptación del niño (Chen, Deater-Deckard y Bell, 2014). Asimismo, la crianza basada en las evaluaciones negativas del hijo/a y en manifestaciones hostiles hacia el hijo/a es una forma de demostrar el interés negativo por el hijo/a y va marcando el sentido de eficacia en su propia valía. Señala, también que las creencias favorables hacia la violencia, llegan a ser una de las principales variables predictoras para ejercer conductas violentas o de bullying en el futuro (Espelage, Bosworth y Simon, 2001; Garaigordobil, Aliri y Martínez-Valderrey, 2015; Oluyinka, 2008).

García, Sánchez y Gómez (2016), diferenciaron entre dimensiones positivas del estilo educativo parental (afecto-comunicación, promoción de la autonomía, control conductual, revelación y humor) y dimensiones negativas (control

psicológico), encontrando que los chicos percibían las prácticas educativas tanto maternas como paternas de forma muy similar (Gordon y Conger, 2007; Horvath, Lee y Bax, 2015; Sánchez-Queija y Oliva, 2003). En cambio las aportaciones de los hijos adolescentes en las relaciones con los padres se mostraron predictoras de la agresividad aunque no de forma significativa. Indicando las autoras en su investigación la conveniencia de ahondar en las escalas de agresividad de adaptación española de Andreu, Peña y Graña, 2002) en los aspectos más verbales y no tanto físicos por una parte y, por otra, la posible incorporación, aunque todavía menor, del padre respecto a la madre en la crianza de sus hijos. Las dimensiones positivas del estilo educativo se relacionaron negativamente con la agresividad, aunque también lo hizo el control psicológico, considerado una dimensión negativa.

Los factores de crianza como la hostilidad, negligencia y permisividad se relacionan positivamente con la agresividad de los hijos con independencia del sexo (Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012).

La inconsistencia del comportamiento de los padres mostró relaciones de forma significativa con alteraciones emocionales y conductuales (mayores índices de sintomatología depresiva y de agresión, tanto física como verbal, falta de control y de autoeficacia) en los hijos (Rodríguez, del Barrio y Carrasco 2009).

Se ha demostrado que la falta de control emocional se relaciona con agresividad (Mestre et al., 2010) de forma que un comportamiento emocional negativo mantiene conexiones significativas con índices bajos de competencia social (Steward, 2000), o con índices elevados de impulsividad y falta de control (Garaigordobil, 2005).

Asimismo, las interacciones padre-hijo negativas se han relacionado con comportamientos agresivos, antisociales e inmorales (Sengsavang y Krettenauer (2015).

Mestre (2014), en su estudio mostró que las variables emocionales junto con los estilos de crianza de la madre tenían un peso mayor sobre la conducta prosocial, el estilo de crianza caracterizado por el apoyo emocional, el afecto, la comunicación, la confianza, junto con el control sobre las normas y su cumplimiento, prediciendo más conductas prosociales en los hijos e hijas (Laible y Carlo, 2004; Mestre et al., 2007; Richaud, Mesurado & Kohan-Cortada, 2012; Taylor, Eisenberg, Spinrad, Eggum, y Sulik, 2013; Tur-Porcar et al., 2012).

Según el estudio realizado por Montoya, Prado, Villanueva y González, (2016) en niños entre 8 y 12 años la perspectiva del estilo autoritario es más utilizado con los chicos. Asimismo en este estudio mostraron que los chicos manifestaban mayor inadaptación en todos los ámbitos, menos el personal. También en sus resultados sugirieron que el estilo autoritario predecía la inadaptación infantil en todos los ámbitos (Batool, 2013; Moed et al., 2015; Molina y Musich 2016), indicando en sus resultados, según informaron los propios niños, que el estilo democrático era más frecuente con las chicas (Akhter, Hanif, Tariq y Attaet, 2011; Blondal y Adalbjarnardottir, 2009; Jabeen, Anis-ul-Haque y Riaz, 2013; Muhtadie, Zhou, Eisenberg y Wang, 2013; Piko y Balázs, 2012; Uji, Sakamoto, Adachi. y Kitamura, 2014), siendo el estilo democrático mejor en cuanto a la adaptación psicosocial del niño (Dwairy et al., 2006; Ritter, 2005). Asimismo en el presente estudio aunque se mostraron que los resultados para predecir la inadaptación, los estilos parentales pueden ser importantes (Camisasca, Miragoli, y Di Blasio, 2016; Claes, Luyckx, Baetens, Van y Witteman, 2015; Cruz, Narciso, Muñoz, Pereira y Sampaio, 2013; Newland, Ciciolla y Crnic, 2014), había además que tener en cuenta otras variables como los estados emocionales (De Bolle, Decuyper, De Clercq y De Fruyt, 2010; MacEvoy, Papadakis, Fedigany Ash, 2016; Naz y Kausar, 2014), que destacaron

como el mejor predictor. Observándose que las emociones que tenían valor predictivo alto para la inadaptación general, eran concretamente, el miedo, la ausencia de felicidad y la tristeza, mientras que en la inadaptación social y escolar observaron que era un patrón emocional el enfado junto a ausencia de felicidad.

En relación al número de hijos se ha encontrado que correlacionaba significativamente con el estilo de crianza familiar más democrático con los progenitores con menor número de hijos, mientras que cuanto mayor era el número predominaba un estilos educativo más autoritario (Cámara y López, 2011).

Respecto a la edad de los progenitores, también correlacionó significativamente con las muestras de cariño más frecuentes y directas en padres y madres más jóvenes. Asimismo, los castigos también era más frecuentes cuanto más jóvenes eran los progenitores y menores los refuerzos; por el contrario, cuanto mayores eran los padres y madres, éstos trataban de hacer reflexionar a sus hijos sobre lo sucedido cuando hacían algo mal. La edad de los progenitores también correlacionó con la forma que éstos tenían de afrontar los problemas en casa o en el trabajo: cuanto más joven era el padre, menos le gustaba pensar en los problemas y trataba de postergarlos, mientras que los padres mayores, pensaban en todas las alternativas posibles para dar solución a los problemas. También llamaron la atención los resultados obtenidos en relación a los padres y madres de edades medias, al puntuar en un estilo educativo ligeramente más autoritario. No siendo así para los padres más jóvenes ni en los de mayor edad.

En relación con la edad de los hijos, sus resultados indicaron que cuanto menos edad tenían los niños, más afectos y castigos recibían por parte de sus padres, ya que éstos últimos esperaban que los hijos de mayor edad fueran más capaces de resolver solos sus problemas.

Otra variable que presentó diferencias en los resultados fue el tipo de familia/hogar, de manera que cuando los adolescentes vivían con ambos padres o sólo con la madre, percibían a la madre más afectuosa, más impulsora de la autonomía y, por tanto, se sentían con más deseos de compartir sus vivencias, que cuando convivían sólo con el padre. Aunque en sus resultados hallaron que cuando convivían con ambos padres, percibían a los padres más controladores conductualmente que cuando vivían sólo con la madre (Rosa, Parada, y Alcázar (2014).

3.6. Apego

En la investigación realizada por Movahed Abtahi, y Kerns (2017) indicaron que el apego es un vínculo emocional duradero entre un niño y un cuidador, y el sistema de apego evoluciona como un mecanismo de regulación de la emoción para sentir confort cuando se sienten mal (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1969) y apuntan que las interacciones con las figuras de apego facilitan el desarrollo de las capacidades de regulación emocional de los niños (Cassidy, 1994), las cuales se interiorizan y generalizan a otros contextos (Kerns, Abraham, Schlegelmilch y Morgan, 2007; Sroufe, Schork, Motti, Lawroski, y LaFreniere, 1984). Asimismo, un creciente cuerpo de evidencias indica que los niños que forman apegos seguros con los cuidadores están más avanzados en su comprensión y capacidad para regular las emociones (Brumariu, 2015; Cassidy, 1994; Cooke et al., 2016; Stuart Parrigon, Kerns, Movahed-Abtahi y Koehn, 2015; Zimmer-Gembeck et al., 2017). En su investigación examinaron en niños de 9 a 11 años de edad, cómo el apego está relacionado con la autorregulación de la emoción (es decir, la regulación emocional en ausencia del cuidador) y cómo los patrones de apego seguros e inseguros en los

niños están relacionados con los cambios dinámicos en las emociones de los niños en respuesta a un reto social, exponiéndose a continuación.

La infancia media representa un período importante de cambio tanto para el apego y la regulación emocional. Hay cuatro características definatorias del apego en la infancia media (Kerns y Brumariu, 2016). Aunque los padres siguen siendo las figuras primarias de apego de los niños. Un cambio es que el objetivo cambia de mantener la proximidad a la figura de apego. La siguiente característica es que la relación de apego evoluciona hacia la asociación de colaboración entre hijos y padres, involucrados en una mayor regulación del contacto. La base segura de apego de años anteriores va a ser más importante en la niñez media. En cuanto a la regulación emocional, un cambio en la infancia media es que los niños son cada vez más autosuficientes en la regulación de la emoción (Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007). Las normas para la expresión de la emoción también cambian, de modo que en la niñez media se espera cada vez más que los niños modulen la emoción, por ejemplo, "se controlen mejor" (Saarni, 1999), y el fracaso en esta edad se asocia con dificultades como el rechazo (Eisenberg, Vaughan, y Hofer, 2009). En línea con la teoría, los hallazgos de la investigación apuntan que los niños más seguros aumentan su competencia emocional (Brumariu, 2015; Parrigon, Kerns, Abtahi y Koehn, 2015; Zimmer-Gembeck et al., 2017). Adoptan estrategias de regulación de la emoción más adaptables, tales como hacer frente a la búsqueda de apoyo o la resolución de problemas (Abraham y Kerns, 2013; Contreras, Kerns, Weimer, Gentzler y Tomich, 2000; Gaylord-Harden, Taylor, Campbell, Kesselring, y Grant, 2009; Psouni y Apetroaia, 2014; Kerns et al., 2007); Y en la regulación constructiva de las emociones discretas tales como la ira y la tristeza (Brenning y Braet, 2013; Schwarz, Stutz, y amp; Ledermann, 2012).

Brumariu, Kerns y Seibert (2012), quienes estudiaron a niños de 10-12 años y evaluaron el apego con una entrevista historia, encontrando que la seguridad de apego correlacionaba con menos dificultad con la identificación de emociones y la desorganización de apego estaba relacionada con más interpretaciones catastróficas y un enfrentamiento menos activo.

Ante situaciones de miedo o estrés los niños seguros se sentían más afectados por un afecto positivo después de un corto período de recuperación, resaltando la plasticidad de sus respuestas emocionales al estrés y era consistente con la idea de que los niños con seguridad son más emocionalmente flexibles para responder a las demandas ambientales (Cassidy, 1994). En cuanto a la regulación emocional y afrontamiento de los niños evitativos, sin llegar a comparar con la situación extraña de Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978), En sus resultados los niños muestran menos placer con el cuidador y menor activación emocional. En cuanto a los niños ambivalentes mostraron un aumento significativo en el afecto negativo durante el estrés social, aunque no evidenciaron cambios en el afecto positivo. El hallazgo para el afecto negativo es consistente con los hallazgos en las edades más tempranas en que los niños ambivalentes expresan una emoción más negativa (Ainsworth et al., 1978, Cassidy, 1994). Los altos niveles de afecto negativo de los niños más ambivalentes se interpretaron como un esfuerzo para llamar la atención de su cuidador, ya que la falta de disponibilidad del cuidador les mantenía activado el sistema de apego en situaciones de amenaza (Cassidy, 1994), utilizando como estrategia reguladora principal para asegurarse de que podrían obtener el apoyo cuando fuera necesario. En conclusión, los hallazgos mostraron que el apego seguro, evitativo y ambivalente en cierta medida estaban relacionados con las respuestas emocionales bajo estrés, incluso en ausencia del cuidador. En situaciones

socialmente estresantes, el apego seguro fue más fuertemente asociado con recuperación del afecto positivo después del estrés.

Según López (2006), el apego (*attachment*) (Bowlby, 1969, 1973, 1980), es un vínculo afectivo, de naturaleza social, que establece una persona con otra, caracterizado por conductas de búsqueda de proximidad, interacción íntima, base de referencia y apoyo en las relaciones con el mundo físico y social. Desde el punto de vista emocional, este vínculo, cuando se está seguro de la incondicionalidad de la figura de apego y de la competencia del otro para ayudar, conlleva sentimientos de seguridad, estabilidad y autoestima, facilitando la empatía, la ternura, el consuelo, la comunicación emocional y hasta el amor entre las dos personas. Desde el punto de vista mental, el apego acaba construyendo un conjunto de representaciones sobre la propia figura de apego, sobre sí mismo, la relación y la supuesta imagen que la figura de apego tiene de la persona apegada. Si el vínculo de apego se forma de manera adecuada, el contenido esencial de estas representaciones es la incondicionalidad, la seguridad en que la figura de apego no va a fallar ni a abandonar a la persona apegada y, la eficacia, la creencia en que el otro tiene la capacidad de proteger, cuidar y ayudar. Se forma en el primer año de vida, a través de un largo proceso que es por antonomasia, el vínculo entre un niño o niña y sus progenitores o cuidadores (Portu-Zapirain, 2013).

Durante la infancia puede establecerse este vínculo con una o varias personas: padres, cuidadores y otros familiares. Cada relación de apego tiene su especificidad, influida por numerosos factores, como la edad de ambos, la interacción entre ambos, la dinámica emocional y las representaciones que tienen cada uno del otro, de uno mismo y de la relación establecida, pudiéndose establecer diferentes relaciones de apego estables entre las diferentes relaciones (López, 2006).

De hecho, el estilo de apego se ha podido asociar o usar como predictor de múltiples aspectos de la conducta humana, especialmente de la conducta social (López, Erchebarria, Fuentes y Ortiz, 1999).

En la investigación realizada por Portu-Zapirain (2013), en una muestra de niños y niñas de 3 a 6 años, encontró que en la primera infancia, los modelos de representación de los niños son más elaborados, sofisticados y precisos, y contienen elementos psicológicos y una comprensión no egocéntrica de los demás, especialmente su figura de apego primario, su madre. A diferencia de los primeros tres años, el estado de la madre como figura de apego primario durante la primera infancia se debe más a su rol de cuidadora socialmente asignado que a cualquier papel biológico que pueda desempeñar. Estos hallazgos indican que, en esta fase, los niños ya han desarrollado una representación semántica y sus modelos son más precisos. Esto a su vez sugiere que ya han construido modelos separados de sus relaciones y tienen diferentes expectativas con respecto al comportamiento de su madre y su padre (Bretherton, 2012; Cahill, Deater-Deckard y Pike, 2007; Crittenden, 2002; Thompson, 1999; Verschueren y Marcoen, 2005). En nuestro contexto sociocultural, los niveles de seguridad del apego durante la primera infancia son similares (estables y/o continuos) a los encontrados durante los tres primeros años de vida del niño. Sin embargo, se encontraron algunas variaciones relevantes y significativas, identificándose un período crítico en relación con la edad. Hay una disminución en la manifestación de la seguridad en niños de 3 a 4 años que podrían deberse a cambios contextuales que se producen en esta edad o, bien, a un aumento en las demandas. Por otro lado, los niños de edades comprendidas entre los 5 y los 6 años manifestaron mayores niveles de seguridad. Este resultado entraba en contradicción con las investigaciones de Verschueren y Marcoen (1999), lo que

sugería reflexionar sobre los diferentes porcentajes obtenidos en diferentes contextos socioculturales y con diferentes técnicas de crianza. Concluyendo que existe una relación estadísticamente significativa entre la edad de los niños y el apego establecido con sus padres y madres. Cuanto mayor es el niño, mayor es la seguridad que se manifiesta en sus relaciones, y cuanto más joven es el niño, mayor es la inseguridad.

Pudiéndose observar estos estilos de apego a finales del primer año de vida (Ainsworth et al., 1978) y, posteriormente, a lo largo de toda la infancia y la vida adulta (Fraley y Shaver, 1998; Hazan y Shaver, 1987).

Aunque no todos los autores coinciden en las tipologías que presentan, después de unos cuarenta años de estudios hay grandes coincidencias entre las distintas clasificaciones, especialmente a lo largo de las dimensiones grado de confianza/desconfianza, seguridad/ansiedad/, intimidad/evitación de la intimidad. De hecho, todos los autores han reconocido un estilo de apego seguro, tanto en la infancia, como en la vida adulta, frente a otros, inseguros. Lo que caracteriza al estilo de apego seguro (Feeney, Noller y Hanrahan, 1994) es la confianza en la otra persona, no me va a fallar o abandonar, es eficaz, etcétera. Es el deseo y atracción por mantener una relación íntima con dicha persona, el no estar especialmente preocupado por cómo va y pueda ir la relación, porque se está seguro de ella, el no necesitar continua aprobación, porque se sabe estimado y querido, destacando la alta valoración de los vínculos afectivos, frente a otros posibles valores de la vida.

Las diferencias mayores están en los subtipos de inseguridad descritos por los distintos autores, subtipos que dependen de las carencias que se tienen en uno u otro aspecto de los señalados: las personas ansiosas ambivalentes sufren de desconfianza, necesidad de aprobación y preocupación por las relaciones; mientras las personas

evitativas sufren de desconfianza y miedo a la intimidad, a la vez que conceden a los afectos una importancia secundaria. Sobre esta clasificación básica, las aportaciones más significativas son la distinción de dos formas de apego evitativo propuestos por Bartholomew y Horowitz (1991) (estilos miedoso y huidizo) y la posible existencia de un tipo de apego desorganizado (Brennan, Clark y Shaver, 1998; Main y Solomon, 1990).

Mostrando en otros estudios el estilo de apego como el resultado a lo largo de dos continuos cuyos extremos negativos son la ansiedad y el miedo a la intimidad (Brennan et al., 1998), caracterizándose el estilo de apego seguro por no sufrir de ninguna de estas carencias, los evitativos, por miedo a la intimidad, los ansiosos, por estar preocupados ansiosamente por las relaciones y los desorganizados/desorientados por ambas cosas.

Cuando un cuidador es sensible a las señales de emoción del niño, el niño confía en que el cuidador estará disponible cuando sea necesario (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969). Por lo tanto, cuando está angustiado, el niño irá libremente al cuidador y compartirá sentimientos, y dentro de estas comunicaciones afectivas, el niño aprenderá formas efectivas de regular las emociones (Cassidy, 1994). En cambio, se cree que la inseguridad en el apego está relacionada con deficiencias en la regulación de las emociones de los niños. Los niños evitativos aprenderán minimizar las emociones porque hay un historial de rechazo del cuidador a las señales del niño, y la supresión emocional se desarrollará como una estrategia para evitar el rechazo, mientras que los niños ambivalentes maximizarán las emociones porque han experimentado una inconsistencia en la respuesta del cuidador y aumentarán las emociones para llamar la atención del cuidador (Cassidy, 1994).

El apego es uno de los sistemas relacionales del ser humano, hacia la mitad del primer año de vida, se forman otros dos sistemas: el de apego y el del miedo a extraños (tendencia a relacionarse con cautela o rechazo con los desconocidos), (Ainsworth et al., 1978)

Las novedades más importantes sobre el apego en los últimos años pueden ser resumidas así: considerar que la formación de nuevos vínculos de apego está abierta toda la vida, que la formación del sistema de apego no se produce únicamente en los primeros años de vida, sino que está sujeta a reelaboraciones continuas, ofreciendo un concepto más flexible del estilo de apego, dando por hecho que dentro de cada estilo hay grados diferentes y que, bajo determinadas condiciones, puede llegar a cambiar el estilo de apego, que el apego es un sistema en relación con otros sistemas, también responsables de cómo se resuelven en la vida adulta las relaciones íntimas y sociales, y, por último, que en la formación del apego juegan un rol importante ambos padres, todo el sistema familiar, los cuidadores, ciertas amistades y las parejas amorosas. (López, 2006).

3.7. Los pares: aceptación y rechazo

Los problemas de convivencia escolar están muy presentes en las aulas, y no sólo dificultan el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que además tienen consecuencias nefastas para el desarrollo humano (Garaigordobil y Oñederra, 2009, 2010; Garaigordobil, 2011abc).

Diversos estudios analizaron la relación entre empatía y aceptación en el grupo de iguales mostrando que los niños con alto nivel de aceptación por parte de sus iguales eran más empáticos (Garaigordobil y Galdeano, 2006). Los niños aceptados mostraron una orientación más positiva a otros, una fuerte sensibilidad por la

angustia de otros (Dekovic y Gerris, 1994). Asimismo mostraron que los niños prosociales tenían un mayor conocimiento empático que los acosadores o los que eran víctimas de estos últimos, surgiendo la alarma social cuando se evidenciaban los nocivos efectos del maltrato en todos los implicados (Garaigordobil, Galdeano, 2006; Warden y Mackinnon, 2003)

En diversas investigaciones apuntaron que en la interacción dinámica entre los escolares de un grupo, se encontraban tres categorías bien diferenciadas:

- i) Los bien adaptados, que generalmente mantenían relaciones positivas con sus compañeros;
- ii) Un subgrupo menor en número de alumnos desadaptados-agresivo
- iii) Un tercer subgrupo, también muy inferior en número compuesto por alumnos desadaptados-víctimas.

A éstas categorías, habría que añadir una categoría mixta constituida por alumnos que a veces se comportaban como agresores y otras veces como víctimas, conformando el subgrupo de víctima provocadora (Cerezo, 1991, 1994, 1997; Cerezo y Esteban, 1992).

Olweus (1993, 1999a) se refería al bullying como:

... agresiones consistentes y perseverantes, que estudiantes con características de intimidación como, mayor fuerza física, reconocimiento o control de grupo, empleaban para someter a sus pares por ser éstos incapaces de responder o defenderse, con el objetivo de generar miedos en forma de malestar o para destacar su condición dominante (pp. 156).

Resaltando en sus estudios la importancia del grupo como reforzador de las conductas agresivas, ya que, los agresores eran más positivamente valorados que las víctimas, lo que se traducía por un lado, en un mayor sentimiento de afiliación de los primeros y, a su vez, que las víctimas se sintiesen más apartadas y solitarias.

Según Olweus (2013), las conductas agresivas generalizadas se interpretan a

menudo como un acto natural y puede ser respuesta a una situación opresora o en desventaja, mientras que ser víctima de acoso de compañeros poderosos constituye una violación de los derechos humanos fundamentales, Olweus (1993) señala que:

La obligación moral de una escuela de contrarrestar y evitar que se produzca una conducta maligna será, sin duda alguna, una mayor destrucción de la conducta agresiva en general (pp. 759)

Lamentablemente, el bullying es un tema vigente, y constituye una fuente de gran preocupación social. Todo ello ha puesto de relieve la necesidad de llevar a cabo investigaciones que proporcionen conocimientos sobre las víctimas, especialmente sobre las conexiones entre victimización, y otras variables como empatía, autoestima, agresividad y contribuya mediante programas a la prevención de la violencia entre iguales. Por lo que hace necesario plantearse la elaboración o implantación de programas que por una parte analice las características socioafectivas del grupo, la detección de los alumnos implicados y la importancia que ellos le atribuyen. Entre los diversos métodos programas de prevención e intervención, cabe mencionar algunos como, Método Pikas (Cabeza, 2009); Programa KiVa -Kiusaamista Vastaaan o contra el bullying- (Salmivalli y Peets, 2010; Viscardi, 2011; Areas y Lucas, 2016) y Plan PREVI (Orden 3/2017, de 6 de febrero, Generalitat Valenciana).

En el estudio realizado por Garaigordobil, Aliri y Martínez-Valderrey (2013) se analizaron las relaciones existentes entre victimización y otras variables como autoestima, empatía y agresividad, constatando que las víctimas tenían menor autoestima que quienes no han sufrido episodios de acoso o bullying (Estévez, Murgui, Musitu, 2009; Garaigordobil, 2011c; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Jankauskiene, Kardelis, Sukys y Kardeliene, 2008; McMahon, Reulbach, Keeley,

Perry y Arensman, 2010; Suresh y Tipandjan, 2012). Además hay estudios que han afirmado que las víctimas tienen menor empatía que las no víctimas, que la victimización está fuertemente relacionada con bajos niveles de empatía (Malti, Perren y Buchmann, 2010; Menesini, Camodeca y Nocentini, 2010; Wang, Chen, Xiao, Ma y Zhang, 2011; Warden y Mackinnon, 2003).

En los estudios de Orue y Calvete (2012) indican que en investigaciones anteriores hallaron que la creencia de que la agresión es aceptable predice la conducta agresiva (Calvete, 2008; Huesmann y Guerra, 1997). Un niño expuesto a violencia puede llegar a la conclusión de que la agresividad es apropiada para solucionar los conflictos con otros o para obtener lo que uno desea. La victimización en todos los contextos predijo la conducta agresiva proactiva y reactiva. Esto ha sugerido que, independientemente del lugar donde se dé la victimización, ésta tiene un efecto en la conducta agresiva. Resultados coherentes con los obtenidos en estudios previos (Jaffe, Caspi, Moffitt y Taylor, 2004; Schwartz et al., 1998)

Según Wahl y Metzner (2012), en línea con Foster y Hagan (2003 que sólo consideraban el género de los niños porque la agresión corporal estaba más extendida entre ellos, mientras que las niñas tendían a ser mas relaciones indirectas o "relacionales" de la agresión.

Según el estudio realizado por Garaigordobil, et al. (2013) han confirmado en sus resultados obtenidos la ausencia de diferencias de género en victimización. Según Cerezo (2009):

El término bullying (Olweus, 1978) es hoy común en la literatura, sobre el tema del maltrato entre escolares, para referir: a la situación de violencia mantenida, mental o física, guiada por un escolar o por un grupo, dirigida contra otro escolar que no es capaz de defenderse (pp. 382).

Pudiendo adoptar diversas formas, unas más directas como la agresión física y verbal, y otras encubiertas o indirecta, estando los implicados en el bullying en una situación relacional de mayor rechazo y exclusión social, sobretodo los varones (Cerezo, 1991, 2014; Cerezo y Ato, 2010; Méndez y Cerezo, 2010).

3.8. La agresividad

Estudios realizados por Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli (2001), han demostrado que existe una correlación negativa entre agresión y autoeficacia.

Definida la agresividad por Wahl y Metzner (2012) como la disposición para el comportamiento agresivo. Aunque no existe una definición unificada de la agresión a veces ha sido considerada como daño corporal deliberado hecho, no habiendo incluido algunas veces el criterio intencionalidad especialmente en el caso de los niños. En la Tabla 2 podemos observar las diferentes definiciones que se ha dado a la agresión.

Tabla 2. Definiciones motivacionales de la agresión

Autores	Definiciones de la agresión
Sukhodolsky,Smith, McCauley, Ibrahim y Piasecka (2016)	La agresión abarca una amplia gama de comportamientos que pueden resultar en daño a sí mismo o a los demás. Los subtipos de agresión se han distinguido en función de por qué se realiza el comportamiento y la forma de manifestación (cómo es el comportamiento).
Dollard, Miller, Doob, Mowrer y Sears (1939; p. 112).	Acto cuya respuesta meta es dañar a un organismo o sustituto
Dollard, Miller, Doob, Mowrer, y Sears 1939) y Berkowitz (1965)	El modelo de frustración-agresión postula que la agresión es una respuesta enojada a la frustración).
Berkowitz (1996; p. 25)	La agresión como cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien

Tabla 2. Definiciones motivacionales de la agresión (continuación)

Bandura (1973)	<p>Desde la teoría del aprendizaje social sugiere que la agresión es un comportamiento instrumental orientado a la meta. Una conducta es conceptualizada como agresión cuando no se ejecuta como parte de una regla socialmente aprobada.</p> <p>En su teoría social–cognitiva postulada (Bandura 1973; 1986) sostiene que la conducta es determinada tanto por factores ambientales, personales como conductuales dentro de los procesos que originan la agresión.</p> <p>Es el aprendizaje por observación o por experiencia directa y sus consecuencias la que provocará que aumente/disminuya la conducta en el futuro. La instigación o la activación de la conducta por la experiencia de un acontecimiento, la asociación del modelado y sus consecuencias, expectativas de reforzamiento, podrán justificar la agresión, etc. (Carrasco y González, 2006).</p> <p>Los neutralizadores de la culpabilización por agresión harían que se mantuviese la conducta agresiva reduciendo el sentimiento de culpabilidad. Bandura et al., (2001), han mostrado que la percepción de eficacia actúa como un mediador sociocognitivo con relación a los estilos de conducta agresiva o prosocial. Asimismo, Bandura (1992) indica que las creencias sobre la eficacia contribuirían a la consecución de los logros humanos y a un incremento de la motivación, que influiría positivamente en lo que las personas pensasen, sintiesen o hiciesen. La autoeficacia percibida es el producto de diversas fuentes: la persuasión social, la experiencia propia, la experiencia vicaria y el estado fisiológico y afectivo. Estas fuentes generarían distintas percepciones de autoeficacia que actuarían a través de procesos cognitivos (ej. imaginando metas, prediciendo dificultades), motivacionales (ej. anticipando resultados posibles, planificando metas valoradas), afectivos (ej. afrontamiento de situaciones estresantes, control de pensamientos negativos) y procesos de selección (ej. aproximación y evitación de determinadas situaciones) (Bandura, 1977a, 1995).</p> <p>Los niños con un alto sentido de eficacia en agresión manifiestan metas hostiles ante situaciones de represalia.</p>
----------------	--

Tabla 2. Definiciones motivacionales de la agresión (continuación)

Crick y Dodge (1996)	<p>Modelo del procesamiento de la información:</p> <p>La agresión se produce debido a un procesamiento de la información inexacto o ineficaz. Su objetivo es diferenciar donde se producen los déficits en el procesamiento de la información.</p> <p>En el caso de la agresividad tipo reactivo los autores sostienen que en los niños el déficit se produciría a la hora de interpretar los indicios, en respuesta a los estímulos ambiguos e interpretando las intenciones de los demás como dañinas y responder agresivamente. La interpretación de los indicios está referido a: atribuciones causales, de intención y otros procesos interpretativos como, la evaluación de logro, de las actuaciones pasadas, autoevaluación y evaluación de los demás.</p> <p>En el caso de la agresividad de tipo proactivo el déficit se produciría a la hora de seleccionar la respuesta, ya que con este tipo de agresividad, los niños considerarían que la agresividad sería un medio para conseguir sus objetivos, valorando positivamente sus habilidades para la consecución de sus actos agresivos, así como sus resultados.</p> <p>La decisión está referida a una primera evaluación, expectativa resultados, evaluación de la autoeficacia y selección de la respuesta.</p>
Atkinson, Atkinson, Smith y Bem (1999)	<p>La agresión definida como un comportamiento verbal o físico que tiene la intención de hacer daño o causar dolor a otra persona, o de dañar el medio ambiente físico u objetos y seres vivos en el medio ambiente.</p>
Bushman y Anderson (2001)	<p>Toda conducta dirigida hacia otro individuo con la inmediata intención de causar daño.</p>
Andreu (2009)	<p>Expone un modelo integrador de la agresividad que contextualice tanto los factores socio-cognitivos, afectivos y conductuales como contextuales o situacionales. Entendiendo la agresión como una respuesta (conducta) mediada por diferentes procesos emocionales, cognitivos, de auto-regulación e inhibición/desinhibición y la agresividad como un constructo que denota un complejo proceso psicobiológico que, de forma directa o indirecta, tiene por objetivo producir un daño, físico o verbal, que pone en peligro (activa o pasivamente), la vida y supervivencia de otro individuo (lesiones, muerte, daños psicológico y privaciones); así como su bienestar e integridad (reputación, dignidad, indefensión, autoestima y seguridad). La agresividad surgiría así ante una serie de procesos cognitivos y conductuales que se desarrollarían originariamente para manejar situaciones amenazantes en un proceso de interacción constante entre el individuo y el contexto en el que median cuatro procesos fundamentales: a) procesos de valoración primaria y secundaria; b) procesos cognitivos (evaluación y decisión); c) procesos de auto-regulación, y d) procesos de inhibición/desinhibición.</p>

Tabla 2. Definiciones motivacionales de la agresión (continuación)

Wahl, K., y Metzner, C. (2012)	En su estudio refiere que no existe una definición unificada de la agresión: a veces definida como daño corporal deliberado hecho a otro, otras a veces no incluye el criterio de intención, sobre todo cuando se trata de niños. Considera la agresión como un conjunto de mecanismos formados durante el curso de la evolución para afirmarse a sí mismo, parientes o amigos contra otros, ganar o defender recursos (causas últimas) por medio dañino (por ejemplo, golpear a otros) . Estos mecanismos suelen estar motivados por emociones como miedo, frustración, ira, sentimientos de estrés, dominancia o placer (causas próximas)
Liévano (2013)	Define la agresión como un fenómeno multicausal donde se conjugan diferentes factores biológicos, psicológicos y sociales, caracterizada por manifestaciones conductuales.

3.8.1. La distinción motivacional de la agresividad reactiva y proactiva

En las investigaciones realizadas por Penado, Andreu y Peña (2014), indicaron que una de las principales clasificaciones y definiciones de la conducta agresiva era la realizada por (Dodge, 1991), en ella se estudia y analiza la agresión desde el punto de vista motivacional o funcional, así como también se analizan los mecanismos cognitivos que subyacen a las distintas expresiones de la agresión.

Andreu, Ramírez y Raine (2006), con el fin de elaborar una clasificación dicotómica de la agresión, propusieron desde una aproximación factorial, una tipología multidimensional de la agresión elaborada a través de un modelo empírico de ecuaciones estructurales (Andreu y Ramírez, 2003), planteando tres dimensiones de la agresión, significativamente correlacionadas entre sí, para clasificar diferentes conductas agresivas. En primer lugar, la agresión física y verbal integrada en una estructura denominada dimensión conductual, al estar relacionadas con la expresión de la agresión a través de conductas físicas o verbales, la agresión indirecta y crítica, clasificada en una estructura llamada “dimensión social, al estar esta forma de

agresión relacionada con la manifestación indirecta a través de la red social o de los pares; y, finalmente, la agresión hostil e instrumental, incluida en la denominada “dimensión situacional”. Según estos autores, esta clasificación tridimensional de la agresión mostró una adecuada bondad de ajuste estadístico, llegando a explicar satisfactoriamente la variabilidad de cada una de las seis conductas agresivas analizadas. Concluyendo que esta clasificación tridimensional ha permitido apoyar empíricamente una tipología estructural de la agresión en función de su expresión conductual, social y situacional polarizándose en dos estructuras básicas: reactiva y proactiva, que orientase a un modelo dicotómico de la agresión basado precisamente en la motivación instrumental y hostil del agresor, permitiendo estudiar la etiología diferencial de la agresión (Crick y Dodge, 1996; Dodge, 1991; Raine et al., 2006). También diversos estudios se propusieron distinguir entre agresión proactiva y reactiva, por ser una dimensión especialmente relevante para comprender la motivación del agresor, analizar los déficits y mecanismos cognitivos subyacentes a ambos tipos de conducta agresiva (Crick y Dodge, 1996; Dodge y Coie, 1987; Poulin y Boivin 1999).

Raine et al. (2006), exponen los principales tipos de agresión desde el enfoque del modelo dicotómico sobre las diferentes conductas agresivas que se manifiestan y sus diferentes maneras de expresión, polarizándose en dos estructuras básicas: reactiva y proactiva.

La distinción proactiva-reactiva, denominada de múltiples formas (Aronson, 1992; Bandura, 1973; Feshbach, 1969; Hartup, 1974; Hinde, 1970; Kingsbury, Lambert, Hendrikse, 1997), como agresión instrumental y hostil, por (Barratt, Stanford, Felthous y Kent, 1997; Houston, Stanford, Villemarette-Pittma, Conklin y Helfritz, 2003), como agresión premeditada e impulsiva (Vitiello, Behar, Hunt, Stoff

y Ricciuti, 1990), como afectiva - predatoria, depredadora, instrumental o activa (Blair, 2004; Barratt y Felthous, 2003).

Todas estas distintas formas de dicotomizar la agresión harían referencia a la misma realidad epistemológica. El análisis de la motivación del agresor, clave para poder comprender la tipología de la agresión puesto que, la motivación reactiva o proactiva sería la característica común subyacente a cualquier manifestación de la agresión (Rodríguez, Manuel, Ramírez y Raine, 2006) reflejando a su vez, la acción de los procesos biológicos, psicológicos y sociales en la ejecución de una conducta agresiva, procesos referidos a distintos momentos en la secuencia, el deseo de una meta, su búsqueda y, finalmente, la ejecución de la conducta (Andreu et al., 2006).

La agresión proactiva, fría, instrumental y organizada, caracterizada por ser planificada, consciente y calculada, se consideraría como una estrategia para conseguir un objetivo, beneficio o control del poder. Este tipo de agresión, la instrumentalidad proactiva de la agresión permitiría comprender desde la agresión política hasta la psicopática (Raine et al., 2006). La reactividad emocional del agresor es escasa o fría al ser premeditada, ya que de forma anticipada el agresor ha previsto un plan antes de que la agresión suceda. Según Beck, (2003) la agresión proactiva parece estar gobernada por una máxima doctrinal fría, calculadora e implacable en la mente del agresor (Raine et al., 2006). La descripción de los agresores «proactivos» se ajustan totalmente con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1973), al ofrecer especial importancia a la agresión instrumental.

La agresión reactiva, basada en el modelo de frustración-agresión postulado por Dollard (1939) y posteriormente modificado por Berkowitz (1965), incluiría una serie de actos agresivos elicitados básicamente como reacción a una provocación o amenaza percibida, pudiendo ser real o psicológica, además de sesgos atribucionales hostiles. Produciéndose una intensa activación emocional, con altos niveles de activación

neurovegetativa, impulsividad, hostilidad y déficit en el procesamiento de la información (Raine et al., 2006). El motivo subyacente principal sería dañar a otro sin meta o fin específico. Abarcando desde la agresión explosiva-intermitente hasta la violencia sexual hostil (Canter, 2003) o sádica (Knight, 1999).

En la Tabla 3 se muestran los factores intervinientes en la agresión proactiva y reactiva (Andreu, 2009).

Tabla 3. Factores intervinientes en la agresión proactiva y reactiva (Andreu, 2009).

Correlatos de la agresividad	Impulsiva -Reactiva Tipo I	Premeditada-Proactiva Tipo II
Desencadenantes	Dolor, amenaza, miedo, ira.	Beneficio, diversión, placer.
Correlatos cognitivos	-Sesgos atribucionales hostiles Dodge y Coie (1987). -Construcción de un esquema cognitivo hostil en función de los fracasos y experiencias negativas que obtiene. -Distorsiones cognitivas. -Justificación y evaluación negativa de sus consecuencias.	-Autoeficacia. -Construcción de un esquema cognitivo de éxito en función de sus experiencias positivas. -Justificación y evaluación positiva de las consecuencias.
Correlatos motivacionales	-Producción de daño.	-Obtención de beneficio. -Creen que mejora su autoestima. -Consideran que la agresión no causa daño permanente a las víctimas (Crick y Dodge, 1996; Dodge, 1991).
Correlatos emocionales	-Remordimiento, culpabilidad. -Sentimiento de fracaso.	-Bienestar, satisfacción. -Sentimiento de éxito. -Sentimiento de autoeficacia, la amenaza como reto. (Crick y Dodge, 1996).
Mecanismos básicos de aprendizaje	-Reforzamiento negativo.	-Reforzamiento positivo. -Produce recompensas tangibles.
Correlatos neurobiológicos	-Amígdala. -Hemisferio derecho. Ledoux (1999).	-Hemisferio izquierdo -Cortex prefrontal. Ledoux (1999).
Correlatos psicopatológicos	-Trastorno explosivo intermitente. -Trastorno negativista desafiante. -Trastorno límite de la personalidad.	-Trastorno disocial. -Trastorno antisocial de la personalidad. -Psicopatía.
Correlatos socio-culturales	-Menor aceptación.	-Mayor aceptación.

3.8.2. Herencia y medio ambientes en la agresividad

Los estudios con gemelos y familiares han sugerido que la agresividad, especialmente la irritable/impulsiva (frente a la premeditada), tenga un componente hereditario notorio (Schmahl et al., 2004) un 72 %, en concordancia con un meta-análisis de más de 20 estudios con gemelos (Seroczynski, Bergeman y Coccaro, 1999; Coccaro, Bergeman, Kavoussi y Seroczynski, 1997; Miles y Carey, 1997; Coccaro y Siever, 1995).

Marks, Miller, Schulz, Newcorn y Halperin (2007), en línea con diversos trabajos de investigación introdujo en su estudio sobre la agresión los factores ambientales por medio de la observación y experimentación, concluyendo que durante la infancia o la adolescencia individuos con riesgo biológico de agresión podían ser especialmente vulnerables al efecto de la adversidad psicosocial y conducirles a la agresión (Deater-Deckard, 1998; Fergusson, Horwoody Lynskey, 1996).

Las interacciones entre los genes y el entorno han desempeñado un papel crucial en la agresividad y en los comportamientos antisociales, Seroczynski et al. (1999) y Moffitt (2005).

Desde el nacimiento hasta el periodo adulto se produce un desarrollo físico, conductual y emocional progresivo, paralelo a los cambios observados en la maduración cerebral (Grassi-Oliveira, Ashy y Stein, 2008).

Liévano (2013) ha definido la agresión como un fenómeno multicausal donde se conjugan diferentes factores biológicos, psicológicos y sociales, caracterizada por manifestaciones conductuales mediante las cuales los individuos son capaces de alejar o someter a los oponentes peligrosos (Carranza, 2010). Estas manifestaciones van acompañadas de la activación del Sistema Nervioso Autónomo (SNA) y

respuestas emocionales que ponen en marcha los mecanismos fisiológicos que permiten al individuo responder a la situación desafiante de forma adaptativa o desadaptativa como en el caso donde los individuos exhiben respuestas autónomas y emocionales no contingentes con los estímulos ambientales y que se han asociado a consecuencias negativas para la obtención y retención de recursos, así como para su bienestar físico (Archer, 2009).

Numerosos intentos realizados para definir la agresión o conducta agresiva, han mostrado que no se trata de un término unívoco, sino que presenta distintas connotaciones, tanto psicológicas como sociales, morales, etc. Entre estos intentos definitorios se puede destacar el realizado por Bandura (1973), que la definió como una conducta adquirida controlada por reforzadores, que es perjudicial y destructiva, o la definición elaborada posteriormente por Edmunds y Kendrick (1980), que definieron el término agresividad instrumental como disposición a manifestar conductas nocivas como medio de obtener refuerzos del exterior. Ambas definiciones hacen referencia a la interacción del sujeto con el entorno, que se concreta en comportamientos como gritos, amenazas, daños, ataques, invasión, humillación, etc. Estas expresiones conductuales de variable intensidad se pueden agrupar en verbales y no verbales, físicas y psicológicas, tienen un fin y una intencionalidad clara en el daño producido (Fariz, Moura y 2002).

3.8.3. Procesamiento emocional de la agresividad

En la investigación realizada por García Sancho (2015), expresa que a lo largo de la literatura, se han formulado múltiples propuestas para determinar qué mecanismos podían explicar las conductas agresivas (Anderson y Bushman, 2002; Bandura, 1986; Denson, Pedersen, Friese, Hahm, y Roberts, 2011; Vasquez, Osman,

y Wood, 2012). Entre ellas, el modelo del “Procesamiento de la Información Social” (PIS), ha intentado explicar las diferencias individuales producidas en los procesos cognitivos durante una interacción social, que pueden llevar a la persona a realizar desde un comportamiento social adecuado a una conducta agresiva (Crick y Dodge, 1994; Dodge, 1986).

El reconocimiento de las emociones, puerta de entrada en el procesamiento de la información emocional, su relación con la agresión y otras variables como la comprensión emocional, la capacidad de respuesta empática o la regulación de las emociones ha sido constatada a lo largo de la literatura (Eisenberg, Eggum, y Di Giunta, 2010; Denson et al., 2011; Trentacosta y Fine, 2010).

Se han encontrado evidencias empíricas que señalaban la presencia de déficits en los distintos procesos cognitivos en personas agresivas, por ejemplo, menor atención a señales relevantes, búsqueda de menos información, sesgo de atribución hostil en las intenciones de otros o una reducida generación de soluciones (Dodge y Frame, 1982; Nasby, Hayden, y De Paulo, 1979).

El modelo integrador de los procesos cognitivos y emocionales de Lemerise y Arsenio (2000) destacaba la emoción como un componente esencial que podía influir en el procesamiento de la información social a través de las distintas fases propuestas por Crick y Dodge (1994). En líneas generales, este modelo sugiere que la presencia de déficits en el procesamiento emocional dificulta el desarrollo de un comportamiento social competente. Uno de los pasos del modelo que ha sido principalmente analizado desde el estudio de la agresión ha sido la codificación e interpretación de claves emocionales. Una alteración en la percepción de las emociones de una persona durante una interacción social puede favorecer la presencia de errores en la interpretación de la situación que estimulen la aparición de

sentimientos negativos que puedan desencadenar una respuesta agresiva (Arsenio y Lemerise, 2001).

La alteración en el procesamiento emocional ha sido mostrada también en otros problemas de comportamiento o problemas emocionales, presentando desde un déficit general en el reconocimiento de las emociones, como es el caso del autismo (Castelli, 2005), a un déficit en el reconocimiento de una emoción específica, como por ejemplo la existencia de una alteración en la precisión del reconocimiento de la tristeza y la felicidad en la depresión mayor (Bourke, Douglas, y Porter 2010), o el miedo y tristeza en psicópatas (Wilson, Juodis, y Porter, 2011), mostrando más que un déficit general en el reconocimiento de las emociones, dificultades en identificar cuándo están presentes las emociones de miedo y tristeza. Estas emociones de miedo y tristeza, han sido consideradas clave en el Mecanismo Inhibitorio de la Violencia (MIV) (Blair, 1995), según el cual, la percepción de miedo y tristeza favorece que la persona inhiba la puesta en marcha de comportamientos agresivos (Blair, 2001). De esta manera, las personas que presentan dificultades a la hora de reconocer estas emociones no consiguen identificar el miedo en la otra persona y, por tanto, no generan respuestas empáticas afectivas (Blair, 2005), las cuáles han sido a lo largo de la literatura asociadas de forma contundente con la inhibición de conductas agresivas (Eisenberg et al., 2010).

Algunos estudios han mostrado cómo personas que suelen cometer actos agresivos presentan un sesgo de reconocimiento de ira, es decir, tienden a identificar como ira expresiones de otra emoción, especialmente expresiones ambiguas o neutras (Fine, Trentacosta, Izard, Mostow y Campbell, 2004; Vasconcellos, Picon, y Gauer, 2006). La presencia de déficits en esta fase del procesamiento de la información, percibiendo de forma errónea la ira en la otra persona durante una

situación emocional ambigua, puede facilitar la interpretación de una atribución hostil en otros (Dodge y Somberg, 1987). Este sesgo de atribución hostil en los demás incrementa el riesgo de desarrollar una conducta agresiva (Schultz, Izard, y Bear, 2004). Por otro lado, otros autores han encontrado en sus estudios la tendencia de algunos individuos a identificar de forma errónea emociones de valencia positiva y neutra como emociones negativas (Babcock, Green, y Webb, 2008).

En estudios recientes con estudiantes de 8 a 11 años, sobre el Perfeccionismo Socialmente Orientado (SOP) y el Perfeccionismo Prescrito Socialmente (SPP), representan respectivamente, las facetas intra e interpersonales y su relación con la agresividad física y verbal, la hostilidad y la ira. Así, (SOP) se refiere a imponerse en sí metas excesivamente altas que son irrealistas e imposibles de alcanzar y una tendencia a criticarse a sí mismo con dureza ante los errores. Y, (SPP) se refiere a cuando las normas propuestas no se alcanzan con la propensión a creer firmemente que otras personas tienen expectativas muy altas acerca de sus habilidades. En sus resultados mostraron que los estudiantes que se caracterizaban por un alto perfil de perfeccionismo tanto en el (SOP) como en el (SPP) presentasen más respuestas adversas en términos de ira, hostilidad y agresión física y verbal (García-Fernández, Vicent, Inglés, González y Sanmartín, 2017). Aunque estos resultados están en función de la influencia cultural y la sociedad de origen en cuanto al nivel de perfeccionismo (Dibartolo y Rendón, 2012). En este sentido, los niños españoles podrían interpretar SPP de una manera menos negativa que en otras culturas, teniendo en cuenta las demandas perfeccionistas. Explicando en sus resultados que el (SPP) no fue el subtipo de más mala adaptación (García-Fernández et al., 2017).

3.8.4. Características de la agresión infantil.

La investigación sobre el desarrollo de la agresión ha documentado ampliamente los procesos y factores social-cognitivos que contribuyen a las diferencias individuales en el comportamiento que perjudican a otros (Dodge, Coie y Lynam, 2006).

En su investigación realizada por Jambon (2016), en menores de cuatro a seis años sobre la moral y su relación con la agresión, indicaron aunque los agresores proactivos son menos propensos a sentir empatía hacia los demás (Arsenio, Adam y Gold, 2009) y podían mostrar patrones atípicos de razonamiento moral en situaciones multifacéticas complejas, también evidenciaban claros déficits incluso en su comprensión más básica de los conceptos morales. Mostrando también que los niños con mayor grado de agresividad reactiva eran más capaces de distinguir entre actos morales y convencionales, sugiriendo el autor que la respuesta podía estar en la visión única de los agresores reactivos de su mundo social en este periodo del desarrollo, indicando que la agresión había sido en respuesta a la amenaza percibida y reflejaba una creencia moral normal (Jambon y Smetana, 2014; Smetana, Campione-Barr, Yell, 2003). Desde este punto de vista, la agresión reactiva cuando se separa de formas de daño más calculadas y coercitivas parecía reflejar una respuesta moral típica a lo que se percibe en un ambiente como excesivamente hostil.

Jambon (2016) en línea con Hawley (2007), en su investigación expuso que los jóvenes agresivos podían ser altamente prosociales cuando hacerlo era beneficioso para sus necesidades. Por el contrario, la investigación con adolescentes y adultos ha encontrado que algunos individuos especialmente aquellos que ven la preocupación por el bienestar de otros como central para su sentido de la identidad pueden comportarse prosocialmente por un sentido de obligación moral (Hardy y Carlo,

2011; Metzger y Smetana, 2009). Teniendo en cuenta las intenciones y motivaciones subyacentes a los comportamientos observados, indicaba que para tener una mayor comprensión, había que considerar como las preocupaciones morales influyen en las decisiones de los individuos en el comportamiento prosocial. En el estudio de Orobio de Castro, Verhulp y Runions (2012) encontraron que los hombres con alta agresión reactiva eran más propensos que los no agresivos a describir los actos de violencia provocados como un imperativo moral en respuesta a la injusticia percibida.

En los estudios realizados sobre la agresión reactiva en los niños se ha asociado con el procesamiento de la información social y la desregulación emocional (Raine et al., 2006; Arsenio et al., 2009).

En los análisis de los síntomas del comportamiento disruptivo de la niñez han revelado dimensiones de la agresión manifiesta frente a la conducta antisocial encubierta (Frick et al., 1993). La agresividad proactiva y las formas encubiertas de comportamiento antisocial han sido asociadas con rasgos de insensibilidad y anomalías en el procesamiento de las recompensas (Frick and White 2008; Blair 2010).

Gasser, Malti y Gutzwiller-Helfenfinger (2012), en su estudio hallaron que los niños agresivos habían sido también más propensos que los niños no agresivos a considerar la represalia como justificada, previa provocación, independientemente de las consecuencias nocivas de la represalia

La conducta agresiva empieza a manifestarse en la niñez temprana y adquiere su máxima expresión durante la adolescencia, disminuyendo a medida que las personas llegan a la adultez (Dodge y McCourt, 2010). Las formas severas de agresión resultan de una combinación de influencias ambientales genéticas y proximales (familia y pares), con factores ambientales distales tales como los medios

que también tienen una influencia, no menos importante, para modelar la forma de comportamiento agresivo (Mitrofan, Paul, Weich y Spencer, 2014).

En la agresividad aparece como una trayectoria curvilínea, al observar que se produce un incremento de agresividad entre los 10 y los 12 años, y que posteriormente disminuye para aumentar en torno a los 15 años (Martorell, Gonzalez, Rasal y Estellés, 2009; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2015). Asimismo, según Samper, Tur, Mestre y Cortés (2008), los niveles medios de agresividad física disminuyen entre 4° y 6° grados de educación primaria para aumentar a partir de 1° de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Sin embargo en el estudio de Wahl y Metzner (2012), mostraron que la mayoría de los adolescentes y adultos con actos de violencia ya eran de niños agresivos o socialmente conspicuos (Alink et al., 2006, Huesmann et al., 2009; Kokko, Pulkkinen, Huesmann, Dubowy Boxer, 2009; Loeber et al 2005; Tremblay, 2000, 2007; Wahl 2002; Wahl, Tramitz y Blumtritt et al., 2001), datos de especial importancia en cuanto a la prevención temprana de la agresión y el papel de los padres en los programas de prevención. Hay cierto consenso acerca de la tendencia estable de las diferentes formas de agresión, lo cual implica que la agresión en edades tempranas generalmente se sigue mostrando en edades más avanzadas (Huesmann et al., 2009; Kokko y Pulkkinen, 2005; García-Fernández et al., 2017).

3.9. La ansiedad

En el estudio realizado por Martínez-Monteagudo, García-Fernández e Inglés (2013), indicaron que la ansiedad y la depresión son dos problemas comunes durante la infancia y la adolescencia (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo y Redondo, 2008; Zolog et al., 2011), aunque la ansiedad y la depresión son dos

conceptos distintos, no siempre ha quedado clara la diferenciación entre ambos. Ello se debe principalmente a la comorbilidad entre los síntomas de ansiedad y los síntomas depresivos (Agudelo, Buela Casal y Spielberger, 2007; García Fernández et al., 2008; Mathew, Pettit, Lewinsohn, Seeley y Roberts, 2011; Miguel Tobal y Jiménez García, 2000). Asimismo, mostraron que los miedos y la ansiedad escolar eran definidos como un conjunto de síntomas agrupados en respuestas cognitivas, psicofisiológicas y motoras emitidas por un individuo ante situaciones escolares percibidas como amenazantes y/o peligrosas (García-Fernández, et al., 2008). En los estudios realizados en población escolar, primero y segundo de educación secundaria obligatoria, en su adaptación de la escala para medir el estrés percibido, agresividad, sintomatología internalizada/externalizada, con satisfacción vital, en sus resultados hallaron asociaciones positivas entre altos niveles de estrés cotidiano y sintomatología internalizada como ansiedad, baja autoestima, bajo autoconcepto, depresión, locus de control externo y sentimientos de incapacidad y, en cambio, encontraron una relación negativa con satisfacción vital (Espejo, Blanca, Fernández-Baena y Torres, 2011; Escobar, Trianes y Fernández-Baena, 2008; Trianes et al., 2009).

En otro estudio realizado por Martínez-Monteagudo, et al., 2013, hallaron que la ansiedad y los miedos escolares habían sido relativamente frecuentes y podían afectar hasta el 18% de los niños entre 3 y 14 años de (Bados, 2005; Granell de Aldaz, Vivas, Gelfand y Feldman, 1984; Valiente, Sandín, Chorot y Tabar, 2002)

En otros estudios se han hallado correlaciones significativas entre ansiedad escolar y ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión, estableciendo una estrecha relación entre estos constructos (Bernstein y Garfinkel, 1992; García-Fernández,

1997; McShane, Walter y Rey, 2001; Prabhuswamy, Srinath, Girimaji y Seshadri, 2007).

La ansiedad rasgo hacía referencia a aquellos alumnos que presentaban una predisposición relativamente estable a percibir las situaciones como amenazantes y a experimentar ansiedad de forma más duradera y constante a lo largo del tiempo. Siendo la ansiedad estado referida a la experimentación de puntual, en un momento dado, con una intensidad determinada y ante una situación concreta. Muchos de los alumnos que presentan ansiedad escolar suelen presentar rasgos depresivos. De hecho, casi la totalidad de cuestionarios, inventarios y escalas de ansiedad o miedos escolares recurren a la evaluación de estos constructos, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión (Martínez-Monteagudo, 2013)

En diversas investigaciones han revelado que los niveles de ansiedad y los problemas depresivos siguen siendo bastante bajos y estables durante la infancia, pero estos síntomas aumentan en la transición a la adolescencia (Buck y Dix, 2012; Garber, Martin y Keiley, 2002; Rodhe, Prinzie, van Harten, Dekovic, van den Akker Lewinsohn, Klein, Seeley y Gau, 2013; Shiner, 2014; Twenge y Nolen-Hoeksema, 2002).

En el estudio de Martínez, (2010), en línea con Jadue (2003), exponen la relación existente entre la calidad del ambiente familiar y la presencia de ansiedad en niños y adolescentes. Un ambiente familiar disfuncional (con conflictos en el matrimonio, sobreprotección, autoritarismo, escasez de afecto, apego hostil y percepción negativa de la crianza), propicia el desarrollo de ansiedad en el niño, afectando en el desarrollo del proceso de aprendizaje (Newcomb, Mineka, Zinbarg y Griffith, 2007). Un estilo parental autoritario ejercido en las interacciones diarias aumenta las emociones negativas, como la angustia, la ansiedad, la tristeza y la

depresión (Aunola, Tolvanen, Viljaranta y Nurmi, 2013; Oliva, Parra y Arranz, 2008).

Según Nerín, et al. (2014), la presencia de ansiedad en los progenitores actúa como variable mediadora en el desarrollo de la ansiedad en los hijos (Vera, Grubits y Rodríguez, 2007; Waters, Zimmer-Gembeck y Farrell, 2012).

Los factores tales como, la ansiedad materna o la sobreprotección pueden influir en el desarrollo de alteraciones cognitivas y emocionales en los hijos (Pereira, Barros, Mendonça y Muris, 2014). Los hijos de padres autoritativos y autoritarios, mostraban menores niveles de ansiedad que los hijos de padres negligentes (Steinberg, Blatt-Eisengart y Cauffman, 2006). En el estudio de Martínez, Justicia y Cabezas (2009), se ha comprobado que los padres de niños con alteraciones de conducta proporcionaban, involuntariamente, refuerzos positivos a las conductas disruptivas de sus hijos (DiGiusseppe, 1988; Patterson, 2002).

Según la teoría de la coerción de Patterson (1982, 2002), los patrones de crianza de los padres juegan un papel clave en el desarrollo evolutivo de los niños, afectando tanto en los trastornos interiorizantes (ansiedad y miedos), como en los exteriorizantes (comportamientos de oposición, agresividad, estrategias de afrontamiento, competencias sociales), siendo el principal determinante del comportamiento antisocial en el niño al producirse un condicionamiento por evitación para impedir que aparezca el estímulo aversivo para dar fin a los comportamientos agresivos de sus padres o hermanos.

Nerín et al. (2014), indicaron que los padres autoritarios y permisivos no propiciaban un despliegue adecuado de habilidades sociales (Valiente, Fabes, Eisenberg y Spinrad, 2004), sin embargo, un estilo de crianza basado en el afecto y en el control inductivo, favorecía el desarrollo de conductas socialmente adecuadas

(Confalonieri y Giuliani, 2005; Isaza y Henao, 2012). Así, la calidez emocional, estaba relacionada con las conductas prosociales de los hijos (Carlo et al., 2010b), y con una mejor adaptación escolar y social, al contrario que un estilo parental hostil (McFarlane et al., 2010; Vera, Granero y Ezpeleta; 2012), mostraron, que el estilo parental desarrollado por los padres en la educación de sus hijos puede servir como factor protector ante conductas disruptivas y/o antisociales, cuando dicho estilo es cálido, emocional y positivo. Además, cuando el niño percibe un estilo educativo autorizativo o basado en el apoyo, muestra mayor adaptación personal, mayor adaptación académica y competencias sociales (Jabaghourian, Sorkhabi, Quach y Strage, 2014; Stright y Yeo, 2014; Tani, Ponti y Smorti, 2014).

Asimismo, se ha mostrado que la paternidad consciente está inversamente relacionada con estilos disfuncionales de crianza de los hijos (de Bruin et al., 2014) y con problemas de internalización juvenil. Se ha comprobado que un estilo de crianza basado en la atención plena no se observaron asociaciones como depresión y ansiedad al llegar a la adolescencia (Geurtzen et al., 2015; Parent et al., 2016). De manera que un estilo parental autoritario ejercido diariamente aumenta las emociones negativas, como la ansiedad, la angustia, la tristeza y la depresión (Aunola Tolvanen, Viljaranta y Nurmi, 2013; Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007)

3.10. La depresión en la infancia

La depresión es uno de los diagnósticos psiquiátricos más comunes entre niños y adolescentes. La depresión en los niños se presenta de muchas maneras y puede incluir disminución de la autoestima, disminución de la capacidad de diversión, irritabilidad y bajo estado de ánimo, retiro social, deterioro de la construcción de

relaciones y deterioro del rendimiento escolar. Si no se diagnostica y no se trata, se confiere un mayor riesgo de uso indebido de sustancias y auto-daño. Un diagnóstico preciso de un niño sospechoso de tener depresión requiere de aportaciones de múltiples fuentes, y se basa en una evaluación biopsicosocial integral. A lo largo del proceso de evaluación y tratamiento es vital que se mantenga vigilante ante cualquier problema de salvaguardia infantil (Mills y Baker, 2016).

En el estudio realizado por Martínez et al. (2013) indicaron que la depresión ha sido el trastorno comórbido apuntado en la literatura con referencia a la fobia o ansiedad escolar (Bernstein y Garfinkel, 1986; Bernstein, Hektner, Borchardt y McMillan, 2001; Buitelaar, Andel, Duyx y Strien, 1994; Kolvin, Berney y Bhate, 1984; McShane et al., 2001; Prabhuswamy et al., 2007).

Los síntomas depresivos son uno de los principales resultados indeseables de la intimidación (Stapinski, Araya, Heron, Montgomery, y Stallard, 2015). La investigación reveló que la victimización por intimidación no sólo ejerció un efecto inmediato, sino que también tuvo un efecto retardado sobre los síntomas de depresión (Stapinski et al., 2015). Un estudio longitudinal demostró que el efecto de la victimización por intimidación sobre los síntomas depresivos persistió incluso en la edad adulta (Copeland, Wolke, Angold, y Costello, 2013).

Sánchez-Hernández, Méndez y Garber (2014), indicaron en su investigación sobre la prevención de la depresión en niños y adolescentes, que según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la depresión se convertirá en 2020 en la segunda causa de incapacidad en el mundo, sólo por detrás de las enfermedades isquémicas. En su estudio realizado en seis países europeos revelaron que España es donde se registró la mayor frecuencia de personas con ansiedad y depresión (King et al., 2008) y que los menores con depresión son los que presentan una mayor

probabilidad de no ser detectados, siendo por ello necesario invertir esfuerzos en prevención, detección temprana y en el tratamiento de la depresión.

Investigaciones recientes de Kavanaugh et al., (2016), han mostrado que la depresión es la segunda causa principal de discapacidad del mundo (Ferrari y Villa, 2013), y los déficit neurocognitivos son uno de los rasgos relacionados con la depresión más frecuentes y problemáticos (Pandina, Zhu y Cornblat, 2009).

Gluschkoff et al. (2017), en sus investigaciones mostraron que la depresión era una de las principales causas de discapacidad en todo el mundo (Vos et al., 2013). Un cuerpo sustancial de pruebas apuntaba a las experiencias patológicas de la depresión (Danese et al., 2009; Heim, Newport, Mletzko, Miller y Nemeroff, 2008; Pirkola et al., 2005), destacando el papel de la crianza hostil en el inicio del trastorno (McLeod et al., 2007), la distancia emocional, negligencia o rechazo como factor de riesgo para la salud mental de los hijos/as (Diaz, Lizardi, Qian y Liu, 2008; Hall, Peden, Rayens y Beebe, 2004; Oakley-Browne, Joyce, Wells, Bushnell y Hornblow, 1995; Rojo-Moreno, Livianos-Aldana, Cervera-Martínez, Domínguez-Carabantes, 1999; Sakado et al., 2000), no sólo socava la autoestima y promovía la falta de adaptación (Keltikangas-Järvinen, Kivimäki, y Keskivaara, 2003; Randolph y Dykman, 1998), sino también aumentaba la reactividad del estrés neurobiológico (Meaney, 2001), que, a su vez, contribuía a la aparición tardía de la depresión (Sowislo y Orth, 2013; Willner, Scheel-Kruger, Belzung, 2013). Las experiencias infantiles desfavorables, tales como las interacciones disfuncionales entre padres e hijos, sentaban las bases para las futuras tendencias depresivas de la descendencia, además de contribuir los padres al desarrollo del trastorno de la depresión del hijo/a según la calidad de las prácticas parentales empleadas (Rice, Harold y Thape, 2002). Hay evidencia consistente de que la depresión se da en las familias con

psicopatología de los padres, estando asociada con un riesgo trece veces mayor de depresión en la prole (Klein, Dougherty y Olino, 2005; Wickramaratne y Weissman, 1998), siendo probablemente debido a la heredabilidad de la depresión (Sullivan, Neale y Kendler, 2000), pudiendo transmitir esta vulnerabilidad y hacer que la descendencia de padres deprimidos sea inherentemente susceptible al trastorno. Mientras que la estimación de la heredabilidad de la depresión es de alrededor del 40% en la población general, alcanza proporciones sorprendentes (67%) en los descendientes directos de individuos clínicamente deprimidos (Guffanti et al., 2016). En relación a la crianza y su repercusión en la prole, las investigaciones previas sugirieron que había diferencias en la manera en que los niños respondían a la crianza, dependiendo de la susceptibilidad del niño (Morris et al., 2002; Bradley y Corwyn, 2007). Según Hammen Shih y Brennan (2004) en el estudio realizado mediante pruebas transversales, la crianza de los hijos podría ser particularmente patógena en individuos con psicopatología de los padres, sin embargo, este hallazgo no ha sido replicado.

Gluschkoff et al. (2017), en su estudio mostraron que tanto la intolerancia como la distancia emocional de los padres eran predictores de los síntomas depresivos en los hijos (Hakulinen, Jokela, Keltikangas-Järvinen, Merjonen y Raitakari, 2014; Lubke, Ouwens, de Moor, Trull y Boomsma, 2015; Pulkki-Råback et al., 2015). Asimismo, Randolph y Dykman (1998a), mostraron que la crítica y la desaprobación de los padres hacia los hijos era un predictor de la tendencia a la depresión en la descendencia mucho más fuerte que la distancia emocional hacia el niño. Por lo cual, los presentes hallazgos sugieren que los individuos con antecedentes paternos de psicopatología pueden ser más sensibles a las características desfavorables de la crianza de los hijos. De la misma manera estar

expuesto a la intolerancia de los padres puede ser especialmente perjudicial para los individuos con psicopatología de los padres. Siendo conveniente apoyar a los padres con antecedentes de psicopatología de forma temprana para prevenir los factores de riesgo, desarrollar y mantener actitudes tolerantes hacia sus hijos.

En el estudio de Aunola, Ruusunen, Viljaranta y Nurmi (2015), mostraron que la presencia de los síntomas depresivos tanto de madres como de padres estaban asociados con alto nivel de angustia diaria de los niños. Además, la asociación entre la depresión y los síntomas de angustia de los niños estaba completamente mediada a través del control psicológico de los padres, en particular, los padres depresivos aplicaron control psicológico en su interacción diaria con sus hijos, demostrándose una asociación con la angustia de sus hijos.

Prácticamente existe unanimidad en todas las investigaciones sobre la existencia de una correlación positiva entre malas relaciones padres-hijos y los trastornos depresivos (Del Barrio, 2007), además se ha comprobado que el curso de la depresión en el niño correlaciona con esta interacción, puesto que cuando la relación es mala es más difícil la recuperación y mejoría del niño (Puig-Antich, et al., 1985).

La calidad de las interacciones entre padres e hijos es importante para entender los síntomas depresivos en la infancia media (McLeod, Weisz, y Wood, 2007), dados los efectos perjudiciales a largo plazo (Gillham, Reivich, Jaycox y Seligman, 1995; Harrington, Fudge, Rutter, Pickles, y Hill, 1991; Nolen-Hoeksema, Girgus y Seligman, 1992). Es crucial la comprensión de los mecanismos subyacentes para el desarrollo de una prevención e intervención eficaces. Así, una paternidad menos favorable disminuye la capacidad de los niños (Bosmans et al., 2011; Kerns y Brumariu, 2014, Groh et al., 2012; Bosmans et al., 2015). Diversos estudios

empíricos confirmaron el relevante papel de las conductas prosociales en la reducción de la vulnerabilidad de la depresión y en cómo se contrarrestaban las problemáticas de tipo externalizante, tales como los comportamientos antisociales y el abuso de sustancias (Bandura, et al., 2001; Vitaro, Brendgen, Larose y Tremblay, 2005). En diversos estudios hallaron que una alta eficacia percibida aumentaba la consecución de metas, reducía el estrés y disminuía la vulnerabilidad a la depresión (Bandura, 1995, 1997; Flynn y Rudolph 2014).

En las investigaciones realizadas por Brumariu y Kerns (2010), indicaron que no todos los niños inseguros mostraban síntomas depresivos. Este hallazgo planteaba la cuestión qué factores eran determinantes y por qué algunos niños inseguros mostraban síntomas más depresivos que otros niños inseguros. En sus resultados hallaron que si los padres apoyaban menos disminuían la confianza de los niños, fomentando el apego inseguro poniendo más en riesgo de desarrollar síntomas depresivos (Groh et al., 2012). Investigaciones recientes sugirieron que uno de estos factores podría relacionarse con las diferencias individuales en la medida en que los niños respondían biológicamente a información positiva y negativa en el medio ambiente (Belsky y Pluess, 2009). Otros estudios realizados sobre la conductancia de la piel mostraron que un indicador posible de estas diferencias individuales era el nivel de conductancia de la piel de los niños (Gilissen, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn y Linting, 2008), referido a la reactividad electrodérmica causada por las glándulas sudoríparas, que eran inervadas por el componente simpático del sistema nervioso autónomo en relación a los estímulos expuestos (Boyce y Ellis, 2005; Fowles, Kochanska, y Murray, 2000). La variación en dicho nivel de conductancia estaba en relación a la respuesta de indicador biológico como respuesta a los estímulos relevantes. Cuando los niños mostraban más variación en dicho nivel

experimentaban más angustia en respuesta a estímulos negativos e inversamente ocurría en respuesta a estímulos positivos (Erath, El-Sheikh, Hinnant y Cummings, 2011). En cambio, cuando mostraban poca variación en el nivel de conductancia era indicativo de que estaban mínimamente afectados por estímulos emocionales. Estos resultados iban en concordancia con el hallazgo de que la angustia experimentada era un factor de riesgo importante para desarrollar síntomas depresivos, es decir en función del impacto del ambiente resultaba el desarrollo de síntomas depresivos (El-Sheikh, Keller, y Erath, 2007). Asimismo, en su investigación mostraron que los niños con alta reactividad desarrollaron más síntomas en respuesta al conflicto de los padres en comparación con los niños de baja reactividad, en cambio, si el conflicto era bajo, se desarrollaban menos síntomas. Comprobando que la asociación entre la inseguridad de apego y los síntomas depresivos se veía moderada por dicho nivel de conductancia, y que la depresión en los niños inseguros estaba en función de la inadecuada regulación de la angustia (Brenning, Soenens, Braet y Bosmans, 2012; Brumariu y Kerns, 2010). Mostrando en sus resultados que los niños que regulaban mejor, eran más capaces de buscar el apoyo de los padres (Ainsworth et al., 1978), para reducir la angustia descendiendo los síntomas depresivos asociados (Brumariu y Kerns, 2010; Mezulis, Hyde y Abramson, 2006).

De esta manera, los niños que expresaban estar más ansiosamente unidos eran más vulnerables a los síntomas depresivos, hiperactivando las emociones angustiosas durante las experiencias negativas. Los niños que se expresaban de forma más evitativa, también eran vulnerables a los síntomas depresivos, porque trataban de desactivar las emociones para reducir el impacto de la angustia durante las experiencias negativas, no resolviendo la fuente de angustia. La exposición prolongada a la angustia podía conducir a síntomas depresivos (Brenning et al.,

2012), sobre todo en los niños que eran biológicamente más sensibles a la experiencia de angustia (John y Gross, 2004; Bosmans et al., 2011).

3.11. La inestabilidad emocional

En las investigaciones de Garaigordobil y Galdeano (2006), en niños y adolescentes empáticos mostraron que éstos tienen mayor estabilidad emocional. Una amplia gama de investigaciones apoya el papel central de la crianza de los hijos para el desarrollo de los niños pequeños, cómo las prácticas parentales sensibles y responsivas pueden apoyar el desarrollo saludable de los niños (Holden, Vittrup y Rosen, 2011; Holden, Bayan, Baruah y Holland; 2013). Por el contrario, en otros estudios hallaron que los niños con una historia de cuidado parental marcada por un cuidado severo o autoritario tendían a demostrar un menor funcionamiento social emocional (Howes y Ritchie, 1999). La inestabilidad emocional alcanza un mayor poder predictor del comportamiento agresivo (Mestre, et al., 2002; Tur Mestre, Samper y Malonda, 2012). Parece ser, que los sujetos más inestables emocionalmente, muestran menos recursos para frenar la impulsividad y manifiestan mayor disposición a la agresividad (Mestre et al., 2002).

En otros estudios realizados por Shonkoff y Garner (2012), mostraron que el desorden ambiental (falta de seguridad y apoyo en los ambientes físicos y construidos que rodean a los niños) e inestabilidad ambiental (falta de consistencia y estabilidad en los cuidadores primarios y contextos) afectaban negativamente el desarrollo saludable de los niños. Los tipos de inestabilidad más estudiados para los niños pequeños incluían la inestabilidad de los cuidadores (operacionales como las transiciones de las relaciones parentales) y la inestabilidad residencial (Ackerman et al., 2002; Ackerman et al., 1999; Coley et al., 2015).

La investigación realizada por Coley et al., (2015) parte de un modelo ecobiológico del desarrollo (Bronfenbrenner y Morris, 1998), mostrando que las experiencias de caos ambiental temprano (inseguridad, discontinuidad del cuidador primario y secundario...) en la vida, tienen la capacidad de interrumpir los procesos involucrados en la reactividad al estrés de los niños pequeños, los circuitos neurales, la regulación fisiológica, así como los sistemas metabólicos, cardiovasculares e inmunológicos, que a su vez impactan la salud a corto y largo plazo y el desarrollo (Blair, 2002; Blair et al., 2011; Meaney, 2010; Shonkoff y Garner, 2012). En las investigaciones realizadas sobre los vínculos entre el caos y el funcionamiento psicológico en los adolescentes (Evans, Saltzman y Cooperman, 2001; Evans et al., 2005), identificaron que los efectos de la inestabilidad son más fuertes durante la infancia temprana que durante la infancia tardía. En su estudio explicaban que la vulnerabilidad biológica podía estar influenciada en mayor medida por entornos inestables y desordenados y carecer de las habilidades regulatorias para asimilar los recursos del cuidador (Ackerman et al., 1999).

Coley et al. (2015), siguiendo el modelo del ecobio desarrollo (Shonkoff, 2010; Shonkoff, 2010; Shonkoff y Garner, 2012), hallaron que las experiencias caóticas y angustia de los padres mediaran las asociaciones entre el caos ambiental (vivienda y vecindario desorden y la relación y la inestabilidad residencial) y los resultados de los niños con la vulnerabilidad en la salud física y mental de los niños.

Le, Schaack y Setodji (2015), en su investigación sobre los efectos de la discontinuidad de los maestros en la etapa de preescolar, mostraron que los niños pequeños que tuvieron cambios frecuentes tenían menos probabilidades de desarrollar una relación de confianza y de apego con sus maestros, encontrando

como resultado que se relacionaba con problemas sociales y emocionales de los niños en esta etapa de preescolar (Cryer et al., 2005).

3.12. La ira

Según García-Fernández et al. (2017), en su estudio sobre Perfeccionismo Socialmente Prescrito (PSP) (referido a cuando las normas propuestas no se alcanzan con la propensión a creer firmemente que otras personas tienen expectativas muy altas acerca de sus habilidades) y la conducta agresiva durante la infancia de 8 a 11 años, han mostrado que de las 3 manifestaciones asociadas a la conducta agresiva (ira, hostilidad y agresividad física y verbal), la ira ha sido la que más trabajos ha generado en lo que se refiere al análisis de la relación establecida entre dicho constructo y el PSP, comprobaron que la ira surge, bien como resultado de creer que un agente ha obstruido intencionalmente un objetivo importante, bien como consecuencia de la imposición de normas injustas o inmorales. De modo, que las personas que se caracterizan por un alto (PSP) tienden a culpar a los demás de la humillación que supone no poder alcanzar las metas perfeccionistas propuestas. Unas metas inalcanzables que, según la percepción del sujeto, le habrían sido impuestas por las personas de su entorno. Las expectativas frustradas, la percepción de maltrato, a través de esa imposición poco realista e injustificada de unos estándares de rendimiento por parte de los demás, junto con una activación del sistema nervioso como consecuencia de dicha frustración, podrían desencadenar sentimientos intensos de furia y disgusto característicos de la ira. Del mismo modo, mostraron que la hostilidad predijo de forma estadísticamente significativa y positiva altas puntuaciones en (PSP). Estos resultados se sitúan en la misma línea que los obtenidos por estudios previos (Hewitt y Flett, 2004; Lee y Mi, 2010), indicando que

existe una relación positiva y significativa entre ambos constructos. La Hostilidad es un estilo cognitivo en el que las personas desconfían de los demás, atribuyendo sus acciones a intenciones egoístas y perjudiciales (Schultz, Grodack e Izard, 2010). Una persona que es hostil e insegura atribuirá hostilidad a su entorno. Indicando en su estudio que este perfil cognitivo coincide con la definición del (PSP), lo que implica una tendencia a considerar que los demás son excesivamente duros, críticos y exigentes con uno mismo, coincidan o no con la realidad estas creencias. De esta manera, en el caso del entorno familiar, puede ser que los perfeccionistas, debido a sus propias preocupaciones evaluativas, interpreten cualquier amonestación leve de sus padres como duras críticas, o bien que les sea más fácil recordar y enfatizar los casos en los que sus padres fueron más severos y críticos con ellos (Kawamura, Frost y Harmatz, 2002). Asimismo, mostraron que los sujetos caracterizados por (PSP), emitieron conductas agresivas, físicas y verbales, incitados por la ira hacia las personas que les hayan impuesto altos estándares, cuando dichos estándares no se vean alcanzados. En otros estudios sobre la ira, se expuso que la ira implicaba un estado de agitación derivada de las condiciones sociales que implicaran amenaza o frustración y que causasen emociones desagradables de intensidad variable de la irritación leve a intensa furia (Averill, 1982; Lubke et al , 2015; Miller et al., 1996). Según el estudio de Hawes et al. (2016), los niños que mostraban un patrón de enfado en la infancia tenían mayor riesgo de exhibir rasgos de personalidad antisocial en la edad adulta (por ejemplo, rasgos psicopáticos, agresión física, delincuencia criminal), pero sólo si exhiben deficiencias cognitivas durante la adolescencia. El control cognitivo tiene un impacto en la capacidad para regular las emociones al alterar las respuestas conductuales (Cunningham y Zelazo, 2007), comenzando desde la adolescencia (Paulsen, Hallquist, Geier y Luna, 2015). Así, el

pobre control cognitivo y habilidades reguladoras en la adolescencia media (cuando estas funciones están disponibles en niveles cercanos a la edad adulta) pueden actuar como un marcador de la relación entre un desarrollo crónico del curso de la ira y futuros comportamientos antisociales. Estos hallazgos están en línea con otras investigaciones que sugerían que el aumento de la ira junto con el mal control cognitivo podía conducir a una agresión explosiva y comportamientos antisociales (Blair, 2012; Caprara, Paciello, Gerbino, y Cugini, 2007; Siever, 2008).

Mirabile, Oertwig y Halberstadt. (2016), en su investigación mostraron que el apoyo de los padres en la socialización emocional y el ajuste socioemocional y conductual de los niños durante la primera infancia, estaban en función de la edad. Así la naturaleza del apoyo de los padres podía cambiar con el tiempo, a medida que los niños se desarrollaban y entraban en contextos que requieran habilidades sociales más complejas, matizadas y mayor autonomía, mostrando que variaban con la edad del niño, necesitando moderarse las asociaciones entre el apoyo de los padres y el ajuste socioemocional para los niños. Para los niños más pequeños, el apoyo de los padres predijo una mejor regulación emocional, menor ansiedad (internalización) e ira (externalización de los problemas), asociándose positivamente con el equilibrio regulatorio. Sin embargo, en el caso de los niños mayores, estas asociaciones fueron invertidas (Dunsmore, Her, Halberstadt y Perez-Rivera, 2009; Rogers, Bobich y Heppell, 2016; Castro et al., 2015). Siendo por lo tanto necesario desplazar el foco de su propio modelo de intervención hasta ese momento (por ejemplo, en la solución del problema para el niño pequeño) a la del papel del niño mayor ofreciendo andamiaje del niño en su propia solución de los problemas.

La competencia social en la primera infancia puede reducir el riesgo para el desarrollo de dificultades de ajuste emocional y del comportamiento a medida que

los niños y las niñas van madurando (Bornstein, Hahn y Haynes, 2010; Olson y Hoza, 1993). Las conductas de internalización y externalización representan dos psicopatologías principales de la primera infancia (Achenbach, 1991). La internalización y la externalización son importantes para distinguir porque a veces se producen independientemente (Stone, Otten, Engels, Kuijpers, y Janssens, 2015). Ansiedad-aislamiento y las características de ira-agresión ofrecen manifestaciones observables de los problemas de internalización y externalización, respectivamente, demostrándose que son fuertes indicadores de mala adaptación (LaFreniere y Dumas, 1992, 1996).

La ira en la infancia y adolescencia temprana fue infrecuente la asociación con la interiorización de la ira. Cuando la expresividad negativa de los padres era mayor interactuó con la impulsividad y con ira, externalización. Por el contrario cuando la expresión emocional de los padres era positiva, en la niñez se relacionaban más consistentemente con una inferior exteriorización en la adolescencia temprana en comparación con la interiorización y ocurría inversamente cuando la expresividad positiva de los padres era baja (Wang, Eisenberg, Valiente y Spinrad, 2016).

Con la edad la ira podría predecir la interiorización más fuerte (Eisenberg Et al., 2005), tal vez porque los individuos podrían tender a tener problemas crecientes conforme fueran intensificándose las relaciones sociales en la escuela (Rubin, Hastings, Chen, Stewart, y McNichol, 1998).

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4. Objetivos e hipótesis

4.1. Objetivos

4.2. Hipótesis

CAPÍTULO 4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

4.1. Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es analizar los factores de protección y de vulnerabilidad personal, que fomentan o debilitan el desarrollo de conductas adaptadas socialmente, teniendo en cuenta mecanismos personales (inteligencia, conducta prosocial, autoconcepto, estrategias de afrontamiento, agresividad, inestabilidad emocional, ansiedad, depresión e ira); mecanismos del entorno familiar (estilos de crianza y apego a los padres) y mecanismos del entorno social (aceptación y rechazo por los pares).

Objetivos específicos

Esta investigación tiene los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las relaciones entre las variables cognitivas, autoconcepto y aceptación o rechazo por los pares (Estudio 1).
2. Estudiar el rol mediador de la conducta prosocial en la relación entre factores cognitivos y autoconcepto con popularidad/rechazo de los pares (Estudio 1).
3. Observar las relaciones entre estilos de crianza, autoconcepto, inestabilidad emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés (Estudio 2).
4. Comprobar el rol mediador del afrontamiento funcional y disfuncional en la relación entre la crianza inductiva y punitiva y el autoconcepto con la inestabilidad emocional (Estudio 2).
5. Analizar las relaciones entre la conducta prosocial, agresividad, vínculos familiares, afrontamiento al estrés, y aceptación/rechazo por los pares (Estudio 3).

6. Examinar las variables predictoras de la conducta prosocial, actuando como variables independientes los vínculos familiares, la inestabilidad emocional, la agresividad, afrontamiento y aceptación/rechazo por los pares (Estudio 3).
7. Analizar las relaciones de la depresión infantil con los vínculos familiares y con las variables personales de agresividad, ira, inestabilidad emocional y ansiedad (Estudio 4).
8. Observar las variables predictoras de depresión en niños y niñas en la infancia media y tardía (Estudio 4).

4.2. Hipótesis

Relacionadas con los objetivos, se plantean las siguientes hipótesis:

En relación con los objetivos 1 y 2 analizados en el Estudio 1:

Hipótesis 1. Esperamos que existan relaciones positivas entre conducta prosocial, inteligencia y autoconcepto, en todas sus dimensiones, y la aceptación de los pares. Asimismo, esperamos que el rechazo de los pares se relacione negativamente con la conducta prosocial, la inteligencia y el autoconcepto.

Hipótesis 2. La conducta prosocial mediará la relación de la inteligencia con la aceptación o rechazo por los pares. Las relaciones serán positivas entre la inteligencia y la conducta prosocial y entre ésta y la aceptación por los pares, mientras que serán negativas entre la conducta prosocial y el rechazo por los pares. Por parte del autoconcepto se establecerán relaciones positivas con la conducta prosocial y con la aceptación. Mientras que las relaciones serán negativas con rechazo de los pares.

En cuanto a los objetivos 3 y 4, analizados en el Estudio 2, las hipótesis son las siguientes:

Hipótesis 3. Esperamos que la aceptación parental del padre y de la madre se relacionen positivamente con autoconcepto y con afrontamiento funcional de los niños y negativamente con afrontamiento disfuncional e inestabilidad emocional (Estudio 2).

Hipótesis 4. Las relaciones de la autonomía extrema (padre y madre) se relacionarán negativamente con autoconcepto y con afrontamiento funcional y positivamente con afrontamiento disfuncional e inestabilidad emocional de los menores (Estudio 2).

Hipótesis 5. Esperamos comprobar el rol mediador del afrontamiento funcional y disfuncional en la relación entre los estilos de crianza y autoconcepto, por una parte, y la inestabilidad emocional, por otra (Estudio 2).

Por lo que se refiere a los objetivos 5 y 6, desarrollados en el estudio 3, las hipótesis son las siguientes:

Hipótesis 6. Las estrategias de afrontamiento funcionales se relacionarán negativamente con la inestabilidad emocional. Mientras que el afrontamiento no funcional, centrado en la emoción, se relacionará positivamente con la inestabilidad emocional (Estudio 3).

Hipótesis 7. Los vínculos paterno-filiales se relacionarán positivamente con la conducta prosocial, la aceptación por los pares y el afrontamiento funcional; y negativamente con la agresividad, el rechazo de los pares y el afrontamiento disfuncional (Estudio 3).

Hipótesis 8. Esperamos comprobar las variables predictoras de conducta prosocial, relacionadas con variables del contexto familiar (vínculos paterno-filiales), del contexto social próximo (aceptación/rechazo por los pares) y variables personales exteriorizantes e interiorizantes (agresividad e inestabilidad emocional) (Estudio 3).

Las siguientes hipótesis se analizan en el Estudio 4, que comprende los objetivos siete y ocho. En ellos se estudian las relaciones de la crianza, los problemas interiorizantes y exteriorizantes y la depresión.

Hipótesis 9. La depresión infantil se relacionará positivamente con un estilo de crianza más punitivo y el sentimiento de abandono de los padres (Estudio 4).

Hipótesis 10. Asimismo, la depresión infantil se relacionará positivamente con problemas de conducta interiorizantes (ansiedad e inestabilidad emocional) y con problemas de conducta exteriorizantes (agresividad e ira) (Estudio 4).

Hipótesis 11. Los factores de crianza inductiva y punitiva de los padres, junto con los problemas de conducta interiorizantes, serán predictores de desarrollo de depresión por parte de los hijos/as. Y esta predicción se producirá tanto en niños y niñas, como en la infancia media y tardía (Estudio 4).

Capítulo 5. Método

5.1. Descripción de la población

5.2. Instrumentos de evaluación

5.3. Diseño y Procedimiento

CAPÍTULO 5. MÉTODO

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos de la investigación, en él se exponen los siguientes puntos:

En primer lugar se describen las características sociodemográficas de los participantes. A continuación los instrumentos de evaluación en general utilizados en la investigación y concretados en diferentes tablas para cada uno de los estudios. Finalmente se expone el diseño y procedimiento seguido en la investigación, proceso de evaluación, recogida y almacenamiento de datos.

El tratamiento estadístico de los datos está expuesto en sus respectivos estudios.

5.1. Descripción de la población (participantes)

La investigación está dirigida al alumnado de Enseñanza Primaria escolarizado en los Centros Educativos de Valencia acogidos al Programa de Compensación Educativa. Los centros atienden a alumnado con dificultades de inserción escolar al encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales según la Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa en la Comunitat Valenciana en centros de Educación Infantil (2º Ciclo), Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Dicha Orden de 4 de julio de 2001, en su apartado tercero establece como objetivo de "Desarrollar las actuaciones que permitan prevenir y compensar las desigualdades educativas, para que el alumnado con necesidades de compensación educativa pueda hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a

la educación y, superando la situación de desigualdad, pueda alcanzar los objetivos que se establecen para cada etapa educativa” (pp. 1628).

En estos centros el 20% de su alumnado se encuentra en situación de riesgo de exclusión social por pertenecer a minorías étnicas, marginación o inmigración en proceso de adaptación social. La población a la cual está dirigida esta investigación está escolarizada en Centros situados en el extrarradio de Valencia y de Castellón con gran diversidad de culturas.

La población está compuesta por 11 Centros Educativos de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana, que conforman un N= 1447 estudiantes, de los cuales el 50.4% son varones y el 49.6 % mujeres.

Características sociodemográficas de la población

La población objeto de estudio está formada por 729 varones y 718 mujeres. Se encuentra bastante equilibrada con un desfase de 0,8 puntos porcentuales, el 50.4 % (varones) frente al (49.6) mujeres. La edad está comprendida entre los 7 y 12 años. ($M= 9.28$; $DT= 1.343$). Están cursando los niveles educativos de 3º a 6º de Educación Primaria.

Mediante la información aportada por los centros a través de los datos de asistencia escolar, hemos obtenido un porcentaje aproximado de absentismo escolar del 4%. A continuación se muestra la distribución de la población en función de cada uno de los ítems del Cuestionario socio-personal sobre los datos de la familia y del alumnado escolarizados en dichos Centros educativos.

En la Figura 1 se muestra el gráfico sobre la distribución de la población en función del sexo, como se ha comentado anteriormente hay un ligero predominio en la población escolar de niños respecto a las niñas de un 0.8%.

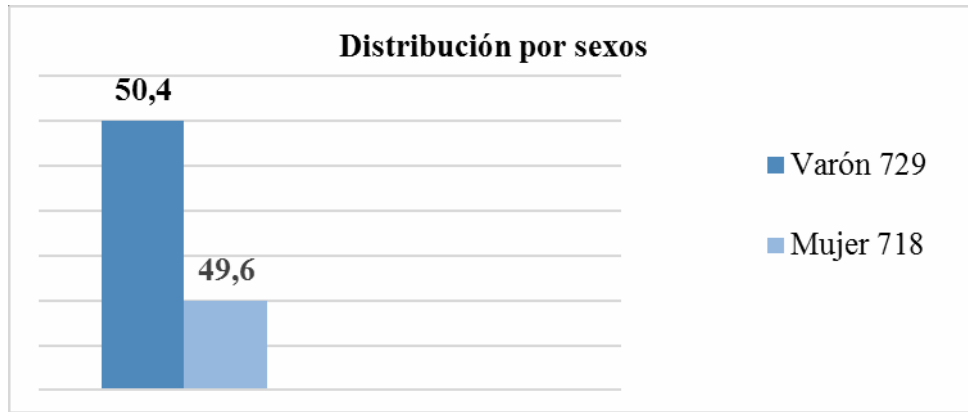


Figura 1. Distribución de la población en función del sexo

A continuación en la Figura 2 se muestra el gráfico donde se presenta la distribución la población en función de la edad. Hay que resaltar que el grupo de edad de 7 años, son los alumnos y alumnas que están escolarizados en 3° de E. Primaria y cumplen los años después de haber iniciado el curso escolar. El mayor porcentaje de alumnos se sitúa en el rango de los 8 y 9 años con el 23.20% y 24.80% respectivamente y la edad de los 12 años, corresponde al menor porcentaje de alumnos (2.91%), en esta edad se sitúan aquellos alumnos o aquellas alumnas que han permanecido un curso más en la etapa y que coinciden con los alumnos o alumnas que tienen 11 años con un porcentaje de 20.49%.

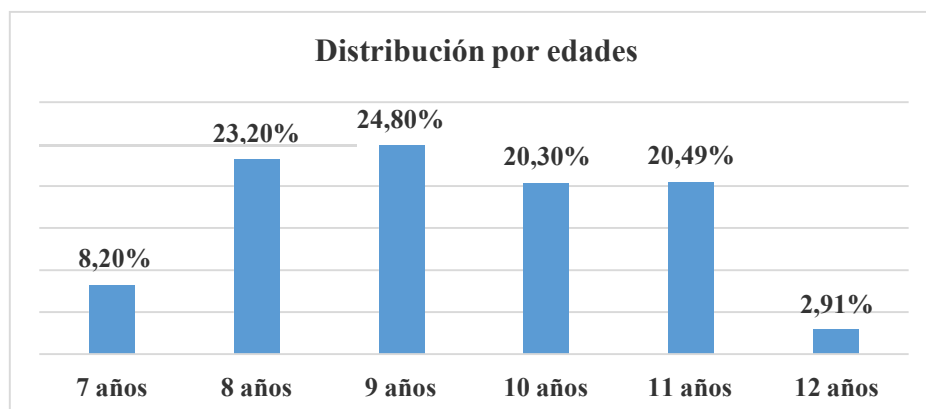


Figura 2. Distribución de la población por nivel de edad.

En el siguiente gráfico se muestra la distribución de la población en función de los niveles de estudios, confirmando los datos anteriores (Figura 3). Su mayor porcentaje de alumnos y alumnas están escolarizados en los niveles de 3º, 4º y 6º curso respectivamente. El aumento en el nivel de 4º de E. Primaria está sujeto a las características de la población, ya que durante el curso se producen cierta movilidad escolar por la afluencia de alumnado procedente de fuera de la Comunidad o del extranjero y además por ser un nivel educativo, que junto a los niveles de 2º y 6º curso es donde mayoritariamente decide el profesorado la permanencias en la escolaridad de un curso más.

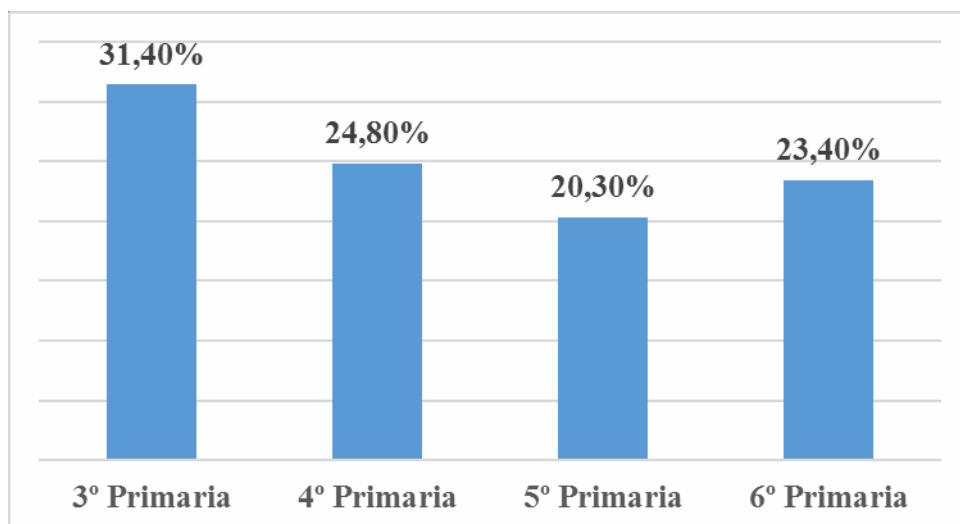


Figura 3. Distribución de la población por nivel de estudios

A continuación se muestra el gráfico de la distribución de la población en función de los países de procedencia de las familias del alumnado (Figura 4). Del total de 1447 alumnos y alumnas escolarizados en los distintos Centros se observa que el 79.5 % son españoles. La mayor afluencia del alumnado es procedente de América Latina con el 12.1 %. Le sigue el alumnado de los países de Europa de Europa del Este con un 4.1%, del Norte de África con un 1.9% y del Sur-Este Asiático y África Subsaharina que se reparten de forma bastante

proporcionada entre el 0.9% y el 0.8% respectivamente y por último el alumnado procedente de Europa Occidental con un 0.6%. Conformando un total de 20.5 del porcentaje del alumnado inmigrante de la población escolar estudiada.

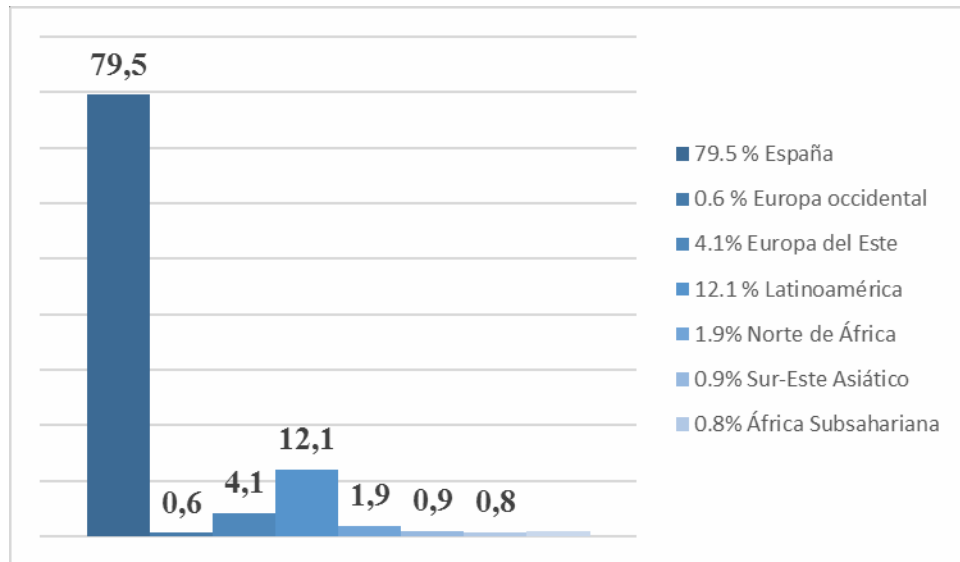


Figura 4. Distribución de la población por países de procedencia.

En el siguiente gráfico, se muestran la distribución de la población en función del nivel de estudios de los padres y madres del alumnado, según las siguientes 4 categorías: 1. Estudios superiores universitarios. 2. Bachillerato o equivalente. 3. Estudios primarios. 4. Sin estudios (Figura 5). De los datos obtenidos en el cuestionario se observa en su conjunto que los estudios del padre son superiores a los de la madre en todos los tramos educativo, mostrándose de la siguiente manera: Sup/Uni.= Superiores/Universitarios; Bach/Equi.= Bachillerato o equivalente; Est.Prim.= Estudios Primarios y la última columna corresponde a “Sin Estudios” ni del padre ni de la madre, que al igual que la línea de progresión en el resto de los porcentajes, son menor el porcentaje de padres que no tienen estudios respecto a las madres y el mayor porcentaje predominante corresponde al nivel de estudios primarios tanto del padre como de la madre.

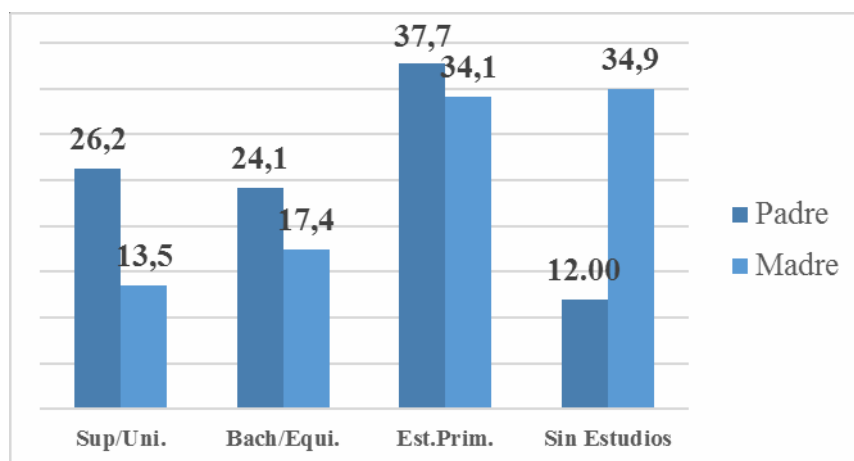


Figura 5. Distribución de la población por estudios del padre y de la madre

A continuación en la siguiente gráfica (Figura 6), se muestra la distribución de la población en función de las profesiones que desempeñan el padre y la madre. Las profesiones se han codificado con las siguientes 7 categorías: 1. Grandes ejecutivos, profesor/a universitario, propietarios de grandes empresas. 2. Directores comerciales, propietarios/as de medianas empresas. 3. Personal administrativo, pequeños comerciantes. 4. Oficinista, vendedores de pequeños y grandes almacenes. 5. Obreros manuales especializados. 6. Obrero semiespecializados. 7. Trabajadores no cualificados. Respecto la distribución de la población en función de la profesión, los resultados obtenidos se muestran en la Figura 6. Haciendo una valoración del desempeño profesional de menor a mayor porcentaje, se desprende que el menor porcentaje corresponde al nivel de profesión de grandes ejecutivos y profesores universitarios, siendo superior el porcentaje de los padres respecto al de las madres en su desempeño. Le sigue el nivel de profesión de vendedores o vendedoras donde predomina el porcentaje en dichas profesiones el desempeño de las madres, al igual que ocurre en las profesiones de director/a comercial o propietarios de pequeñas o medianas empresas. A continuación le sigue el porcentaje en el desempeño de

profesionales administrativos o pequeños comerciantes predominando el padre respecto a la madre. Finalmente cabe destacar que los mayores porcentajes están relacionados con el desempeño de profesiones que requieren obreros especializados donde predominan más los padres respecto a las madres y trabajadores sin cualificar, predominando en este caso las madres respecto a los padres, tal y como se muestra en la Figura 6, expresado de la siguiente manera: Grandes Ejecutivos/profesores universitarios (Gr.Ej/Pr.Uni); Director comercial/ Propietario mediana empresa (Dir.C/P.Prop.); Administrativo/ pequeño comerciante (Admv. /P. Co). Vendedores grandes y pequeños almacenes (Vendedores); Obreros especializados (Obr.Especia.); obreros semiespecializados (Obr. Semies); Trabajadores/trabajadoras no cualificados (Trab.NoCua.).

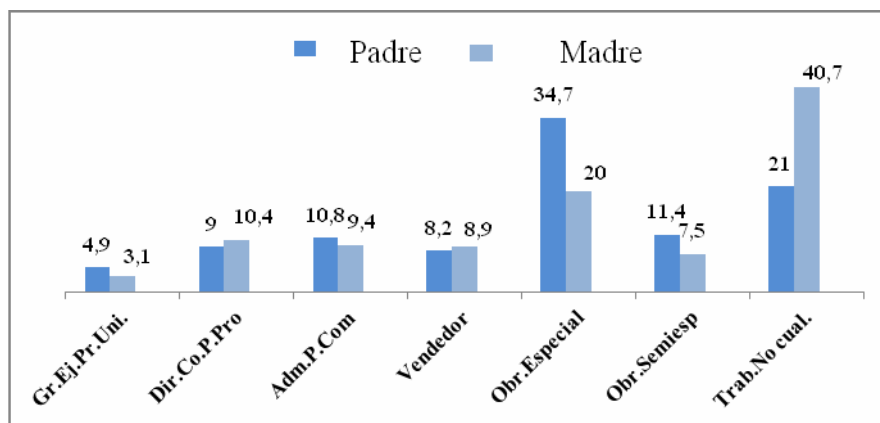


Figura 6. Distribución de la población por el nivel de profesión del padre y de la madre.

Respecto a la estructura familiar, en el siguiente gráfico se muestra la distribución de la población en función de la presencia/ausencia de los padres en el hogar (Figura 7). Cabe señalar que el 73.0% de la muestra viven con ambos padres, es decir se trata de familias biparentales y un 27.0% pertenecen a familias monoparentales por diversos motivos que a continuación se especifican.

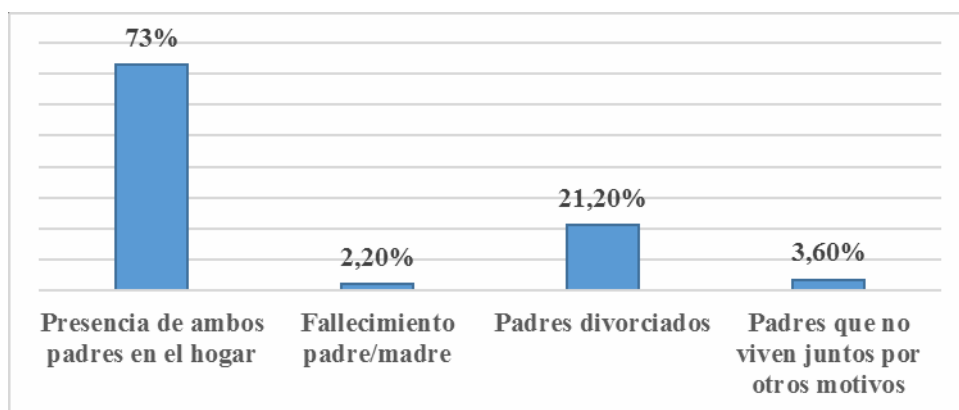


Figura 7. Distribución de la población por la presencia o ausencia de los padres en el hogar

Seguidamente en este gráfico se muestra la distribución de la población en función de la posición o lugar que ocupa entre los hijos (Figura 8). Hay que resaltar que a la edad de 12 años un 52.3% ocupa el primer lugar, le sigue con el 44.8% a los 11 años y progresivamente va bajando al porcentaje hasta el 30% a la edad de 7 años. Por el contrario el sexto lugar de los hijos, en la edad de 7 años nadie lo ocupa y en el resto de las edades los porcentajes son inferiores a 1.1 a excepción de los 8 años que se sitúa en el porcentaje de 2.5.

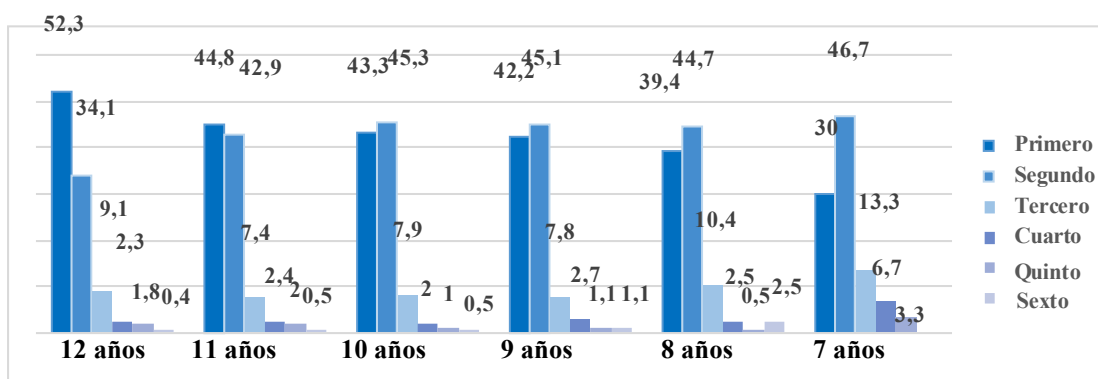


Figura 8. Distribución de la población por la posición o lugar que ocupa entre los hijos/as o hermanos/as

En el gráfico siguiente aparece la distribución de la población en función del número de hijos tanto los hijos e hijas de la pareja actual como de sus parejas anteriores, tanto de la madre como del padre (Figura 9). Observándose que el mayor porcentaje de hijos/as lo ocupan los nacidos de la pareja actual, que en nuestra investigación coincide con las primeras nupcias.

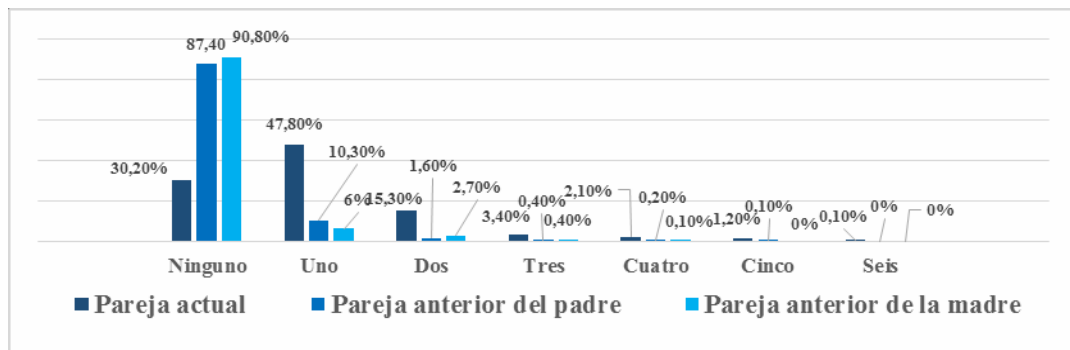


Figura 9. Distribución de la población por el número de hijos-hijas

La Figura 10 muestra el gráfico de la distribución de la población en función de la posición social de la familia. Esta clasificación está realizada según el Índice de posición social (Hollingshead Index, 2011), de acuerdo a las siguientes categorías: 1. Alta; 2. Medio alta, 3. Media; 4. Medio baja; 5. Baja. Se observa que el porcentaje superior de las familias del estudio se sitúan en el nivel (4), medio bajo.

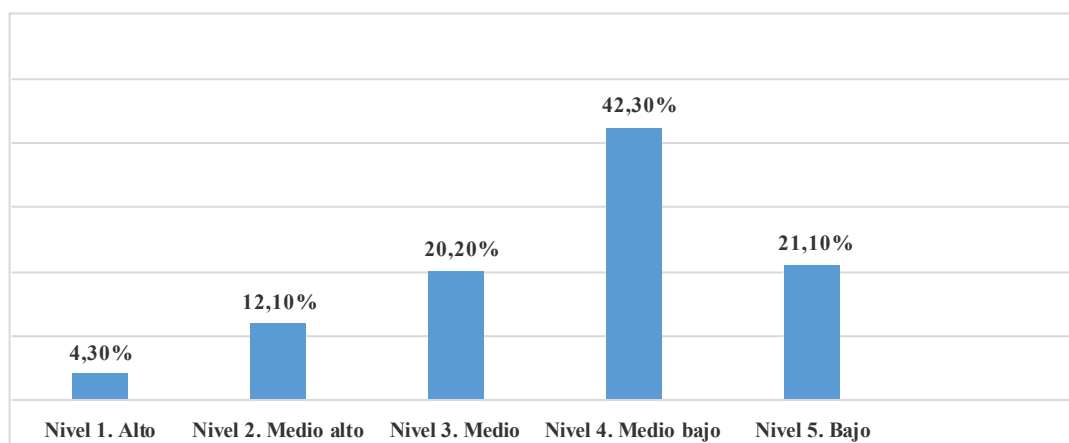


Figura 10. Distribución de la población por la clase social de la familia (Hollingshead Index, 2011),

El índice de posición social (*Hollingshead Index*, 2011), es un instrumento utilizado en esta investigación para categorizar las clases social. Establece, por una parte, siete categorías diferentes para la profesión y cuatro niveles para los estudios, mencionado anteriormente. La combinación de ambos factores, profesión y nivel de estudios, permite obtener la posición o estatus social de la familia en la estructura de la sociedad. Según este índice, la puntuación combinada de los dos cónyuges se asigna como la puntuación de estado de la familia.

Para estimar la posición social, la puntuación de estado de un individuo o una unidad de la familia se calcula multiplicando el valor de escala para la ocupación por un peso de siete (7) y el valor de escala para la educación por un peso de cuatro (4). Según el resultado se circunscribe a un intervalo determinado el cual nos indica la posición social en ese momento de la unidad familiar, nos da un índice de clasificación de la posición o estatus social en cinco categorías:

I: Alta; II: Media alta; III: Media; IV: Media baja y V: baja.

El nuevo índice de Hollingshead (2011) aplicado para la categorización de la posición social, ha sido diseñado para adaptarse a los cambios sociales culturales que se han ido produciendo desde sus inicios en 1957 de dos factores (educación y ocupación), hasta la actualidad de los cuatro factores actualmente vigente al considerar que el estatus social es un concepto multidimensional.

Según el Informe España de la Fundación Encuentro (2011, 2015), sobre la estructura de clases (España (Informe 2015), "Estratificación y clases sociales" el cambio en la estructura de clases en España en estos últimos quince años ha estado dominado por la transformación sectorial de la economía española, de su mercado de trabajo y de su estructura ocupacional.

El contexto en el que se ha producido el cambio de estructura de clases ha derivado

por la prolongada contracción de la agricultura, la continua expansión de la actividad económica del sector de los servicios, los vaivenes del sector de la construcción que acompañan al ciclo económico y la pérdida relativa, pero sostenida, de mano de obra en el sector industrial. Asimismo, datos muy relevantes para entender el cambio en la estructura de clases han sido: el aumento de los técnicos y profesionales de apoyo y de los profesionales científicos e intelectuales; la expansión, particularmente entre las mujeres, del empleo en los servicios de restauración, personales, de protección y ventas; el crecimiento entre los hombres de los empleos de trabajadores cualificados hasta 2008 y las pérdidas, a partir de esa fecha, provocadas por la crisis económica; el desarrollo, en su mayor parte femenino, de los empleos de los trabajos no cualificados; y la continua desaparición de empleos en el sector agrícola. Todos esos procesos socioeconómicos han dado forma a la transformación de la estructura de clases en España. Asimismo, los inmigrantes han constituido un colectivo especialmente castigado por la crisis económica y, en especial medida, por el desempleo. De los casi de 3,6 millones de empleos netos perdidos en España durante el período de la crisis económica, el 23% estaba ocupado por inmigrantes. El hecho de que los inmigrantes representasen el 23% de los empleos perdidos cuando a comienzos de la crisis constituían el 17% de la fuerza de trabajo ilustra claramente esa mayor vulnerabilidad de los inmigrantes en el mercado laboral. Cabe añadir que, aunque la población extranjera presentaba mayores tasas de desempleo en comparación con los nativos ya en el período de la expansión, la crisis económica ha ampliado considerablemente esa brecha.

Si en 2008 la diferencia entre las tasas de desempleo de la población nativa y la población inmigrante era de 5,9 puntos porcentuales (9,5% y 15,4%, respectivamente), en 2013 esa diferencia alcanzaba los 11,6 puntos porcentuales

(24.5% frente a 36.1%). Obviamente, en el origen de este impacto diferencial de la crisis sobre la población extranjera ha estado su concentración en sectores y ocupaciones especialmente expuestos a la destrucción de empleo (Informe, 2015). Siendo más de la mitad de todos los empleados de origen extranjero (52%) pertenecientes a la clase de los obreros de baja cualificación.

Durante la fase de crecimiento económico, lo más destacado fue el crecimiento de las clases de directivos y profesionales a costa de la pequeña burguesía tradicional y el aumento general de los trabajadores de cuello blanco por encima de los trabajadores de cuello azul. El estallido de la crisis, con sus devastadores efectos en el mercado laboral, supuso una pronunciada reducción del peso de los trabajadores cualificados y, en mayor medida, de los trabajadores sin cualificación, estratos con una presencia más que considerable en los sectores de actividad cuyos empleos son más vulnerables a la recesión económica; paralelamente, los directivos y profesionales, con empleos mucho más resistentes a la adversa coyuntura económica, continuaron ganando relevancia en la distribución de clases, mientras la pequeña burguesía presentaba un comportamiento peculiar, manteniendo la tendencia secular a contraerse en la primera fase de la crisis pero revirtiéndola en la última. A la transformación de la estructura de clases española contribuyó en gran manera, los flujos de inmigrantes que comenzaron a llegar masivamente al país en los últimos años del siglo pasado. El grueso de este colectivo eran inmigrantes económicos que se integraron en empleos que exigían poca cualificación y que, por lo tanto, engrosaron primero las clases trabajadoras y sufrieron después las consecuencias de la destrucción de empleo asociada a la gran recesión. Finalmente, las clases en España mostraron una asociación persistente con las desigualdades de oportunidades vitales en educación, acceso al trabajo, ingresos o salud. Así, pese a la expansión del

sistema educativo y la reducción de los diferenciales educativos de la población española a lo largo del siglo pasado, entre las generaciones de españoles nacidos entre los años 50 y 80 del siglo pasado el logro educativo ha estado estrechamente asociado a la procedencia social, siendo muy marcada la brecha que separaba a las clases de servicio de las demás categorías. Los resultados en el mercado de trabajo de los integrantes de las distintas clases han sido considerablemente desiguales. En particular, el riesgo de perder el empleo no era el mismo para diferentes tipos de trabajos y, en consecuencia, el fenómeno del paro no afectaba por igual a todas las clases sociales: las clases que se situaron en la zona alta de la pirámide social (directivos, profesionales y técnicos) tuvieron muchas menos probabilidades de experimentar el desempleo que las clases trabajadoras. Además de apreciarse un diferencial de ingresos imputable a la distinta naturaleza de las ocupaciones que las componían y de las relaciones de empleo implicadas.

En relación a los resultados obtenidos respecto a los datos referidos a la ocupación laboral y nivel de estudios del padre y de la madre que conforman el estatus o posición social, según el Índice de Hollingshead (2011), en los cuatro estudios la mayoría de los padres de los alumnos y alumnas de la población se sitúan en el nivel medio bajo en la posición social, datos que van en la línea del informe España de la Fundación Encuentro 2011/2015

5.2. Descripción de los instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación utilizados están en función de la variables estudiadas en la investigación. El nivel de fiabilidad de los instrumentos psicométricos ha sido analizado mediante el alfa de Cronbach.

A continuación se muestran los instrumentos de evaluación en los que se basa esta investigación (Tabla 4), tabla general de los instrumentos de evaluación y (Tablas 5, 6, 7, y 8), donde se muestran los instrumentos de evaluación para cada uno de los cuatro estudios, del estudio 1 al 4 respectivamente, que componen esta investigación.

Tabla 4. Instrumentos de evaluación

ÁREAS EVALUADA/VARIABLES	INSTRUMENTOS	FUENTES
Datos sociodemográficos	Instrumento <i>ad hoc</i> (2011), para la obtención de los datos sociodemográficos. Construido para esta investigación	Familias Niños/niñas, Profesorado.
Conducta Prosocial. Informada por el alumno o alumna	Escala de Conducta Prosocial (CP) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación española del Barrio, Moreno y López (2001).	Niños/niñas
Conducta prosocial. Informada por el profesorado	Escala de Conducta Prosocial. Adaptación para el profesorado de la Escala de Conducta Prosocial (CP) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación española del Barrio et al. (2001).	Profesorado
Inestabilidad emocional. Informada por el alumno o alumna)	Escala de Inestabilidad Emocional (EI) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación al español del Barrio et al. (2001).	Niños/niñas
Inestabilidad emocional. Informada por el profesorado	Escala de Inestabilidad Emocional (EI). Adaptación de las preguntas para el profesorado, de la escala de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación al español del Barrio et al. (2001).	Profesorado
Agresividad física y verbal. Informada por el alumno o alumna	Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación española del Barrio et al. (2001).	Niños/niñas
Agresividad física y verbal. Informada por el profesorado	Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV) Es una adaptación de las preguntas para el profesorado de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación española del Barrio et al. (2001).	Profesorado
Crianza (Aceptación, control psicológico autonomía extrema o disciplina laxa).	Escala de Percepción en la relación con los padres, (Richaud de Minzi, 2007).	Niños/niñas
Afrontamiento (funcional y disfuncional)	Cuestionario de Afrontamiento para niños (Richaud de Minzi, 2006). Adaptación española.	Niños/niñas
Crianza (Amor, apoyo y comunicación,, control psicológico, negligencia y permisividad).	Escala de Percepción en la relación con los padres, adaptada del Cuestionario de Estilos de crianza (Tur-Porcar, Mestre y Llorca, 2015).	Niños/niñas
Apego	Cuestionario Kerns de apego parental percibido del padre y de la madre (1987) Versión argentina de Kerns Security Scale (KSS) de Kerns, Klepac y Cole (1996) (Richaud de Minzi, Sacchi y Moreno, 2001)	Niños/niñas
Agresividad (reactiva-proactiva)	Cuestionario "RPQ" de Agresividad Reactiva-Proactiva. (Raine et al., 2006).	Niños/niñas
Ira estado-rasgo tanto exteriorizante como interiorizante	Inventario de expresión de ira estado-rasgo (STAXI-N) (Del Barrio, Aluja, y Spielberger, 2003; Del Barrio, Spielberger, y Moscoso, 1998).	Niños/niñas
Depresión infantil	El cuestionario de Depresión Infantil CDI-S. Children's Depression Inventory-Short (CDI-S, Kovacs, 1992; Adaptación española, Del Barrio, Roa, Olmedo y Colodrón, 2002).	Niños/niñas

Tabla 4. Instrumentos de evaluación (continuación)

ÁREAS EVALUADA/VARIABLES	INSTRUMENTOS	FUENTES
Ansiedad infantil	Anxiety Scales (DASS, Lovibond y Lovibond, 1995; Norton, 2007). Medida de auto-informe que evalúa sobre la frecuencia y la gravedad de emociones negativas experimentadas	Niños/ niñas
Aceptación Rechazo Expectativa de aceptación Expectativa de rechazo	Evaluación Sociométrica. Test Bull-S (Cerezo, 2012). (Versión 2.2.)	Niños/ niñas
Autoconcepto	Escala de Auto -concepto de Piers-Harris (Piers y Harris, 1969-1984) realizada específicamente para niños de 7 a 12 años.	Niños/niñas
Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG-E2; BADyG-E3)	Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG-E2; BADyG-E3) (Yuste y Yuste, 2012; Yuste, Yuste, Martínez y Gálvez, 2012).	Niños/niñas

Tabla 5. Estudio 1. Variables cognitivas, autoconcepto, aceptación y rechazo por los pares. El rol mediador de la prosocialidad en la infancia media y tardía.

Cuestionarios	Variables	Fiabilidad	Participantes	
			V	M
			302	341
Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. Yuste y Yuste (2012) BADyG-E2; Yuste, Yuste, Martínez y Gálvez (2012) BADyG-E3	Inteligencia general BADYG E2-E3	.95		
E2= Nivel 3º y 4º de E. primaria E3 =Nivel 5º y 6º de E. Primaria	Pruebas: BADYGG E2 - Razonamiento lógico - Relaciones Analógicas - Matrices Figuras - Completar Oraciones - Figuras Giradas - Cálculo Numérico. BADYG E3 - Razonamiento lógico - Relaciones Analógicas - Matrices Figuras - Completar Oraciones - Encajar figuras - Series Numéricas.			
Escala de Auto-concepto de Piers-Harris (Piers y Harris, 1969-1984) realizada específicamente para niños de 7 a 12 años.	Autoconcepto Popularidad Autoconcepto Felicidad-Satisfacción Autoconcepto Falta de ansiedad Autoconcepto Conductual	.60 .60 .60 .73		
Evaluación Sociométrica. Test Bull-S (Cerezo, 2012).	Nivel de popularidad -Expectativa de Expectativa de popularidad Nivel de rechazo -Expectativa de rechazo	.60 .60 .60 .		
Escala de Conducta Prosocial (CP) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación al español del Barrio, Moreno y López (2001).	Conducta prosocial informada por el alumnado.	.72		
Escala de Conducta Prosocial. Adaptación para el profesorado de la Escala de Conducta Prosocial (CP) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación al español del Barrio et al., (2001).	Conducta prosocial informada por el tutor.	.92		

Tabla 6. Estudio 2. Crianza, autoconcepto e inestabilidad emocional. El rol mediador del afrontamiento

Cuestionarios	Variables	Fiabilidad	Participantes	
			V	M
			167	200
Escala de Inestabilidad Emocional (EI) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación al español del Barrio et al. (2001).	Inestabilidad Emocional	.79		
Escala de Percepción en la relación con los padres, (Richaud de Minzi, 2007).	Aceptación madre	.86		
	Aceptación padre	.81		
	Control psicológico madre	.68		
	Control psicológico padre	.65		
	Autonomía extrema madre	.60		
Escala de Auto-concepto de Piers-Harris (Piers y Harris, 1969-1984) realizada específicamente para niños de 7 a 12 años.	Autoconcepto global	.87		
	Autoconcepto Felicidad-Satisfacc.	.60		
	Autoconcepto Popularidad	.77		
	Autoconcepto Falta de Ansiedad	.60		
	Autoconcepto Intelectual	.72		
	Autoconcepto Físico	.70		
Cuestionario de Afrontamiento para niños (Richaud de Minzi, 2006).	Autoconcepto Conductual	.82		
	Afrontamiento total	.77		
	Afrontamiento funcional	.71		
	Afrontamiento disfuncional	.74		

Tabla 7. Estudio 3. Vínculos familiares e inclusión social. Variables predictoras de la conducta prosocial.

Cuestionarios	Variables	Fiabilidad	Participantes	
			V	M
			729	718
Escala de Conducta Prosocial (CP) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación española del Barrio, Moreno y López (2001).	Conducta prosocial informada por el alumnado.	.72		
Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación española del Barrio et al., (2001).	Agresividad física y Verbal - alumnado	.89		
Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV) Es una adaptación de las preguntas para el profesorado de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación española del Barrio et al. (2001).	Agresividad física y verbal-profesor/a	.95		
Escala de Inestabilidad Emocional (EI) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación al español del Barrio et al., (2001).	Inestabilidad emocional (Informada por el alumnado)	.81		
Escala de Inestabilidad Emocional (EI). Adaptación de las preguntas para el profesorado, de la escala de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación al español del Barrio et al. (2001).	Inestabilidad emocional (Informada por el profesorado)	.93		
Cuestionario Kerns de apego parental percibido del padre y de la madre (1987) Versión argentina de Kerns Security Scale (KSS) de Kerns, Klepac y Cole (1996) (Richaud de Minzi, Sacchi y Moreno, 2001)	Sentimiento de apego madre	.85		
	Sentimiento de apego padre.	.76		
	Sentimiento de abandono padre.	.64		
	Sentimiento de abandono madre.	.64		
Cuestionario de Afrontamiento para niños (Richaud de Minzi, 2006).	Afrontamiento funcional	.71		
	Afrontamiento disfuncional	.74		
Evaluación Sociométrica. Test Bull-S (Cerezo, 2012).	Total	.62		
	Popularidad			
	Rechazo			
	Expectativa de popularidad			
	Expectativa de rechazo			

Tabla 8. Estudio 4. Crianza, emocionalidad y conducta en la infancia. Relaciones con la depresión

Cuestionarios	Variables	Fiabilidad	Participantes	
			V	M
			319	357
El cuestionario de Depresión Infantil CDI-S. Children's Depression Inventory-Short (CDI-S, Kovacs, 1992; Adaptación española, Del Barrio, Roa, Olmedo y Colodrón, 2002).	Depresión infantil	.76		
Inventario de expresión de ira estado-rasgo (STAXI-N) (Del Barrio, Aluja, y Spielberger, 2003; Del Barrio, Spielberger y Moscoso, 1998).	Ira total.	.92		
	Ira estado	.87		
	Ira rasgo	.82		
	Ira exteriorizante	.91		
	Ira interiorizante	.81		
Anxiety Scales (DASS, Lovibond y Lovibond, 1995; Norton, 2007). Medida de auto-informe que evalúa sobre la frecuencia y la gravedad de emociones negativas experimentadas	Ansiedad	.79		
Cuestionario Kerns de apego parental percibido del padre y de la madre (1987) Versión argentina de Kerns Security Scale (KSS) de Kerns, Klepac y Cole (1996) (Richaud de Minzi, Sacchi y Moreno, 2001)	Sentimiento de apego padre - madre	.87		
	Sentimiento de inseguridad padre-madre.	.78		
	Sentimiento de abandono padre-madre	.77		
Escala de Percepción en la relación con los padres, adaptada del Cuestionario de Estilos de crianza (Tur-Porcar, Mestre y Llorca, 2015).	Apoyo-comunicación padre-madre	.72		
	Control psicológico padre-madre	.73		
	Negligencia padre-madre	.71		
	Permisividad padre-madre	.73		
Escala de Inestabilidad Emocional (EI) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación al español del Barrio et al, (2001).	Inestabilidad emocional (Informada por el alumnado)	.82		
	Inestabilidad emocional (Informada por e Profesorado.	.95		
Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación al español del Barrio et al. (2001).	Agresividad Física y verbal (Informada por el alumnado)	.88		
	Agresividad Física y verbal (Informada por el profesorado)	.94		
Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV) Es una adaptación de las preguntas para el profesorado de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación española del Barrio et al. (2001).	Agresividad proactiva	.86		
	Agresividad reactiva	.84		

A continuación se presenta una descripción de los instrumentos de evaluación:

Cuestionario ad hoc realizado para la obtención de los datos sociodemográficos (2011)

Este cuestionario consta de 15 ítems relativos a los datos más relevantes del alumnado (sexo, edad, estudios, número de hermanos...) y de la familia (número de

hijos, nivel de estudios del padre y de la madre, profesión, estado civil, tipo de familia, país de procedencia, presencia o no de ambos padres en el hogar...)

Escala de Conducta Prosocial (CP) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación española del Barrio, Moreno y López (2001).

Esta escala consta de 10 ítems, con formato de respuesta de tres alternativas, "a menudo", "a veces" y "nunca". Esta escala trata valorar la conducta del niño altruista, de confianza y de conformidad, como por ejemplo "Soy amable", "Presto mis juguetes" (Caprara y Pastorelli, 1993). El alfa de Cronbach se sitúa en .72 (Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001).

En esta investigación para el total de la población su alfa de Cronbach es .72 *Escala de Conducta Prosocial*. Adaptación para el profesorado de la Escala de Conducta Prosocial (CP) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación española (del Barrio, Moreno y López, 2001).

Esta escala consta de 10 ítems, con formato de respuesta de tres alternativas, que al igual que la anterior, es de tres alternativas "a menudo", "a veces" y "nunca". Esta escala trata valorar la conducta del niño altruista, de confianza y conformidad. Ejemplo de ítems "Es amable", "Presta sus juguetes" (Caprara y Pastorelli, 1993).

El alfa de Cronbach se sitúa en ,72 (Mestre et al., 2001).

En esta investigación para el total de la población su alfa de Cronbach es .91 *Escala de Inestabilidad Emocional (EI)* de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación al español para el alumnado (del Barrio, Moreno y López, 2001).

Aplicable a población infantil. Consta de 14 ítems, con formato de respuesta triple, "a menudo", "a veces" y "nunca", donde se describe la conducta en relación a la falta de control, baja capacidad para contener la impulsividad y la emocionalidad en situaciones sociales asociadas. En este cuestionario se incluyen ítems como

“Interrumpo a los otros cuando hablan”, “Soy impaciente”. La consistencia interna de la prueba, obtenida a través del coeficiente de alfa de Cronbach, en la población española ha resultado ,83 (Mestre, Samper y Frías, 2002). La suma total de las puntuaciones indica que cuanto más elevado sea su sumatorio mayor será el grado inestabilidad emocional.

En esta investigación para el total de la población el alfa de Cronbach es de .81 *Escala de Inestabilidad Emocional (EI)*. Adaptación de las preguntas para el profesorado de la escala de Caprara y Pastorelli (1993, 1996) Adaptación al español (del Barrio et al., 2001).

Consta de 14 ítems cerrados con formato de respuesta triple, “a menudo”, “a veces” y “nunca”, donde se describe la conducta en relación a la falta de control, baja capacidad para contener la impulsividad y la emocionalidad en situaciones sociales asociadas. En este cuestionario se incluyen ítems como “Interrumpe a los otros cuando hablan”, “Es impaciente”. La consistencia interna de la prueba, obtenida a través del coeficiente de alfa de Cronbach, en la población española ha resultado ,83 (Mestre et al., 2002). La suma total de las puntuaciones indica que cuanto más elevado sea su sumatorio mayor será el grado inestabilidad emocional.

En esta investigación para el total de la población el alfa de Cronbach es de .93 *Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV)* de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación al español (del Barrio et al., 2001).

Esta escala también consta de 15 ítems con formato de respuesta triple, “a menudo”, “a veces” y “nunca”. La escala trata de valorar la conducta del niño dirigida a herir a los demás física o verbalmente, como por ejemplo “Me peleo”, “Insulto a mis compañeros”. La consistencia interna de la prueba obtenida a través del coeficiente alfa de Cronbach es de .87 en población española (Mestre, et

al., 2002). La suma total de las puntuaciones, indica que cuanto más elevado sea su sumatorio mayor será el grado de agresividad.

En esta investigación, para el total de la población el alfa de Cronbach es de .89 *Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV)*. Es una adaptación de las preguntas para el profesorado de Caprara y Pastorelli (1993, 1996) Adaptación española (del Barrio et al., 2001).

Esta escala también consta de 15 ítems con formato de respuesta triple, “a menudo”, “a veces” y “nunca”. La escala trata de valorar la conducta del niño dirigida a herir a los demás física o verbalmente, como por ejemplo “Se pelea”, “Insulta a sus compañeros”. La consistencia interna de la prueba obtenida a través del coeficiente alfa de Cronbach es de .87 en población española (Mestre, Samper y Frías, 2002). La suma total de las puntuaciones, indica que cuanto más elevado sea su sumatorio mayor será el grado de agresividad.

En esta investigación para el total de la población el alfa de Cronbach es de .95 *Escala de Percepción en la relación con los padres* (Richaud de Minzi, 2007)

Con este instrumento se evalúa la percepción que tienen los hijos de los estilos de crianza y la relación con su padre y con su madre.

Cuestionario para la evaluación de la percepción que tienen los niños de 8 a 12 años de la relación con su padre y madre. Plantea diferentes situaciones propias de la vida y de la educación familiar en la relación con su padre y con su madre con formato de respuesta triple, y así, poder establecer las diferencias entre los dos progenitores según la evaluación que el hijo hace. El niño o la niña tienen que contestar según estén siempre de acuerdo (3), algunas veces (2) o nunca (1). Consta de un total de 32 ítems. El análisis factorial de los ítems indicó tres factores, tanto

respecto al padre como a la madre: Aceptación; Control psicológico; Autonomía extrema o disciplina laxa.

-Aceptación parental, implicación y control positivo. Consta de 17 ítems. Ejemplo de ítems para aceptación parental, “A mi mamá (mi papá) le gusta hablar y estar conmigo la mayor parte del tiempo”; “Mi mamá (papá) le importa cuando hago algo que no debo”.

-Control psicológico, los aspectos de las relaciones familiares que se incluyen en este factor se refieren a la intrusividad, agresión, control a través de la culpa y dirección paterna. Consta de 10 ítems. Ejemplo de ítems: “Mi papá (mamá) quiere que me quede en casa para saber lo que yo hago”.

-Autonomía extrema o disciplina laxa. Consta de 5 ítems. Ejemplo ítems: “Mi papá (mamá) se preocupa poco si yo me porto mal”.

En el actual estudio, el índice de fiabilidad obtenido mediante el alfa de Cronbach para Aceptación madre: .73; Aceptación padre: .82; Control psicológico madre: .61; Control psicológico padre: .61; Autonomía extrema madre: .62; Autonomía extrema padre: .60.

Cuestionario de Afrontamiento para niños (Richaud de Minzi, 2006).

Evalúa la manera en como el menor se enfrenta a las situaciones y los problemas. Consta de 27 ítems con tres alternativas de respuesta (siempre, a veces, nunca). El análisis factorial extrajo dos factores, uno centrado en las estrategias funcionales y otro en las disfuncionales. La consistencia interna, medida mediante el alfa de Cronbach ha alcanzado un índice de .71, para las estrategias funcionales y de .74 para el factor estrategias disfuncionales. Para el total de la población en la actual investigación, su alfa de Cronbach es de .77

Afrontamiento funcional

Consta de 12 ítems agrupado en las siguientes 4 dimensiones:

-Análisis lógico, con un total de 3 ítems, por ejemplo “Decido el próximo paso a seguir”

-Acción sobre el problema, consta de 3 ítems, por ejemplo” Me dedico a resolver la causa del problema”

-Búsqueda de apoyo, consta de 3 ítems, por ejemplo “Hablo con alguien que sabe cómo resolver el problema”

-Reestructuración cognitiva, consta de 3 ítems, por ejemplo “Trato de ver el lado bueno del problema”

Afrontamiento disfuncional

Consta de 15 ítems agrupados en las siguientes cinco dimensiones

-Descontrol emocional, consta de 3 ítems, por ejemplo “Grito o insulto”

-Evitación cognitiva, consta de 3 ítems, por ejemplo “Trato de olvidarme de todo”

-Búsqueda de gratificaciones alternativas, consta de 3 ítems, por ejemplo “Me voy a ver mi programa favorito de televisión”

-Control emocional, consta de 3 ítems, por ejemplo “Me pongo mal pero lo disimulo”

-Paralización emocional, consta de 3 ítems, por ejemplo “Me quedo paralizado, no sé qué hacer”.

Escala de Percepción en la relación con los padres, adaptada del Cuestionario de Estilos de crianza (Tur-Porcar, Mestre y Llorca, 2015)

Esta escala consta de 38 ítems para evaluar la relación con el padre y los mismos ítems para informar sobre la relación con la madre. Los ítems plantean

diferentes situaciones propias de la vida y de la educación familiar en la relación con su padre y con su madre con formato de respuesta triple, donde el niño tiene que contestar según esté de acuerdo: 1. Nunca, 2. A veces y 3. Siempre.

La aplicación de este instrumento permite obtener dos puntuaciones diferentes una en la relación con el padre y otra con la madre y, así, poder establecer las diferencias entre los dos progenitores según la evaluación que el hijo o la hija hace.

Su alfa de Cronbach para todos los ítems del cuestionario para el total de la población en esta investigación es .73

Dimensiones que evalúa:

-Apoyo y comunicación, incluye las relaciones familiares que se caracterizan por la evaluación positiva, compartir, la expresiones de afecto y el apoyo.

Ejemplo Mi papá (mamá) “A menudo me alaba”; “Le gusta hablar conmigo”.

Consta de 19 ítems. El alfa de Cronbach para el total de la población en la actual investigación es .82. Para la madre $\alpha = .85$ y para el padre $\alpha = .84$

-Control psicológico: El tipo de relación familiar se caracteriza por la aplicación de normas estrictas, castigo y evaluación negativa. Consta de 12 ítems. Ejemplo, Mi papá (mamá) “Siempre me hace saber cuándo rompo una regla (norma)”. El alfa de Cronbach para el total de la población en esta investigación es .68. Para la madre $\alpha = .75$ y para el padre $\alpha = .76$

-Negligencia: Las relaciones familiares se caracterizan por un predominio de falta de normas y abandono. Consta de 4 ítems. Ejemplo, Mi papá (mamá) “Olvida darme las cosas que necesito”. El alfa de Cronbach para el total de la población en esta investigación es .63. Para la madre $\alpha = .68$ y para el padre $\alpha = .63$

-Permisividad: Las relaciones familiares se caracterizan por dejar hacer en extremo, total libertad, sin normas ni límites. Consta de 3 ítems. Ejemplo “Me deja

salir siempre que quiero”. El alfa de Cronbach para el total de la población en esta investigación es .60 . Para la madre $\alpha = .63$ y para el padre $\alpha = .62$

Cuestionario Kerns de apego parental percibido del padre y de la madre (1987).

Versión argentina de Kerns Security Scale (KSS) de Kerns, Klepac y Cole (1996) (Richaud de Minzi, Sacchi y Moreno, 2001).

Consta de 18 ítems. La escala evalúa la percepción del vínculo de apego hacia los padres en la mediana infancia. El niño/a debe completar en forma separada los ítems correspondientes a la figura del padre y/o madre.

Evalúa la manera en como el menor vincula su afecto con sus progenitores estableciendo relaciones de apego seguro, inseguro o sentimiento de abandono del padre y de la madre.

Tres alternativas de respuestas para cada progenitor: (1) nunca; (2) a veces; (3) siempre. Selecciona la alternativa que mejor responde a sus sentimientos de apego, seguro, inseguro o abandono

Sentimiento de apego, consta de 9 ítems. Ejemplo “Siento que puedo contar con mi mamá (con mi papá) cuando la/lo necesito”

Sentimiento de inseguridad, consta de 4 ítems. Ejemplo “A veces tengo miedo de que mi mamá (mi papá) no vuelva cuando se va enfadada/o”.

Sentimiento de abandono, consta de 5 ítems. Ejemplo “Mi mamá (mi papá) siempre está muy ocupada/o y no tiene mucho tiempo para mí”.

Sentimiento de seguridad (apego) madre $\alpha = .85$; Sentimiento de seguridad (apego) padre $\alpha = .76$; Sentimiento de inseguridad madre $\alpha = .66$; Sentimiento de inseguridad padre $\alpha = .66$; Sentimiento de abandono padre $\alpha = .64$; Sentimiento de abandono madre $\alpha = .64$

Cuestionario de Agresividad Reactiva y Proactiva “RPQ” (Raine, et al., 2006)

Cuestionario aplicable a la población infantil. Presentado en formato de autoinforme. Consta de 23 ítems cerrados con formato de respuesta triple, para determinar la frecuencia de la ocurrencia “siempre” (3), “a veces” (2) y “nunca” (1). Este cuestionario está diseñado para comprender la motivación del agresor y poder analizar los déficits y mecanismos cognitivos que subyacen a los dos tipos de conducta agresiva: la agresividad reactiva y la a agresividad proactiva. La agresión reactiva (hostil) consta de 11 ítems. Ejemplo “Has tenido momentos de rabietas”. La agresión proactiva (instrumental), consta de 12 ítems. Ejemplo “Has amenazado o intimidado a alguien”

En principio los ítems del cuestionario “RPQ” se generaron, utilizando los ítems diseñados por Dodge y Coie (1987) para evaluar el comportamiento agresivo a través de registros de observación y las aportaciones en las investigaciones realizadas sobre agresión reactiva y proactiva (Barrat, 1991; Dodge y Coie, 1987; Meloy, 1988; Vitiello et al., 1990). Nos permiten evaluar los procesos motivacionales que están implicados en la agresión y que no pueden ser accesibles al observador, pero sí lo son para el propio agresor.

El cuestionario presenta validez conceptual. Sus ítems están diseñados para la comprensión del lenguaje de los niños y desarrollo cognitivo, donde se describe ítems sobre la agresión verbal y física incluyendo la motivación y contexto situacional

Los análisis estadísticos realizados en la muestra original, a través de análisis factorial confirmatorio muestran la estructura bi-factorial de los ítems, confirmándose consecuentemente la utilidad del instrumento de cara a la evaluación de la agresión reactiva y proactiva. La consistencia interna de la escala estimada

mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fue de 0,90; siendo de 0,84 y 0,86 para las sub-escalas de agresión reactiva y proactiva respectivamente. Los datos disponibles de la adaptación española muestran valores relativamente similares (Andreu et al., 2006).

En la población total de la presente investigación el alfa de Cronbach es = .87

Para la agresividad reactiva, alfa de Cronbach = .79

Para la agresividad proactiva, alfa de Cronbach = .83

Inventario de expresión de ira estado-rasgo (STAXI-N) (Del Barrio, Aluja, y Spielberger, 2003; del Barrio, Spielberger y Moscoso, 1998).

Este instrumento contiene tres partes. Las dos primeras evalúan Ira como Estado y como Rasgo. La tercera describe su nivel interiorización y el nivel de exteriorización.

Consta de 23 ítems el total de la escala, con tres alternativas de respuesta, que el alumno según se sienta marca en el apartado de poco, bastante o mucho (1 poco, 2, bastante, 3 mucho). Ejemplo de Ira estado, “Estoy furioso”. Ejemplo de Ira rasgo “Tengo un carácter fuerte”. Ejemplo Ira exteriorizante “Tengo ganas de pegar”. Ejemplo ira interiorizante “Estoy enfadado”. En la actual investigación el alfa de Cronbach para el total de la población es .87; Ira Estado $\alpha = .87$; Ira rasgo $\alpha = .80$ Ira exteriorizante $\alpha = .78$; Ira interiorizante $\alpha = .85$.

El cuestionario de Depresión Infantil CDI-S. Children's Depression Inventory-Short (CDI-S, Kovacs, 1992; Adaptación española, Del Barrio, Roa, Olmedo y Colodrón, 2002).

Autoinforme dirigido a niños y adolescentes (7-15 años), diseñado para identificar síntomas de importancia clínica en la depresión infantil, en contextos que son relevantes para el niño. Consta de 10 ítems de tres alternativas que corresponden

a tres niveles de intensidad de la sintomatología depresiva. El niño o la niña tienen que escoger la respuesta que mejor describe su situación en las últimas dos semanas.

Presenta formato tipo likert, con 3 niveles respuesta (0 a 2), donde 0 es el sentimiento más positivo y el 2 el más negativo.

Ejemplo: Estoy triste de vez en cuando = 0; Estoy triste muchas veces = 1; Estoy triste siempre = 2.

Para la existencia de sintomatología depresiva se toma como referencia la media y dos desviaciones típicas. Sus propiedades psicométricas son apropiadas, dado que tiene una fiabilidad, alfa de Cronbach .70 (Del Barrio et al., 2002).

En la investigación sobre niños españoles, se ha encontrado que el ítem del Children's Depression Inventory (CDI) que más correlaciona con depresión es "nadie me quiere", lo cual corrobora que el vínculo afectivo es un fuerte elemento relacionado con la depresión.

Recoge distintas sintomatologías depresivas cognitiva, ejemplo de ítem " Nadie me quiere", afectiva, ejemplo de ítem "Tengo ganas de llorar todos los días", como social, ejemplo de ítem "No estoy seguro de que alguien me quiera".

En nuestra investigación su alfa Cronbach es de 0.77 para la población total.

Anxiety Scales (DASS, Lovibond y Lovibond, 1995; Norton, 2007)

Medida de auto-informe que evalúa sobre la frecuencia y la gravedad de emociones negativas experimentadas. Consta de 7 ítems. Se presenta en formato de 4 alternativas, donde 1 indica que "nunca" ocurrió, 2 que ocurrió "a veces", 3 "bastantes veces" y 4 "casi siempre" o la mayor parte del tiempo. Un ejemplo de ítem es "Tengo la boca seca" "Siento que mis manos tiemblan". Forma parte de un cuestionario formado por 22 ítems que miden depresión, estrés y ansiedad. En esta

investigación se han tenido en cuenta únicamente la subescala de ansiedad. En esta investigación, el alfa de Cronbach obtenida en la escala de ansiedad es de .61

Evaluación Sociométrica. Test Bull-S (Cerezo, 2012).

Analiza la estructura interna del aula través de la técnica de *peer nomination*, definida bajo los criterios siguientes: aceptación-rechazo, agresividad-victimización y la apreciación de determinadas características personales que se pueden asociar a los alumnos o alumnas directamente implicados.

El Test Bull-S tiene dos formas: Forma P (profesores) Forma A (alumnos): variables sociodemográficas (sexo, edad, procedencia y repetición de curso) e incluye ítems relativos a tres dimensiones fundamentales:

1. 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).
2. Segunda dimensión, medida de la relación agresión – victimización, se recaba a través de los ítems: 5. Fuerte, 6. Cobarde, 7. Agresivo, 8. Víctima, 9. Provoca, 10. Manía.
3. La tercera dimensión, los aspectos situacionales y perceptivos, está compuesta por los ítems 11. Forma, 12. Lugar, 13. Frecuencia, 14. Gravedad, 15. Seguridad.

Para esta investigación se ha aplicado la primera dimensión y la Forma A Variables sobre la posición social de cada miembro del grupo y de la estructura socio-afectiva del grupo en su conjunto.

Consta de cuatro ítems: Aceptado, rechazado, expectativa de ser aceptado y expectativa de ser rechazado.

- Nivel de Aceptación o popularidad: La información referente al nivel de aceptación o popularidad se extrae de los resultados de la pregunta número 1: ¿A quién o quienes elegirías como compañero o compañera de grupo clase?

- Nivel de rechazo: La información referente al nivel de rechazo se extrae de los resultados de la pregunta número 2. ” ¿A quién o quienes NO elegirías como compañero o compañera de grupo clase?

- Nivel de expectativa de aceptación o denominado también de popularidad: Referido al grado de coincidencia entre las elecciones recibidas en el ítem 1 y las elecciones esperadas en el ítem 3. “¿Quienes crees que te elegirían a ti como compañero o compañera de grupo clase?

- Nivel de expectativa de rechazo. Referido al grado de coincidencia entre los rechazos recibidos en el ítem 2 y los rechazos esperados en el ítem 4. “¿Quienes crees que NO te elegirían a ti como compañero o compañera de grupo clase?

El niño o la niña puede realizar hasta tres elecciones para cada ítem, de modo que el primer elegido en cada ítem, recibirá 3 puntos, el segundo 2 puntos y el tercero 1 punto.

- Para tener popularidad deberá tener 15 o más puntos.
- Para ser rechazado deberá tener 15 o más puntos
- Para la expectativa de popularidad deberá tener 3 o más puntos
- Para la expectativa de rechazo deberá tener 3 o más puntos

En esta investigación su alfa de Cronbach para el total de la población y de todas las variables $\alpha = .62$. Para la variable aceptación o popularidad $\alpha = .62$, para la variable rechazo $\alpha = .60$, para la variable expectativa de popularidad $\alpha = .62$ y finalmente para la variable expectativa de rechazo $\alpha = .60$

Para esta investigación se han seleccionado estas cuatro variables mencionadas.

Cerezo (2012) (Tabla 9).

Tabla 9. Normas de corrección e interpretación.

1. Nivel de aceptación o popularidad:

Se extrae de la pregunta 1, teniendo en cuenta puntuación ponderada (Pe) de cada alumno. Se pueden obtener los siguientes tipos:

Populares. Los que alcanzan Pe de 15 o más en la Sociomatriz 1, y 3 o menos de 3 en la 2.

Promedios. Los que alcanzan Pe entre 4 y 14 en la sociomatriz 1, y 3 o menos de 3 en la 2.

Aislados. Los que alcanzan Pe de 3 o menos de 3 en ambas sociomatrices”.

2. Nivel de rechazo:

Se extrae de la pregunta 2 teniendo en cuenta la puntuación ponderada (Pe) de cada alumno. Se pueden obtener los siguientes tipos:

Rechazados. Los que alcanzan Pe de 15 o más en la sociomatriz 2, y 3 o menos de 3 en la 1.

Controvertidos. Los que alcanzan en Pe 3 o más en las sociomatrices 1 y 2 simultáneamente. Éstos tienen cierto grado de popularidad para un sector del grupo y a la vez son rechazados por otro sector.

Los ítems 3 y 4 indagan sobre las expectativas de ser aceptado o rechazado.

3. Nivel de expectativa de popularidad:

El ítem 3 pregunta por quienes crees que te elegirían a ti, es decir por la expectativa de ser elegido.

Para interpretar estos datos debemos compararlos con los obtenidos en la pregunta 1. Los resultados permiten obtener las siguientes categorías:

- El alumno será calificado como Sociable cuando tenga una expectativa alta de ser elegido por sus compañeros (Igual a “3” en Ep, en la pregunta 3) y cuando realmente haya sido elegido bastante (igual o más de “3” en Sp, en la pregunta 1).

- El alumno será calificado como Equilibrado cuando los valores en Ep de la variable 3 y los Sp de la variable 1 coincidan y sean superiores a “1”.

- Por último el alumno será considerado como No Sociable cuando en alguna de ambas preguntas haya aparecido un “0” o un “1”, es decir, cuando considere que no lo va a elegir nadie (valor inferior a “2” en Ep en la variable 3), o cuando nadie lo haya elegido (valor inferior a “2” en Sp en la variable 1).

4. Nivel de expectativa de rechazo:

El ítem 4 pregunta por quienes crees que NO te elegirían a ti, es decir por la expectativa de ser rechazado. Para interpretar estos datos debemos compararlos con los obtenidos en la pregunta 2. Los resultados permiten obtener las siguientes categorías:

- El alumno será calificado con una alta expectativa de rechazo cuando considere que va a ser muy elegido negativamente por sus compañeros y cuando éstos le hayan elegido bastante en la pregunta 2 (igual a “3” en Ep, en la pregunta 4) y cuando realmente haya sido elegido bastante (igual o más de “3” en Sp, en la pregunta 2).

- El alumno será calificado con una moderada expectativa de rechazo, cuando piense que lo van a rechazar dos o tres personas y realmente sea rechazado por esa cantidad de compañeros. Es decir: cuando los valores en Ep de la variable 4 y los Sp de la variable 2 coincidan y sean superiores a “1”.

Por último el alumno será considerado como baja expectativa de rechazo, cuando en alguna de ambas preguntas haya aparecido un “0” o un “1”, por lo tanto, considera que no lo va a rechazar nadie, o también, cuando nadie lo haya rechazado. Es decir: valor inferior a “2” en Ep en la variable 4 y valor inferior a “2” en Sp en la variable 2.

Escala de Autoconcepto. (Piers y Harris, 1969-1984). Realizada específicamente para niños de 7 a 12 años

La escala de autoconcepto "Piers-Harris Children's Self-concept Scale" (1969-1984) en particular evalúa seis dimensiones del autoconcepto infantil mediante seis subescalas: Conducta, Estatus intelectual y escolar, Apariencia y atributos físicos, Ansiedad, Popularidad, y Felicidad y Satisfacción. Consta de 80 ítems, con dos alternativas de respuestas (SI-NO) en las que se pide al alumno/a que decida SI coinciden o NO con lo que piensa en la realidad, según les gustaría ser o piensa que debería ser tachando una de las dos respuestas.

Se aplica la plantilla de corrección dando 1 punto por cada respuesta que coincida con el símbolo marcado. Cada símbolo de la plantilla, corresponde con las 6 dimensiones que mide la escala. Sólo 2 ítems, el 7 y el 12, pertenecen a dos dimensiones a la vez. La puntuación obtenida de cada dimensión se traslada a la puntuación percentil, según los baremos de cada nivel, y todo ello se refleja en la hoja individual de resultados. La suma de las puntuaciones de todos los factores nos permite hallar el Autoconcepto global. En la hoja de resultados hay también un apartado donde el tutor o la tutora pueden indicar si los resultados se ajustan a la observación diaria.

Dimensiones o subescalas del autoconcepto infantil:

La subescala Conducta, refleja la percepción del niño acerca de su comportamiento social en diferentes contextos. Consta de 18 ítems. Ejemplo “Cuando algo va mal suele ser por culpa mía”. $\alpha = .73$

La subescala Estatus intelectual y escolar, refleja la autoapreciación acerca de su rendimiento en las tareas escolares. Consta de 17 ítems. Ejemplo “Hago bien mi trabajo en el colegio”. $\alpha = .60$

La subescala Apariencia y atributos físicos, contempla las apreciaciones del niño hacia su propio cuerpo, apariencia, atributos y habilidades motrices relativas a sus características físicas. Consta de 12 ítems. Ejemplo “Mi cara me disgusta”. $\alpha = .60$

La subescala Falta de Ansiedad, relacionada con la ausencia de problemas de tipo emocional y perspectiva sobre estados de humor, incluyendo una variedad de emociones específicas. Consta de 12 ítems. Ejemplo “Soy tímido/a” o “Lloro fácilmente”. $\alpha = .60$

La subescala Popularidad arroja información acerca de la percepción de sus habilidades sociales y del reconocimiento que los otros hacen de su propia conducta.. Consta de 12 ítems. Ejemplo “Mis compañeros de clase se burlan de mí”. $\alpha = .60$

La subescala Felicidad y satisfacción refleja sentimientos de satisfacción o insatisfacción personal. Consta de 9 ítems. Ejemplo “Soy una persona feliz” $\alpha = .60$

La escala Piers-Harris Children's Self-concept Scale se basa en una serie de supuestos acerca del autoconcepto: a) no es un observable, por lo que se infiere a partir de autodescripciones; b) se lo considera una construcción global aunque con los componentes específicos, arriba mencionados; c) es relativamente estable; d) posee un aspecto descriptivo y otro evaluativo; e) sufre modificaciones a lo largo del desarrollo evolutivo; f) cumple un papel importante en cuanto a la interacción del individuo con su contexto social, dado que influye en cogniciones, emociones y valores que determinan actitudes y motivaciones.

Es a su vez, una escala que ha sido validada y administrada en diferentes países tales como Argentina (Casullo, 1990), Brasil (Stevanato, Loureiro, Linhares y Marturano, 2003; Vigano Zanoti-Jeronymo y Pimenta Carvalho, 2005), Chile (Dörr, 2005; Gorostegui, 1992; Gorostegui y Dörr, 2005), Turquía (Senler y Sungur, 2009),

España (Torre García, 2005), Estados Unidos (Strauss, Rodzilsky, Burack, y Colin, 2001), entre otros. Por otro lado, la escala cuenta ya con varias reediciones (1967, 1976, 1984 y 2002).

Los puntajes en estas seis subescalas, brindan un puntaje total que permite definir la valoración del niño hacia sí mismo de modo global, su resultado nos informa de un autoconcepto global y específico para cada una de las dimensiones.

Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG-E2; BADyG-E3) (Yuste y Yuste, 2012; Yuste, Yuste, Martínez y Gálvez, 2012).

Es una prueba que Evalúa Aptitudes y la capacidad intelectual verbal y no verbal, de medición factorial.

Hemos empleado la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG), correspondiente a los niveles educativos y edades de los alumnos relacionados con nuestro estudio (7 a 12 años) para el alumnado de 3º y 4º de E. Primaria se ha empleado el BADyG E2 (edición renovada) y para el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, el BADyG E3 (edición renovada).

En ambos niveles, para la obtención la madurez intelectual general se aplicaron las seis pruebas básicas, ya que a partir de las cuales se puede obtener una puntuación de Inteligencia General su puntuación total obtenida en percentiles nos permiten obtener un Cociente Intelectual (CI). También nos da puntuaciones centiles en todos los subtests y un perfil aptitudinal. Se puede aplicar individual o colectivamente. Está muy relacionada con el aprendizaje escolar y próxima al nivel de exigencia curricular por su extendida aplicación en los contextos escolares y ser una prueba elaborada y baremada en nuestro país (Consejo General de Colegios de Oficiales de Psicólogos, 2005).

La prueba BADyG E2 está formada por 216 ítems, compuesta por las pruebas: Relaciones analógicas; Problemas numéricos; Matrices lógicas; Cálculo numérico; Órdenes verbales complejas; Figuras giradas; Memoria inmediata; Alteraciones en la escritura; Discriminación de diferencias.

Para nuestra investigación, se han utilizado las siguientes seis pruebas: Relaciones analógicas; Problemas numéricos; Matrices lógicas; Cálculo numérico; Órdenes verbales complejas; Figuras giradas. Consta de un total de 144 ítems. Con esta batería se puede hallar el razonamiento lógico, que resulta de la suma de las tres primeras subpruebas mencionadas más arriba.

En lo que respecta a la fiabilidad en la versión E2 todas las subescalas presentan como mínimo $\alpha = .76$, con fiabilidad general de $\alpha = .95$.

Para obtener la puntuación de Inteligencia General como se ha mencionado anteriormente es necesario aplicar las 6 primeras pruebas.

La batería BADyG E3 consta de 288 ítems y compuesta por las siguientes pruebas: Analogías verbales; Series numéricas; Matrices lógicas, Completar oraciones; Encajar figuras; Problemas numéricos; Memoria de relato oral, Memoria visual ortográfica; Discriminación de diferencias. Las puntuaciones generales permiten obtener un CI a partir de la inteligencia general, que a su vez se obtiene de la suma de las seis subpruebas básicas que son Relaciones analógicas, Series numéricas, Matrices lógicas, Completar oraciones, Problemas numéricos y Encajar figuras.

En nuestra investigación se han seleccionado las seis pruebas básicas siguientes: Analogías verbales; Series numéricas; Matrices lógicas; Completar oraciones; Encajar figuras; Problemas numéricos con un total de 192 ítems. Asimismo, las puntuaciones generales permiten obtener un CI a partir de la

madurez intelectual general, que a su vez se obtiene de la suma de las seis subpruebas básicas mencionadas. También se puede hallar el razonamiento lógico, resultado de la suma de las tres primeras subpruebas apuntadas anteriormente.

La fiabilidad es $\alpha = .95$ para la Inteligencia General y sus subescalas su alfa de Cronbach mínimo, $\alpha = .88$.

Esta batería de Aptitudes Diferenciales y Generales además permite obtener la medida de la capacidad intelectual verbal y no verbal, así como habilidades relacionadas con el aprendizaje de la lectoescritura y los factores primarios de la inteligencia.

Las seis pruebas básicas constituyen la medida de lo que los autores llaman Inteligencia general. Las 3 primeras pruebas básicas (analogías, series numéricas y matrices lógicas) constituyen la puntuación Razonamiento Lógico. Estas tres primeras pruebas más encajar figuras (BADYG E3), así como Figuras giradas (BADYG E2), son una buena medida de la inteligencia fluida (según se define ésta en la teoría de Cattell, 1963). Las pruebas completar oraciones y problemas numéricos están más relacionadas con la inteligencia cristalizada, ya que requieren conocimientos académicos de vocabulario y de aritmética.

5.3. Diseño y Procedimiento

La investigación se ha planificado mediante una estructura de un diseño de investigación cuasi-experimental con el objetivo principal de analizar el grado de relación entre las variables. La finalidad es la comprobación de los posibles principios planteados en las hipótesis de la investigación.

Se ha organizado mediante cuatro estudios de investigación. Los objetivos están relacionados con los estudios mencionados y explicados en el capítulo 1 (pp. 48).

Para cada uno de los estudios se han analizado las posibles interacciones entre las variables dependientes e independientes, mediante los cálculos de sus respectivos estadísticos descriptivos, análisis correlacionales de (Pearson), aplicación de modelos de ecuación estructural (estudio 1 y estudio 2) y análisis de regresión (estudio 3 y estudio 4), utilizando los programas estadísticos SPSS 22 y Amos 22, además de los instrumentos de evaluación empleados para cada estudio.

Respecto al procedimiento seguido en el proceso de evaluación, primero se contó con la aprobación de la Dirección de los Centros y de las familias, siguiendo las instrucciones de 3 de febrero de 2010 de la Secretaría Autónoma de Educación, así como con las normas éticas contempladas en el Acta de Helsinki (consentimiento informado, carácter voluntario y confidencialidad). Junto a la solicitud de autorización de los padres y madres se les entregó una nota explicándoles los objetivos del trabajo y la tarea que se desarrollaría con los niños y niñas.

Se contactó con los centros de Educación Primaria en algunos casos a través del Servicio Psicopedagógico Escolar de la zona y en otros casos a través de la Universidad para solicitar una entrevista con el Equipo Directivo.

Se estableció una reunión con el equipo directivo del Centro en primera instancia para informar sobre los objetivos del proyecto y la metodología a seguir.

Con posterioridad se desarrolló una reunión con el equipo docente con la finalidad de sensibilizarlo y motivarlo para obtener el máximo apoyo en el proceso de evaluación y recogida de la información del alumnado. El apoyo de los Centros fue muy positivo e hizo posible que la evaluación se desarrollara con rigor y eficacia.

El proceso de evaluación y la recogida de datos se desarrollaron entre octubre de 2012 y febrero de 2013, en los mismos centros educativos. Las sesiones se

desarrollaron por la mañana en horario escolar, con periodos de duración de 40 a 45, minutos para evitar el sesgo producido por la fatiga.

Se llevó a cabo la aplicación de las pruebas por medio de un equipo de evaluadores de la Psicología entrenados en criterios unificados para dar las instrucciones adecuadas al alumnado.

Para la administración de las diversas pruebas se informó a los alumnos sobre el carácter voluntario de la participación, garantizando en todo momento la confidencialidad de los datos.

Las instrucciones para rellenar los cuestionarios fueron orales para explicar cómo cumplimentar los cuestionarios y test. El pase de las pruebas se realizó forma colectiva en el espacio del aula y en horario lectivo, durante seis sesiones en días diferentes. Los cuestionarios autoinformes ocuparon alrededor de sesión y media y el resto fue dedicado a cumplimentar el test de inteligencia BADYG.

Capítulo 6. Estudio 1. Variables cognitivas, autoconcepto, aceptación y rechazo por los pares. El rol mediador de la prosocialidad en la infancia media y tardía o la preadolescencia

6.1. Introducción

6.2. Aceptación y rechazo de los pares, asentamiento social y evolución de las relaciones de los niños y niñas

6.3. Relaciones de la inteligencia con el autoconcepto y con la prosocialidad en la infancia media y preadolescencia

6.4. Objetivos

6.5. Hipótesis

6.6. Método

6.6.1. Participantes

6.6.2. Instrumentos de evaluación

6.6.3. Diseño y procedimiento

6.6.4. Análisis de datos

6.7. Resultados

6.8. Discusión conclusiones

6.9. Limitaciones

6.10. Futuras líneas de investigación

CAPÍTULO 6. ESTUDIO 1. VARIABLES COGNITIVAS Y AUTOCONCEPTO. EL ROL MEDIADOR DE LA PROSOCIALIDAD Y RECHAZO POR LOS PARES EN LA INFANCIA MEDIA Y TARDÍA.

6.1. Introducción

Con el presente estudio se pretende analizar el rol mediador de la prosocialidad entre inteligencia y autoconcepto y los procesos de interacción de niños y niñas respecto a su aceptación o rechazo con sus pares, como variables de salida. Esta relación se analiza con población en la edad de 8 a 12 años, que cursa de tercero a sexto de Educación Primaria.

6.2. Aceptación y rechazo de los pares, asentamiento social y evolución de las relaciones de los niños y niñas

A lo largo de su desarrollo los niños y las niñas van adquiriendo un bagaje emocional, una manera de comprender y expresar sus emociones, fruto de sus experiencias en las interacciones con los pares y los adultos en un proceso de *feedback* que ayudará a conformar su competencia emocional

La relación con los pares durante la escolarización, instará situaciones de inclusión, en las que tendrán que compartir con sus compañeros estrategias y actividades de estudio. A través de las experiencias directas y vicarias con los pares, los niños irán adquiriendo importantes habilidades cognitivas, comportamentales y sociales (Oros, Manucci, y Richaud, 2011; Oros, 2011; Plazas et al., 2010; Reijntjes, Stegge, y Meerum, 2006).

Nesdale, y Zimmer-Gembeck, (2014) han mostrado que la participación de los niños en los grupos sociales comienza antes de la escolarización formal y aumenta a lo largo de la infancia media, lo que refleja la importancia considerable de

la pertenencia a grupos de niños de todas las edades. De hecho, la evidencia sugiere que el sentimiento de pertenencia y aceptación por el grupo lleva a la inclusión en el grupo, concepto fundamental en la escuela inclusiva (Nesdale, 2007).

Las interacciones de los niños con otros niños son cruciales para el desarrollo, su importancia aumenta exponencialmente a través de los años de la primera infancia hasta la preadolescencia. Durante este tiempo, incrementa la proporción de interacción social que involucra a los compañeros, el tamaño del grupo de pares aumenta y decrece la supervisión del adulto. Los niños se ponen en contacto con un conjunto más diverso de compañeros, aunque generalmente con los que son similares a ellos. A su vez, su participación con individuos y grupos se hace más frecuente y multifacética. (Rubin, Bukowski y Parker, 2006). En este sentido, el grupo de compañeros puede ser una fuente de influencia en los niños respecto a la voluntad de donar, participar, cooperar y ayudar a otros (Garaigordobil, 2014).

Se ha comprobado que la conducta prosocial es un fuerte predictor de la popularidad, mientras que la conducta antisocial es un fuerte predictor del rechazo sociométrico (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Jiménez, 2003; Markiewicz, Doyle y Brendgen, 2001). Los niños y los adolescentes populares o aceptados por sus iguales reciben más refuerzo social, lo que lleva a su adaptación, no solo en áreas sociales, sino también en las personales y escolares (Chen, 2006).

La cantidad y calidad de la comunicación dentro del grupo acrecienta la cohesión, el buen ambiente y el interés de todos sus miembros por el grupo. Los miembros del grupo, por el hecho de serlo, están implicados en estructuras relacionales, y el grado de participación e implicación en el grupo incide no solo en el nivel de autoestima, sino en los propios resultados escolares. En este sentido los estudios sobre eficacia y mejora escolar reflejan que esta variable tiene gran

relevancia para promover los aprendizajes, independientemente del contexto socio cultural que se trate (Bryk et al., 2010; Casassus, Froemel y Palafox, 1998; Reynolds, 2006; Sammons, 1995; Scheerens, 2000; Teddlie y Reynolds, 2000; Teddlie, Stringfield, y Burdett, 2003; Treviño et al., 2010).

Una mayor participación con los compañeros también aumenta el riesgo de ser rechazado por ellos. Dado que la experiencia de rechazo de los compañeros, o incluso la amenaza de rechazo, tiene el potencial de impactar en el funcionamiento social, emocional y cognitivo de los niños, las causas y los efectos del rechazo de los compañeros han sido ampliamente estudiados (Rubin et al., 2006).

Los hallazgos han confirmado el impacto que el rechazo de los compañeros puede ejercer sobre los niños, por ejemplo, puede provocar una mayor excitación emocional, hostilidad y agresión en algunos niños (Dodge et al., 2003), mientras que otros niños pueden revelar una tendencia creciente hacia el aislamiento social y la soledad, que pueden estar relacionados con la ansiedad y la depresión (Rubin, Coplan y Bowker, 2009). Por tanto, el impacto del rechazo por parte de los compañeros ha estado asociado con una serie de indicadores de angustia interna, incluida la ansiedad, infelicidad, ira, aislamiento, soledad y depresión (Bierman, 2004, Rubin et al., 2006; Sandstrom y Zakriski, 2004; Zimmer-Gembeck, Hunter, Waters y Pronk, 2009; Zimmer-Gembeck, Waters y Kindermann, 2010). Asimismo, los niños rechazados desempeñan menos competencia en una serie de tareas cognitivas, incluyendo asistir e interpretar las señales de los compañeros (Dodge y Feldman, 1990) y resolver problemas sociales (Nelson y Crick, 1999; Jones, Abbey, y Cumberland, 1998). Además, los niños rechazados suelen ser más agresivos y perturbadores, inician menos contactos sociales, se aíslan socialmente, experimentan menos éxito al unirse a otros y al participar en el juego prosocial, muestran menos

competencia social y tienen más interacciones negativas con los profesores (Anthonysamy y Zimmer-Gembeck, 2007; Coie et al., 1990; McDougall, Hymel, Vaillancourt, y Mercer, 2001; Zimmer-Gembeck, Geiger y Crick, 2005). Al tiempo, los niños agresivos tienden a ser rechazados (Rubin, Bowker y McDonald, 2013). Así, estudios longitudinales han demostrado que el comportamiento agresivo puede evocar respuestas negativas y el rechazo de otros, limitando el procesamiento de la información social (Dodge et al., 2003; Lansford et al., 2010).

En síntesis, el rechazo puede poner a los niños en situación de riesgo dado que puede comportar problemas académicos, emocionales y comportamentales. El sentimiento de rechazo incrementa las respuesta negativa y potencia la posibilidad de malinterpretar situaciones ambiguas de forma negativa (Dodge, 1980, Gibbs, 2010). De esta forma los niños responden de manera inadecuada y tienen menos aguante ante las provocaciones (Talino, 2012).

Por el contrario los niños con conductas prosociales manifiestan acercamiento hacia sus pares y desarrollan conductas sociales adaptativas, de ayuda y de respeto social (Calvo et al., 2001; Garaigordobil, 1993, 2004; Merrell, 1993; Rigby y Slee, 1993; Verschueren, Marcoen y Schoefs, 1996).

Además tienen las habilidades necesarias para iniciar y mantener relaciones sociales, lo que les permite obtener un sentido de pertenencia al grupo, aumentar su motivación de logro, aprender roles y reglas, así como habilidades de comunicación y cooperación (Papalia y Feldman 2013).

6.3. Relaciones entre inteligencia, autoconcepto y prosocialidad en la infancia media y tardía

Desde la primera infancia las experiencias tanto positivas como negativas van a ir conformando la personalidad del niño en un proceso activo de construcción que se irá desarrollando a lo largo de toda su vida (Franco, 2006). En esta edad, los niños y las niñas se definen a sí mismos por rasgos y características observables, mencionando comportamientos concretos, condiciones físicas específicas y destrezas concretas en vez de generalizar sus habilidades. El conocimiento de sí mismo se produce a posteriori del reconocimiento de los otros (Ávila, 2009).

La evidencia empírica ha comprobado que, a medida que aumenta la edad, el desarrollo cognitivo y las interacciones sociales, los niños pueden distinguir mejor sus fortalezas y debilidades. Por ejemplo, la capacidad de realizar comparaciones sociales, diferenciar entre el yo real y el idealizado, comprender la toma de perspectiva, De forma tal que existe una diferenciación progresiva del autoconcepto según avanza la edad (Harter, 2006; Marsh y Ayotte, 2003; O'Mara, Marsh, Craven, y Debus, 2006).

Desde la teoría social cognitiva, la percepción de uno mismo está influida por los refuerzos del entorno y las evaluaciones de otras personas significativas. De forma que el autoconcepto se va configurando continuamente por las experiencias y las interacciones sociales a lo largo del ciclo vital y se asocia a autoeficacia (Bandura, 1997; Spinath y Steinmayr, 2012). Los niños con alto sentido de eficacia afrontarán las tareas difíciles percibiéndolas como manejables más que como amenazantes e imposibles de superar (Bandura, 1995, 1997b), y contribuirán a la consecución de logros y a un incremento de la motivación (Bandura, 1992, 1977a, 1977b, 1978, 1984, 1986, 1990), así como a la creencia sobre su capacidad para

realizar con éxito las actividades académicas (Bandura, 2001). Todo ello irá reforzando el concepto de sí mismo y tendrá importantes repercusiones en la implicación escolar (Veiga et al., 2014).

En concordancia con ésto las personas que tienen elevadas expectativas de autoeficacia dentro del entorno académico tienden a mostrar una elevada autoestima y sentimientos positivos sobre sus capacidades (Rodríguez-Fernández, et al., 2016; Reina, Oliva, y Parra, 2010; Sanjuán et al., 2000). Una diferencia entre autoconcepto y autoeficacia alude a que el autoconcepto incluye evaluaciones globales sobre la valía en una determinada área, mientras que la autoeficacia permite establecer juicios sobre tareas o actividades concretas para las que un individuo se sienta capacitado (Bong y Skaalvik, 2003; Zimmerman y Cleary, 2006).

Algunos estudios han mostrado que el autoconcepto y la autoeficacia son constructos psicológicos de dominio específico conceptual y empíricamente diferentes (Blanco, 2010; Bong y Skaalvik, 2003; Ferla, Valcke y Cai, 2009; Marsh, Walker y Debus, 1991). Si bien, se trata de constructos relacionados (de Souza y de Brito, 2008; Marsh et al., 1991; Pajares y Kranzler, 1995; Pajares y Miller, 1994; Reina et al., 2010) y esta relación es tanto mayor cuanto más próximos se encuentran a nivel de especificidad (Choi, 2005; García-Fernández et al., 2010; Lent, Brown, y Gore, 1997).

Uno de los elementos más importantes para el ajuste personal y social es el desarrollo de un autoconcepto positivo (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008; Garaigordobil y Berrueco, 2007). Por tanto, resulta fundamental que la educación fortalezca el desarrollo de la competencia académica en los estudiantes, permitiéndoles confiar en sus propias capacidades (Pajares, 2001).

Asimismo, se han demostrado relaciones entre adaptación social, autoconcepto e inteligencia, verbal y no verbal (Fernández y Garaigordobil, 2004).

Los niños con una buena adaptación social también mostraban elevados niveles de autoconcepto, tendían de forma significativa a caracterizarse por ser emocionalmente estables, perseverantes, poco excitables, confiados y seguros de sí mismos, tranquilos, relajados y respetuosos con las normas (Garaigordobil y García, 2006).

En síntesis se puede afirmar la importancia del autoconcepto para el desempeño de las tareas académicas, en las relaciones sociales y el desarrollo del comportamiento adaptado, tales como la participación escolar (Craven y Marsh, 2008; García et al., 2013; Veiga, et al., 2015), la orientación para las metas (Inglés et al., 2015), la conducta prosocial (Inglés et al., 2012) y la competencia social (Coelho, Marchante y Sousa, 2015; Fuentes et al., 2015).

Asimismo, el autoconcepto está relacionado con el rendimiento académico (Coelho, Sousa y Figueira, 2014; Fuentes et al., 2015; Veiga et al., 2015), la persistencia y las habilidades socio-emocionales Coelho et al., 2015), el ajuste en la escuela (Rodríguez-Fernández et al., 2012), y el ajuste psicosocial y la responsabilidad (Musitu y García, 2001).

Un autoconcepto positivo se valora como un objetivo a conseguir (Craven y Marsh, 2008), siendo identificado este constructo como un factor contra los problemas psicológicos (Garaigordobil et al., 2008; O'Mara et al., 2006), y un indicador central de la adaptación escolar (Craven y Marsh, 2008). Además de considerar el autoconcepto como un indicador de satisfacción personal y de bienestar psicológico, fundamental en la formación de carácter y la personalidad (Delgado et al., 2013)

Inciendo en las investigaciones que analizan las relaciones entre autoconcepto y conducta social, los resultados de estos estudios habitualmente ponen de relieve que los niños con un alto autoconcepto tienen muchas conductas sociales adaptativas, prosociales, de ayuda y de respeto social (Billings, 1992; Calvo et al., 2001; Dovidio et al., 2006; Eisenberg et al., 1991; Merrell, 1993; Rigby y Slee, 1993; Verschueren et al., 1996).

Por el contrario un bajo autoconcepto social se considera un factor de vulnerabilidad al contribuir a los problemas interiorizantes (Jacobs et al., 2008). En este sentido, el rechazo de los compañeros afecta al autoconcepto social de los niños facilitando así el desarrollo de problemas internalizantes (Spilt et al., 2014).

Aunque existen pocos estudios que relacionan inteligencia y autoconcepto, la investigación realizada por Pyankova, Baskaeva, Chertkova y Parshikova (2016) muestra que el concepto de sí mismo puede afectar a la inteligencia. Y a la inversa, el nivel de inteligencia puede tener un efecto en el concepto de sí mismo. Así, estas autoras concluyeron que altos índices de inteligencia en la edad prepuberal, en torno a los 10 años, tienen una incidencia positiva en el autoconcepto de los adolescentes.

El concepto de sí mismo en la adolescencia temprana se relaciona con el nivel de inteligencia en la adolescencia media. Concluyendo en su estudio que el autoconcepto en la adolescencia e inteligencia están relacionados entre sí, aunque varía en función de la inteligencia, del sexo y de la edad.

Por otra parte, recientes estudios han comprobado que los niños con niveles altos de inteligencia presentan mayores niveles de comportamientos. Por el contrario, bajos niveles de inteligencia se relacionan con comportamientos interiorizados

(ansiedad, depresión y aislamiento) (Roy, 2016).

6.4. Objetivos

Esta investigación tiene como finalidad analizar el papel mediador de la conducta prosocial en la aceptación y rechazo de los pares en la infancia media y tardía o preadolescencia y su relación con el autoconcepto y la capacidad cognitiva.

En este estudio hemos plantado los siguientes objetivos:

1. Analizar las relaciones entre las variables cognitivas, autoconcepto y aceptación o rechazo por los pares.
2. Estudiar el rol mediador de la conducta prosocial en la relación entre factores cognitivos y autoconcepto con popularidad/rechazo de los pares.

6.5. Hipótesis

Relacionados con los objetivos, se plantean las siguientes hipótesis:

1. Esperamos que existan relaciones positivas entre conducta prosocial, inteligencia y autoconcepto en todas sus dimensiones y la aceptación de los pares. Asimismo, esperamos que el rechazo de los pares se relacione negativamente con la conducta prosocial, la inteligencia y el autoconcepto.
2. La conducta prosocial mediará la relación de la inteligencia con la aceptación o rechazo por los pares. Las relaciones serán positivas entre la inteligencia y la conducta prosocial y entre ésta y la aceptación por los pares, mientras que serán negativas entre la conducta prosocial y el rechazo por los pares. Por parte del autoconcepto se establecerán relaciones positivas con la conducta prosocial y con la aceptación. Mientras que las relaciones serán negativas con rechazo de los pares.

Se presenta, a continuación el modelo hipotetizado de forma gráfica.

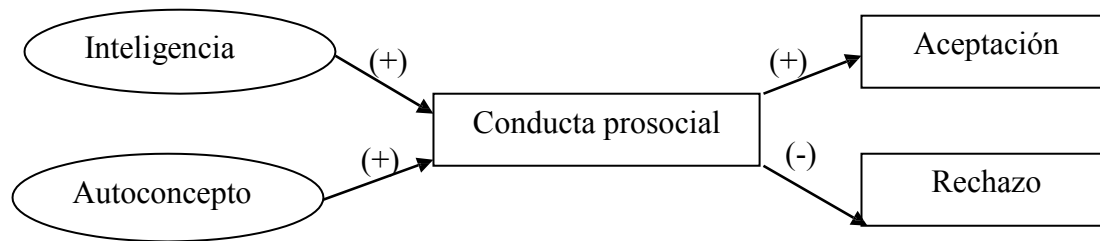


Figura 11. La conducta prosocial mediadora entre la inteligencia, el autoconcepto y la aceptación y rechazo por los pares.

6.6. Método

6.6.1. Participantes

En este estudio han participado 643 niños y niñas de 8 a 12 años ($M= 9.29$; $DT= 1.22$) de ambos sexos (302 varones 47 % y 341 mujeres 53%). Cursan de tercero a sexto de Educación Primaria. Los análisis descriptivos muestran una mayor concentración de población escolar en el nivel de 8 años, correspondiente a tercer curso de E. Primaria y menor en la edad de 12 años alumnos escolarizados en el sexto nivel de Educación Primaria.

La mayoría de los alumnos son de nacionalidad española (80,9%) y el resto del alumnado procede de Latinoamérica (11.5%), Europa del Este (3.4%) y un porcentaje menor (4.1%) formado por África Subsahariana, Sudeste Asiático, Norte de África y Europa Occidental. Respecto al alumnado extranjero, viven en España un promedio de 5.15 años ($DE= 2.56$). La mayoría de los alumnos conviven con su padre y con su madre en el hogar (70%). Tienen una media de 2 hermanos. La mayoría de ellos viven con abuelos (67.1%).

6.6.2. Instrumentos de evaluación

Las variables de este estudio se han obtenido a través de los siguientes instrumentos de evaluación que se detallan a continuación. El cuestionario de Conducta Prosocial ha sido informado por el alumnado y el profesorado, el resto cumplimentado por el alumnado.

Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG-E2; BADyG-E3) (Yuste y Yuste, 2012; Yuste, Yuste, Martínez y Gálvez, 2012).

Esta batería evalúa aptitudes generales y la capacidad intelectual general con dos factores, verbal y no verbal de medición factorial, donde se obtiene un nivel de madurez intelectual verbal y no verbal. Asimismo se obtiene la medida de un factor “G” de inteligencia general o madurez intelectual general y a partir de ahí un Cociente Intelectual. Para obtener la puntuación de Inteligencia General es necesario aplicar las 6 primeras pruebas. Nos permite obtener la medida de aptitudes diferenciales de la capacidad intelectual verbal y no verbal. Presenta una fiabilidad de .95. Para nuestro estudio hemos seleccionado las siguientes pruebas específicas: Razonamiento lógico; Relaciones Analógicas; Matrices Figuras; Completar Oraciones; Figuras Giradas/Encajar figuras y Cálculo Numérico que corresponden a las seis primeras pruebas.

En este estudio se ha utilizado la batería BADyG E2 (Tercero y Cuarto de Educación Primaria) y el BADyG E3 (alumnos de Quinto y Sexto de Educación Primaria).

Escala de Autoconcepto de Piers-Harris. Realizada específicamente para niños de 7 a 12 años. (Piers y Harris, 1969-1984)

Evalúa el autoconcepto infantil o percepción que el alumno/a tiene de sí mismo/a (autoconcepto global) y cómo valora diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento.

Consta de un total de 80 ítems, con dos alternativas de respuestas (SI-NO) en las que se pide al alumno/a que decida SI coinciden o NO con lo que piensa en la realidad, según les gustaría ser o piensa que debería ser tachando una de las dos respuestas. Si en algún caso dudan entre el sí y el no, hay que contestar pensando en cómo son la mayoría de las veces.

Para nuestro estudio hemos tomado las subescalas de:

- Autoconcepto de popularidad ofrece información acerca de la percepción de sus habilidades sociales y del reconocimiento que los otros hacen de su propia conducta. Ejemplo de ítem “Mis compañeros de clase se burlan de mí”. $\alpha = .60$
- Autoconcepto de felicidad y satisfacción, refleja sentimientos de satisfacción o insatisfacción personal. Ejemplo de ítem “Soy una persona feliz”. $\alpha = .60$
- Autoconcepto de falta de ansiedad, relacionada con la ausencia de problemas de tipo emocional y perspectiva sobre estados de humor, incluyendo una variedad de emociones específicas. Consta de 12 ítems. Ejemplo “Soy tímido/a” o “Lloro fácilmente”. $\alpha = .60$
- Autoconcepto Conductual, refleja la percepción del niño/la niña acerca de su comportamiento social en diferentes contextos. Ejemplo de ítem “Cuando algo va mal suele ser por culpa mía”. $\alpha = .73$

Este cuestionario ha sido validado y administrado en diferentes países, tales como Estados Unidos (Strauss et al., 2001), España (Torre Torre García, 2005),

Argentina (Casullo, 1990), Brasil (Stevanato et al., 2003; Viganò et al., 2005), Chile (Dörr, 2005; Gorostegui, 1992; Gorostegui y Dörr, 2005), Turquía (Senler y Sungur, 2009), entre otros.

Evaluación Sociométrica. Test Bull-S (Cerezo, 2012).

En este estudio, utilizamos la categoría I y la forma A, incluye preguntas sobre la posición social de cada miembro del grupo y de la estructura socioafectiva del grupo en su conjunto, está compuesta por cuatro ítems: 1. Elegido, 2. Rechazado, 3. expectativa de ser elegido y 4. Expectativa de ser rechazado. El ítem 1, referido al nivel de aceptación o popularidad, pregunta ¿A quién o quienes elegirías como compañero /a de grupo en clase? El ítem 2, referido al nivel de rechazo se extrae de la pregunta ¿A quién o quienes no elegirías como compañero/a de grupo en clase? El ítem 3, referido al nivel de expectativa de popularidad (grado de coincidencia entre las elecciones recibidas en el ítem 1 y las elecciones esperadas en el ítem 3), pregunta ¿Quiénes crees que te elegirían a ti como compañero/a de grupo en clase? El ítem 4, referido al nivel de expectativa de rechazo (grado de coincidencia entre los rechazos recibidos en el ítem 2 y los rechazos esperados en el ítem 4), pregunta ¿Quiénes crees que no te elegirían a ti como compañero/a de grupo en clase?

El niño o la niña puede hacer hasta tres elecciones para cada ítem, de modo que el primer elegido en cada ítem, recibirá 3 puntos, el segundo 2 puntos y el tercero 1 punto. De este modo, para tener popularidad deberá tener 15 o más puntos. Para ser rechazado deberá tener 15 o más puntos. Para la expectativa de popularidad deberá tener 3 o más puntos. Para la expectativa de rechazo deberá tener 3 o más puntos.

Popularidad, $\alpha = .60$; Expectativa de popularidad, $\alpha = .60$; Rechazo, $\alpha = .60$; Expectativa de rechazo, $\alpha = .60$

Escala de Conducta Prosocial (CP) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación española del Barrio et al. (2001).

Esta escala consta de 10 ítems, con formato de respuesta de tres alternativas (a menudo, a veces y nunca). Esta escala trata valorar la conducta del niño altruistas, de confianza, de ayuda y de conformidad. El alfa de Cronbach= .72. Ejemplo de ítems: “Intento consolar al que está triste”, “Hago compañía a mis amigos”

Escala de Conducta Prosocial. Adaptación para el profesorado de la Escala de Conducta Prosocial (CP) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación española del Barrio et al. (2001).

Esta escala consta de 10 ítems, con formato de respuesta de tres alternativas (a menudo, a veces y nunca). Esta escala valora la conducta del niño altruistas, de confianza, de ayuda y de conformidad a través de la valoración que hace el profesor tutor. El alfa de Cronbach= .92. Ejemplo de ítems “Intenta consolar al que está triste”; “Hace compañía a sus amigos”

6.6.3. Diseño y procedimiento

Se contactó con los centros educativos para la obtención de los permisos pertinentes, el de las familias y/o tutores legales. Para la aplicación de la pruebas siguió el procedimiento empleado en el Capítulo 5, punto 5.3. (pp. 233).

6.6.4. Análisis de datos

Se han utilizado los siguientes procedimientos estadísticos en el análisis de datos (Field, 2013), que a continuación se exponen por orden de aparición en este estudio:

En primer lugar se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables: medias, desviaciones típicas, asimetría, curtosis y rangos de las variables analizadas. El alfa de Cronbach (α) para el estudio de la fiabilidad de las escalas utilizadas. A continuación un análisis correlacional de Pearson entre las variables psicológicas del estudio (variables cognitivas, conducta prosocial, autoconcepto, aceptación y rechazo entre los pares), señalando que el hecho de que exista una relación entre dos variables, no indica que ésta sea de causalidad (Tabla 11).

Finalmente hemos llevado a cabo una ecuación estructural para comprobar el modelo hipotetizado y observar el papel mediador de la conducta prosocial entre, las variables cognitivas, autoconcepto y la aceptación y rechazo de los pares (Tabla 12) de este modo podemos analizar la dirección de los senderos y las relaciones entre las variables.

Se ha estimado el grado de ajuste del modelo teórico, así como el nivel de bondad del modelo hipotetizado a través de la prueba chi cuadrado, RMSEA (*Root Mean Standar Error*), que indica el grado de error del modelo y los índices de ajuste: GFI (*Goodness of Fit Index*), AGFI (*Adjusted Goodness of Fit Index*), el Índice de Ajuste Normativo Bentler-Bonett NFI (*Bentler-Bonett Normed Fit Index*) y el Índice de Ajuste Comparativo CFI (*Comparative Fit Index*). Siendo obtenido mediante la aplicación del programa AMOS Graphics 7.0 (Arbuckle, 2006).

6.7. Resultados

En primer lugar se exponen los resultados obtenidos de los estadísticos descriptivos (Tabla 10). Los resultados dan una visión general sobre la situación de la población. De ellos se desprende que la población presenta índices superiores a los valores medios en conducta prosocial, tanto cuando es informada por el alumnado

como por el profesorado. Asimismo, aparecen niveles medios en los factores cognitivos de Razonamiento Lógico, Relaciones Analógicas, Matrices Figuras, Completar Oraciones, Figuras Giradas y Cálculo Numérico (en un rango 0-99, se sitúan entre 53-55), así como en autoconcepto y en las variables de aceptación-rechazo por los pares.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos de las variables psicológicas analizadas

	Media	Desviación Estándar	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
1. Conducta Prosocial (Alumnado)	2.51	0.29	-0.72	1.24	1	3
2. Conducta Prosocial (Profesorado)	2.55	0.45	-0.72	-0.66	1	3
3. Autoconcepto Popularidad	0.35	0.13	1.24	3.41	0	1
4. Autoconcepto Felicidad/Satisfacción	0.50	0.15	1.60	9.22	0	1
5. Autoconcepto Falta de Ansiedad	0.53	0.13	-0.00	0.39	0	1
6. Autoconcepto Conductual	0.36	0.12	1.50	6.01	0	1
7. Razonamiento Lógico	55.52	29.06	-0.14	-1.25	1	99
8. Relaciones Analógicas	54.59	28.31	-0.19	-1.12	1	99
9. Matrices Figuras	55.52	29.05	-0.14	-1.24	1	99
10. Completar Oraciones	54.59	28.30	-0.19	-1.11	1	99
11. Figuras Giradas	53.86	26.90	-.07	-1.07	1	99
12. Cálculo Numérico	55.11	29.09	-0.15	-1.16	1	99
13. Aceptación	5.65	4.05	0.58	-0.30	1	15
14. Rechazo	5.49	7.32	2,79	11.68	1	15

Análisis correlacional

A continuación se describen los resultados obtenidos a partir del análisis de correlación de Pearson entre conducta prosocial, autoconcepto, variables cognitivas, y aceptación/rechazo por los pares. En este estudio la conducta prosocial ha sido informada por el alumnado y por el profesorado.

Los resultados indican que la conducta prosocial informada por el alumnado correlaciona positivamente con la conducta prosocial informada por el profesorado

($r=.230$; $p<.01$). Asimismo la conducta prosocial correlaciona positivamente con el autoconcepto falta de ansiedad ($r=.071$; $p<.05$) y negativamente con el autoconcepto conductual ($r = -.097$; $p<.01$). También correlacionan tres de las seis variables cognitivas analizadas, Razonamiento lógico ($r=.124$; $p<.01$); Relaciones analógicas ($r= .141$; $p<.01$); Completar oraciones ($r=.120$; $p<.01$). Rechazo de los pares correlaciona negativamente con Conducta prosocial informada por el alumno o alumna ($r= -.166$; $p<.01$), con la conducta prosocial informada por el profesorado ($r=-.248$; $p<.01$) y con todas las variables cognitivas, Razonamiento lógico ($r= -.157$; $p<.01$); Relaciones analógicas ($r= -.124$; $p<.01$); Matrices figuras ($r= -.167$; $p<.01$); Completar oraciones ($r= -.168$; $p<.01$); Figuras giradas ($r= -.114$; $p<.01$) y Cálculo numérico ($r= -.141$; $p<.01$). Asimismo, también correlaciona negativamente con la Aceptación de los pares ($r= -.257$; $p<.01$).

Estos resultados van en la misma línea que las investigaciones de Pérez Fernández y Garaigordobil (2004), así como también en otros estudios desarrollados en España por (Calvo et al., 2001; Garaigordobil y Durá, 2006; Gutiérrez y Clemente, 1993). Existen relaciones positivas entre el autoconcepto de los niños y adolescentes y las conductas prosociales o comportamientos cercanos como la cooperación (Jacobs, Vernon y Eccles, 2004; Zhijun, 2004).

Ver Tabla 11. Análisis correlacional de las variables del estudio.

Tabla 11. Análisis correlacional de las variables del estudio

	1.	2	3	4.	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Conducta Prosocial. (Alumnado)	1													
2. Conducta Prosocial (Profesorado)	.230**	1												
3. Autoconcepto. Popularidad	-.053	.021	1											
4. Autoconcepto. Felicidad/Satisfacción	-.028	.028	.414**	1										
5. Autoconcepto. Falta Ansiedad	.071*	-.079	.282**	.298**	1									
6. Autoconcepto. Conductual	-.097**	-.042	.429**	.417**	.150**	1								
7. Razonamiento Lógico	.124**	.121	.014	.134**	.002	.075	1							
8. Relaciones Analógicas	.141**	.115	-.054	.085*	.005	-.031	.784**	1						
9. Matrices Figuras	.065	.033	-.053	.099*	-.020	.026	.749**	.496**	1					
10. Completar Oraciones	.120**	.020	-.053	.081*	.025	-.007	.653**	.654**	.468**	1				
11. Figuras Giradas	.031	.043	-.105**	-.013	-.023	-.043	.433**	.366**	.451**	.377**	1			
12. Cálculo Numérico	.027	.126	-.043	.105**	-.017	.063	.571**	.445**	.452**	.464**	.329**	1		
13. Aceptación	.076**	.197**	.002	-.002	.049	.060	.191**	.206**	.142**	.221**	.135**	.203**	1	
14. Rechazo	-.166**	-.248**	.009	.008	-.051	.001	-.157**	-.124**	-.167**	-.168**	-.114**	-.141**	-.257**	1

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

Por lo que se refiere el rechazo de los pares los resultados indican que existen relaciones negativas con la conducta prosocial (autoinformada y heteroinformada) y con la capacidad intelectual general, tanto a través del razonamiento lógico como del razonamiento verbal.

Asimismo, las relaciones positivas obtenidas en esta investigación entre las dimensiones del autoconcepto están en la misma línea de las obtenidas en investigaciones precedentes (Cauley y Tyler, 1989; Garaigordobil, 1993)

El autoconcepto conductual correlaciona positivamente con el autoconcepto felicidad satisfacción, falta de ansiedad y popularidad.

Modelo de Ecuación Estructural

Los resultados han mostrado un buen ajuste entre el modelo teórico y los datos empíricos. Se obtuvo un $\chi^2 (567) = 74$, $p < .000$, $\chi^2/gl = 7.66$. Asimismo se han obtenido los siguientes índices de ajuste: GFI = .94; AGFI= .91, CFI= .91, mostrando todos ellos un buen ajuste. Por último, se calculó el RMSEA (Root Mean Standard Error) obteniendo fue = .07. Cabe señalar que los valores por debajo de .10 indican un error aceptable y valores alrededor de .06 indican un buen ajuste (Kline, 2011).

En la Figura 12 pueden verse los valores path. Los resultados muestran los senderos significativos, que van desde la variable latente de inteligencia hacia la conducta prosocial, (informada por alumnado y profesorado) con relaciones positivas. La situación es diferente en el sendero que va desde el autoconcepto. El sendero que parte del autoconcepto hacia la conducta prosocial no muestra relaciones significativas entre ambas. No obstante, desde la conducta prosocial aparecen relaciones positivas con la aceptación de los pares y negativas con el rechazo de los pares.

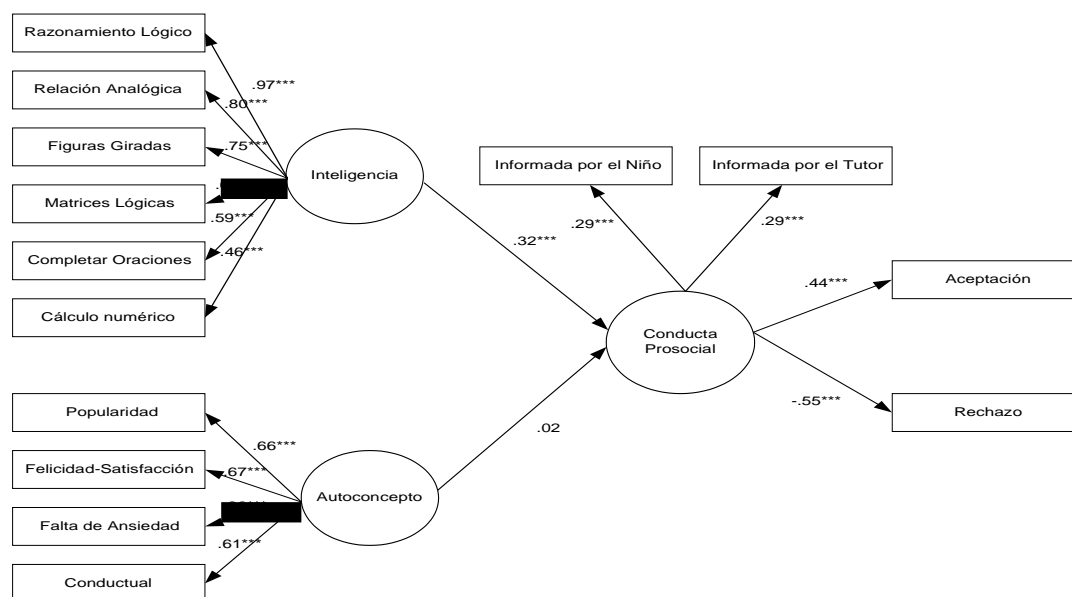


Figura 12. Modelo de ecuación estructural para la aceptación-rechazo de los pares

Así pues, la conducta prosocial mediará la relación de la inteligencia con aceptación y rechazo de los pares. A mayores niveles intelectuales mayores posibilidades de manifestar conductas prosociales y mayores posibilidades de ser aceptado por los pares. A la vez, tienen menos posibilidades de sufrir menor rechazo por los pares. Puede decirse que la inteligencia fortalece las relaciones de ayuda y cooperación con los pares. De forma tal que el nivel intelectual ayudará a comprender el estado del otro y, por tanto, a acompañarle o socorrerle.

La prosocialidad estimula las relaciones con los pares. Los niños/as prosociales son más propensos a mantener buenas relaciones con el entorno y tienen más posibilidades de que estas relaciones sean positivas.

6.8. Discusión y conclusiones

Este estudio ha tenido el objetivo de analizar las relaciones entre las variables cognitivas, autoconcepto y aceptación o rechazo por los pares, así como observar el rol mediador de la conducta prosocial entre la inteligencia y autoconcepto, por un

lado, y aceptación-rechazo de los pares, por otro. Se ha comprobado el rol de la conducta prosocial como facilitadora de buenas relaciones con los pares. (Papalia y Feldman, 2013), por tanto, como variable potenciadora de aceptación y protectora frente al rechazo de los pares.

Los resultados muestran las relaciones positivas de los factores intelectuales con la conducta prosocial, fundamentalmente informada por el alumnado, así como con la aceptación de los pares. Los resultados también muestran las relaciones negativas de todos los factores intelectuales con el rechazo de los pares (razonamiento lógico, relaciones analógicas, matrices, completar oraciones, figuras giradas y cálculo numérico). Todo ello viene a indicar que la inteligencia contribuye a establecer buenos ajustes sociales y buenas relaciones con el entorno.

Asimismo, la conducta prosocial informada por el propio alumnado, se relaciona con las variables intelectuales de razonamiento lógico, relaciones analógicas y completar oraciones, y de forma débil con autoconcepto. Sin embargo, la conducta prosocial informada por el profesorado no establece conexión alguna con las restantes variables analizadas, a excepción de aceptación de los pares (en positivo) y rechazo de los pares (en negativo). Se confirma parcialmente las Hipótesis 1, dado que autoconcepto, en todas sus dimensiones, apenas se relaciona con conducta prosocial y no se relaciona con aceptación-rechazo de los pares. Llama la atención que autoconcepto conductual se relacione en negativo con conducta prosocial, aunque sea débilmente. Se necesitará profundizar en esta línea para poder tener una visión más completa.

En cualquier caso, la escala de autoconcepto de felicidad-satisfacción se relaciona con las variables intelectuales, lo cual va en la línea de otros resultados empíricos obtenidos por Guillen, y Gómez (2010), al concluir que puntuaciones altas

en la dimensión intelectual facilitan en los niños/as un comportamiento positivo en las relaciones sociales. En pocas ocasiones se ha observado las relaciones entre autoconcepto e inteligencia, pero Pyankova et al. (2016) han llegado a demostrarlo.

Además, recientemente se ha comprobado que inteligencia y problemas comportamentales tienen relaciones concretas, de forma que una alta inteligencia se relaciona con problemas de comportamiento exteriorizante y baja inteligencia con problemas de comportamiento interiorizante (Roy, 2016).

Por otra parte, se ha comprobado el rol mediador de la conducta prosocial, como facilitadora de aceptación por los pares. Niveles altos de inteligencia se relacionan con la conducta prosocial y ésta última fortalece la aceptación de los pares, a la vez que debilita el rechazo en las relaciones interpersonales del mundo de los pares. Por tanto, desde la inteligencia, y no desde el autoconcepto, se desarrolla la conducta prosocial, y desde la conducta prosocial se consigue un mejor asentamiento social. También en este caso, se confirma parcialmente la Hipótesis 2, dado que el sendero que parte del autoconcepto no se comprueba. Al amparo de los resultados parece que en la infancia media y tardía un buen autoconcepto no facilita el éxito de las relaciones sociales. Resultados que están en la línea de Levitt et al. (2005) y Rubin Bukowski, Parker y Bowkeral (2008), al demostrar que los niños que perciben niveles más altos de calor en sus relaciones entre compañeros, tienden a mostrar niveles más altos de aceptación y de competencia social entre sus pares. Similarmente, los estudiantes con mayor grado de confianza y seguridad tienden a esforzarse más en las tareas escolares (Schmidt, 2005).

Por el contrario, otros estudios han demostrado que el autoconcepto positivo promueve el bienestar y el ajuste escolar de los niños, en términos de buenos desempeños escolares y una reputación académica positiva entre sus compañeros

(Gazelle y Rubin, 2010; McLean, Breen y Fournier, 2010). De forma que aparecen conexiones entre autoconcepto y reputación social (Boivin y Hymel, 1997; Coplan, Findlay y Nelson, 2004; Coplan, Prakash, O Neil, Armer, 2004).

En nuestro estudio el sendero de conexión parte de la inteligencia, y va hacia la conducta prosocial y la aceptación-rechazo con los pares. Por tanto, hemos comprobado el rol mediador de la conducta prosocial, principalmente, entre las variables cognitivas y la aceptación y rechazo con los pares. Estos resultados están en la línea de la investigación de Plazas et al., (2010), al concluir que las experiencias directas y vicarias con los pares fomentan las habilidades cognitivas, comportamentales y sociales que les ayudan a establecer buenas relaciones con el entorno (Reijntjes, Stegge, y Meerum, 2006).

Además, los alumnos con una mayor prosocialidad, manifiestan metas de aprendizaje y de logro mayores que aquellos que muestran una prosocialidad menor (Inglés et al., 2011; Torregrosa et al., 2012). El comportamiento socialmente adaptado conecta con las aptitudes intelectuales (Guillen y Gómez, 2010).

6.9. Limitaciones

Este estudio tiene sus limitaciones. La primera atiende al carácter trasversal de la investigación, que dificulta obtener relaciones de causalidad. La segunda limitación alude al procedimiento en la recogida de la información. Las variables cognitivas se han obtenido en situación de evaluación colectiva. Aunque el cuestionario está diseñado para obtener la información de forma colectiva y grupal, no podemos obviar que la evaluación individual hubiera aportado un ajuste mayor a la situación del alumnado. Con todo, cuando las variables se analizan atendiendo a grandes poblaciones, la evaluación individual es costosa y, prácticamente inviable.

Además los resultados obtenidos son fiables dado los índices alfa obtenidos. Por otra parte, una fortaleza del estudio es que la evaluación de la conducta prosocial se realiza con dos fuentes de información, el alumnado y el profesorado. Con todo, como se ha visto, los resultados muestran mayor firmeza en la conducta prosocial cuando la fuente de información es el propio alumnado, y no tanto con el profesorado.

6.10. Futuras líneas de investigación

En relación con los resultados para futuras investigaciones sería conveniente ampliar la población a otro tipo de alumnado, tanto para tener mayor representación de los diferentes estratos sociales, como de otras edades, que abarquen a la adolescencia. Asimismo, sería conveniente realizar estudios longitudinales para analizar la evolución y extenderla a la adolescencia.

Estos resultados pueden enriquecer el diseño de programas de mejora de la convivencia, promotores de conducta prosocial en el grupo de iguales en el contexto escolar (Mestre, Tur, Samper y Malonda, 2011; Tur, Mestre, Samper, Malonda y Llorca, 2014; Garaigordobil et al., 2014; Garaigordobil, 2004). En estos programas sería conveniente incluir el autoconcepto de acuerdo con Pérez, Costa, y Corbí (2012), para favorecer el aprendizaje y las tareas de desempeño académico escolar. El autoconcepto académico se relaciona fuertemente con el esfuerzo sostenido y, consecuentemente, con su participación en el aprendizaje (Miñano y Castejon, 2011; Castejón y Miñano, 2010).

Las acciones futuras han de tener en cuenta el ámbito escolar y el personal-familiar.

Respecto al ámbito escolar: Atender a la capacidad cognitiva (conectada con el conocimiento de los contenidos curriculares) fortalece la capacidad para desarrollar conductas prosociales y para percibir sentimientos de aceptación o rechazo por los pares.

Respecto al ámbito personal-social-familiar será conveniente establecer acciones para sensibilizar a los padres y madres de los centros educativos mediante charlas y la participación activa en los programas de formación con el objetivo de ofrecer recursos que fomenten las conductas prosociales y mejoren las relaciones interpersonales e intrafamiliares, orientando a padres en estrategias y habilidades que mejoren el autoconcepto de sus hijos e hijas.

Capítulo 7. Estudio 2. Crianza, autoconcepto e inestabilidad emocional. El rol mediador del afrontamiento

7.1. Introducción

7.2. Crianza, afrontamiento e inestabilidad emocional

7.3. Crianza, autoconcepto e inestabilidad emocional

7.4. Objetivos

7.5. Hipótesis

7.6. Método

7.6.1. Participantes

7.6.2. Instrumentos de evaluación

7.6.3. Diseño y procedimiento

7.6.4. Análisis de datos

7.7. Resultados

7.8. Discusión y conclusiones

7.9. Limitaciones

7.10. Futuras líneas de investigación

CAPÍTULO 7. ESTUDIO 2. CRIANZA, AUTOCONCEPTO E INESTABILIDAD EMOCIONAL. EL ROL MEDIADOR DEL AFRONTAMIENTO

7.1. Introducción

Los modelos bioecológicos del desarrollo humano sugieren un proceso dinámico en el que los niños influyen en su entorno y a su vez se ven influidos por ese ambiente (Bronfenbrenner y Morris, 2006; Padilla-Walker, Carlo, Christensen y Yogarson, 2012). Bronfenbrenner (1979), expresa que la interconexión de la conducta humana con el contexto, se desarrolla como una espiral compuesta por estructuras concéntricas que van ampliando el campo relacional del individuo en el mundo y en cómo influyen entre ellas. Su idea fundamental parte de la creencia que las relaciones intrafamiliares están influidas por factores externos, al igual que en los factores internos Maccoby y Martín (1983).

Los cambios en la estructura familiar hacen que la relación entre las prácticas de crianza de ambos padres se vuelvan más complejas (Winsler, Madigan y Aquilino, 2005). La influencia de las prácticas de crianza sobre el comportamiento de los niños y niñas dependerá, en gran medida, de dos factores: del contexto en el que viven las familias (Beaver y Belsky 2012; Chen 2012; Griffin, Samuolis y Williams, 2011) y de los rasgos idiosincrásicos de los miembros de las familias (Lee y Mi, 2010, Murry, Simons, Simons y Gibbons, 2013).

Este estudio tiene el objetivo de analizar las relaciones entre crianza, autoconcepto, inestabilidad emocional y estrategias de afrontamiento en la infancia, así como de analizar el rol mediador del afrontamiento funcional y disfuncional entre una crianza inductiva o punitiva y la inestabilidad emocional en la infancia.

7.2. Crianza, afrontamiento e inestabilidad emocional

Podemos definir afrontamiento como un proceso que se activa cuando se percibe una amenaza, está dirigido a regular, o eliminar, el conflicto emocional e implica un cambio comportamental y cognitivo. Este cambio cognitivo y comportamental es necesario para manejar las demandas externas o internas específicas y, así, regular los conflictos emocionales (Kingsbury, Liu, Coplan, Chen y Li, 2016; Folkman y Lazarus, 1988; Lazarus, 1966).

El afrontamiento se refiere a una respuesta, más o menos eficaz, a las demandas de los factores estresantes diarios. En la infancia, los factores estresantes se agrupan en tres áreas principales: escolar (notas académicas, relaciones con los compañeros), salud (posible enfermedad) y familiar (problemas familiares, relaciones entre los padres, peleas con hermanos) (Morales-Rodríguez y Trianes, 2012; Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Maldonado, 2011).

Las estrategias de afrontamiento no siempre son adaptadas (Seiffge-Krenke et al., 2012). Las estrategias no productivas o mal adaptativas están asociadas con un desajuste emocional, incluyendo síntomas de ansiedad y depresión (Lapointe y Marcotte, 2000; Wright, Banerjee, Hoek, Rieffe y Novin, 2010), o desajustes socio-emocionales y escolares (Seiffge-Krenke, 2000, Wadsworth y Compas, 2002). El empleo de estrategias evitativas ante la situación estresante se asocia con desajustes emocionales y comportamientos desadaptativos (Morales y Trianes, 2012)

Por el contrario, la evidencia empírica demuestra que las estrategias de solución activa del problema están relacionadas con la alta adaptación y el ajuste psicológico (Connor-Smith y Compas, 2002; Hampel y Petermann, 2006; Morales y Trianes, 2012; Morales et al., 2012; Seiffge-Krenke, 2000; Seiffge -Krenke et al., 2012).

En el contexto familiar, las familias que favorecen un ambiente relajado y libre a la hora de expresar sus sentimientos, potencian la comunicación paterno filial como forma de afrontar las situaciones estresantes. Esta manera de hacer frente a los problemas potencia un afrontamiento más productivo y funcional. Igualmente, en los contextos familiares donde se muestra afecto y cuidado, los niños pueden expresar sus emociones sin temor a represalias (Rodríguez, Torres, Páez, e Inglés, 2016). Asimismo, diferentes estudios han mostrado que la relación entre la expresividad de los padres, a través de manifestaciones verbales o no verbales, puede ser positiva (gratitud y afecto). Concluyen que las prácticas de crianza positivas crean un clima emocional eficaz (Darling y Steinberg, 1993; Nerín et al., 2014), ejerciendo a su vez, un importante papel en el desarrollo del comportamiento prosocial de los hijos e hijas (Knafo et al., 2011). Cuando faltan expresiones de afecto familiar, en el desarrollo del comportamiento del niño/a, se estimula la expresividad negativa en forma de ira y hostilidad.

Desde el marco de la teoría social-cognitiva se ha mostrado que la reciprocidad producida en las interacciones paterno-filiales es bidireccional. Los padres son emisores de formas de actuar y receptores de las respuestas de los hijos a través de su comportamiento, de forma tal que los padres van adaptando sus actuaciones a las respuestas de los hijos y viceversa. Los menores reciben del contexto mensajes de afecto o de rechazo, como seres activos, su influencia dependerá de la carga emocional de los modelos (Bandura, 1977a, 1986 y 2001). Al tiempo, como la emocionalidad de los hijos puede llegar a mediar en la expresividad positiva que los padres ofrecen a la prole (Eisenberg, et al., 2001; Eisenberg, et al., 2003; Tur, 2003).

Se entienden las interacciones familiares desde una perspectiva bidireccional de manera que los estilos educativos parentales son causa, pero al mismo tiempo

tienen consecuencia en los hijos (Ceballos y Rodrigo, 1998; Nerin et al., 2014; Mestre et al., 2004). Los padres observan a sus hijos/as a través de un filtro de pensamientos y actitudes, conscientes e inconscientes. Estos filtros orientan la forma en que los padres perciben las acciones de sus hijos y cómo se comportan frente a ellas (Grusec y Davidof, 2010; Grusec y Goodnow, 1994; Aguirre-Dávila, 2015). A su vez, los hijos/as también tienen su propia percepción sobre el estilo educativo de sus padres influido por sus características personales (Alegre, 2011; López-Soler, Puerto, López-Pina y Prietoe, 2009; Sánchez-Núñez y Latorre, 2012).

Por tanto, las interacciones paterno-filiales se enmarcan en una dinámica bidireccional (Alonso y Román, 2003; Ceballos y Rodrigo, 1998; Darling y Steinberg, 1993; Franco et al., 2014). De forma tal que las diferentes interacciones bidireccionales entre padres e hijos pueden ser un factor de protección o de riesgo para el desarrollo de diferentes emociones, conductas, e incluso psicopatologías (Villanueva, Prado-Gascó, González y Montoya, 2014)

De este modo, las relaciones que fomentan vínculos cálidos y apoyos entre ambos, progenitores y la prole, estimulan una atmósfera apropiada y abierta a los mensajes paternos, aumenta la calidad de la relación, la capacidad de escucha de los hijos hacia los mensajes parentales, potenciando la motivación y el desarrollo social. Además, las relaciones de apoyo estimulan el sentido de la eficacia personal influyendo, a su vez, en la calidad del comportamiento y de su funcionamiento afectivo (Bandura et al., 2003).

En este sentido, podemos hablar de estilos y prácticas de crianza. Los estilos de crianza se refieren a un conjunto de actitudes y comportamientos de los padres hacia los hijos que van conformando a través de sus interacciones el clima emocional (Sartaj y Aslam, 2010) y los efectos que van más allá del periodo de la infancia

(Alegre, 2011; Azpiazu et al., 2015; Brouzos et al., 2014; Richardson y Gleeson, 2012). Asimismo, Robledo-Ramón y Nicasio (2008) mostraron que un estilo educativo es un sistema de creencias, valores, actitudes, procedimientos y niveles de implicación que suponen una forma peculiar y concreta de educar, que atiende a las características idiosincrásicas de la familia en relación con el medio sociocultural.

Por su parte, las prácticas de crianza aluden al conjunto de conductas específicas de los padres realizadas con el objetivo de responder a la tarea de socialización de sus hijos en contextos determinados (Darling y Steinberg, 1993; Jabaghourian et al., 2014; Pastorelli et al., 2014).

A través de las prácticas de crianza los padres pueden comunicar a los hijos sus exigencias, y orientar las acciones infantiles (Aguirre-Dávila, 2015). Las relaciones que los padres y las madres mantengan con sus hijos afectarán de forma diferente a la calidad del cuidado a los niños y en consecuencia a su ajuste emocional en los diferentes contextos.

Desde esta perspectiva, se ha demostrado que la disciplina inductiva, basada en prácticas de razonamiento, incrementa la conciencia de los niños y niñas en torno a las consecuencias de su comportamiento sobre los otros (Kiff et al., 2011; Knafo et al., 2011; Mistry et al., 2010). Estos autores sostienen que las prácticas de crianza afectuosas, sensibles y consistentes son importantes predictores de las competencias socioemocionales y del comportamiento prosocial. Asimismo, las prácticas de crianza positivas ejercen un papel importante en el desarrollo de comportamientos empáticos y prosociales (Knafo y Plomin, 2006; Knafo et al., 2011).

Por el contrario, las prácticas de crianza cargadas de hostilidad, críticas y rigideces excesivas, junto con una actitud de rechazo o ignorancia del hijo/a inhiben la disposición prosocial (Mestre et al., 2001).

Una relación hostil entre padres e hijos/as puede ser un factor de riesgo para el bienestar de éstos (Moed et al., 2015; Molina y Musich, 2016; Newland et al., 2014; Weymouth y Buehler, 2016).

Además, la investigación ha mostrado diferencias en las valoraciones que el hijo/a hace sobre su relación con el padre y con la madre (McNally, Eisenberg y Harris, 1991; Tur-Porcar et al., 2012). De este modo Torrente y Vazsonyi (2008) han considerado conveniente investigar los estilos educativos de ambos padres. En este sentido se ha demostrado que los estilos educativos parentales señalan las preferencias globales de comportamiento de cada uno de los padres relacionadas con las estrategias educativas hacia los hijos (Álvarez, 2010; Carlo et al., 2010b; Palacios, Alvarado y Oleas, 2015).

Por otra parte, los estudios que se dirigen a analizar posibles inconsistencias entre los estilos de ambos progenitores, muestran que, con independencia del estilo predominante, las inconsistencias resultan perjudiciales (Benson, Buehler y Gerard, 2008; Lengua y Kovacs, 2005; Rodríguez et al., 2009; Tildesley y Andrews, 2008). En este sentido, en el estudio de Carpio, García, Torre, Cerezo y Casanova (2014) han observado el efecto amortiguador de tener un solo progenitor más autorizado va a depender del tipo de problemas de ajuste socioemocional. A esto cabe añadir que la estructura familiar, constituida por ambos padres o por familias monoparentales, a penas muestra diferencias significativas entre ellas. Las diferencias aparecen cuando se analiza la implicación parental, la cual disminuye en familias divorciadas (López, 2014).

La implicación familiar potencia la comunicación paterno-filial, con independencia del tipo de familia. Una escasa comunicación de los padres con los hijos, puede conducir a los hijos a relacionarse con compañeros conflictivos

pudiendo fomentar comportamientos de carácter antisocial (Eisenberg et al., 2000; Mestre et al., 2001; Rodrigo, et al., 2004; Tur et al., 2004b; Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000).

7.3. Crianza, autoconcepto e inestabilidad emocional

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1982) expone que el niño forma su autoconcepto a partir de un proceso de interacción con el medio en el que incorpora actitudes y comportamientos de las personas significativas, especialmente de los padres. La percepción de uno mismo se forma a partir de factores cognitivos y está influida por las evaluaciones de otras personas significativas. Por tanto, el concepto de uno mismo se va configurando a través de las experiencias y las interacciones sociales a lo largo de todo el ciclo vital (Bandura, 1997; Rodríguez-Fernández et al., 2016; Spinath y Steinmayr, 2012).

El autoconcepto ha llegado a ser considerado un importante correlato del bienestar psicológico y del ajuste social (Mruk, 2006; Shavelson et al., 1976). Es fundamental para el desarrollo y la integración de la personalidad del individuo y su conducta (Rodríguez-Fernández y Ramos-Díaz, 2015). Asimismo, estudios recientes han puesto de manifiesto la importancia del autoconcepto en el ajuste psicosocial del individuo, independientemente de su consideración como constructo unidimensional o multidimensional (Fuentes et al., 2011; Molero, Zagalaz y Cachón, 2013).

De este modo, los adolescentes con alto autoconcepto manifiestan pocas conductas agresivas, de burla o abuso de los demás, a la vez que presentan mayor número de conductas sociales positivas junto con niveles bajos de desajustes emocionales. Es decir, estos adolescentes son bastante estables y no se alteran fácilmente ante las demandas del entorno (Garaigordobil y Durá, 2006). A la vez,

manifiestan menos sentimientos de soledad y mayor satisfacción con la vida (Moreno Estévez, Murgui y Musitu, 2009) y tienen una mejor integración social en el aula, siendo valorados más positivamente por sus docentes (Fuentes et al., 2011; Luna y Molero, 2013; Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007).

Las personas más estables emocionalmente poseen una mayor autoestima y más capacidad de autocontrol en situaciones adversas. En definitiva, tienden a la planificación de la acción, actuando de forma eficaz y afrontan las situaciones, aprendiendo de éstas, aun cuando suponen fracaso (Bermúdez, Teva y Sánchez, 2003).

Diferentes investigaciones ponen de manifiesto el importante papel de la familia en el autoconcepto. Los hijos/as con niveles elevados de adaptación personal y buen concepto de sí mismo tienden a percibir un ambiente familiar más cohesionado y poco conflictivo (De La Torre, Cruz, Casanova, Villa, y Cerezo, 2013; González-Pienda et al., 2002; Pichardo y Amezcua, 2001; Putnick et al., 2008). La competencia parental se relaciona positivamente con el autoconcepto de los hijos, también se relaciona con su estabilidad emocional, su honestidad y la calidad de las relaciones entre los pares (Álvarez et al. 2015).

Por el contrario, los estilos parentales negativos, más punitivos, como el autoritario, el negligente, o el permisivo, se relacionan de forma positiva con una baja autoestima y con emociones negativas, como enfado, hostilidad, inestabilidad emocional y con pobres habilidades socioemocionales (Lansford et al., 2014; McCoy y Cybele, 2011; Naghavi y Redzuan, 2012; Piko y Balázs, 2012; Sartaj y Aslam, 2010). Así, la permisividad, la hostilidad y el rechazo materno se asocia con inestabilidad emocional y con la experimentación de emociones negativas (Mestre et al., 2010; Park, Kim, Cheung y Kim, 2010; Van der Bruggen, Stams, Bögels y

Paulussen-Hoogeboom, 2010). En este sentido, Gracia et al., (2008), han demostrado que los estilos autoritario y negligente están relacionados con un mayor nivel de desajuste psicológico, implicando hostilidad, agresividad, inestabilidad emocional y baja autoestima.

Por otra parte, la inestabilidad emocional constituye un factor de riesgo que se relaciona positivamente con la agresividad física y verbal y negativamente con la disposición a establecer relaciones empáticas y prosociales con el entorno (Del Barrio, et al., 2001; Tur et al., 2004a). La agresividad y la inestabilidad emocional son dos variables que correlacionan fuertemente de manera positiva y significativa entre sí (Carlo et al., 2010b; Del Barrio, Carrasco, Rodríguez y Gordillo, 2009; Mestre et al., 2010; Tur et al., 2004a).

7.4. Objetivos

Este segundo estudio tiene un doble objetivo por un lado, analizar las relaciones entre estilos de crianza, autoconcepto, inestabilidad emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. Por otro, comprobar el rol mediador del afrontamiento funcional y disfuncional en la relación entre la crianza inductiva y punitiva y el autoconcepto por una parte, con la inestabilidad emocional, por otra.

7.5. Hipótesis

De acuerdo con la investigación precedente, las hipótesis planteadas son:

1. Esperamos que las relaciones entre la aceptación parental (padre y madre) se relacionen positivamente con autoconcepto y con afrontamiento funcional de los niños y se relacionen negativamente con el afrontamiento disfuncional y la inestabilidad emocional

2. La autonomía extrema del padre y de la madre se relacionará negativamente con autoconcepto y con afrontamiento funcional y positivamente con afrontamiento disfuncional e inestabilidad emocional de los menores.
3. Esperamos comprobar el rol mediador del afrontamiento funcional y disfuncional en la relación entre los estilos de crianza y autoconcepto, por una parte, y la inestabilidad emocional, por otra.

7.6. Método

7.6.1. Participantes

Para este estudio han participado 367 niños y niñas de 8 a 12 años ($M= 9.38$; $DT= 1.14$) de ambos sexos (167 varones 45.5 % y 200 mujeres 54.5%). Sus estudios comprenden los niveles de 3º a 6º de Educación Primaria. Por edades la distribución de la población es la siguiente: 8 años (27.9%), 9 años (36%), 10 y 11 años con un 18.5% y 8,8% respectivamente, por último de 12 años (8.9%). Este último colectivo corresponde a alumnos/as que han repetido algún curso de la educación primaria.

La mayoría de los alumnos son de nacionalidad española (71.7%), de latinoamérica (16.6%), Europa del Este (4.9%) y el restante (6.8%) de África Sahariana, Sur Este Asiático, Norte de África y Europa Occidental. Respecto a su residencia, los alumnos procedentes de fuera de nuestro país, residen en España desde hace 11 años con un 31.3% y el resto se distribuye de manera bastante homogénea en la horquilla que va desde el año a los 12 años. La mayoría de los alumnos conviven con su padre y su madre en el hogar (84.5%).

7.6.2. Instrumentos de evaluación

Escala de Inestabilidad Emocional (EI) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación al español del Barrio et al. (2001).

Aplicable a población infantil. Describe la conducta que indica una falta de autocontrol en situaciones sociales como resultado de la escasa capacidad para frenar la impulsividad y la emocionalidad. Consta de 14 ítems cerrados con formato de respuesta triple, “a menudo”, “algunas veces” y “nunca”. En este cuestionario se incluyen ítems como “Interrumpo a los otros cuando hablan”, “Soy impaciente”. La consistencia interna de la prueba, obtenida a través del coeficiente de alfa de Cronbach = .79

Escala de Percepción en la relación con los padres (Richaud de Minzi, 2007, adaptación española)

Este instrumento evalúa la percepción que tienen los hijos de los estilos de crianza y la relación con su padre y con su madre. Consta de 32 ítems con tres posibilidades de respuesta (siempre, a veces, nunca). El análisis factorial de los ítems indicó tres factores, tanto respecto al padre como a la madre: Aceptación, Control psicológico y Autonomía extrema o Disciplina laxa.

La aplicación de este instrumento permite obtener dos puntuaciones diferentes una en relación con el padre y otra con la madre.

Aceptación del padre y de la madre. Ejemplo de ítem “A mi mamá (mi papá) le gusta hablar y estar conmigo la mayor parte del tiempo”. Alpha de Cronbach para aceptación de la madre .86 y aceptación del padre .81.

Control psicológico del padre y de la madre. Ejemplo de ítem: “Mi papá (mamá) decide con que amigos debo juntarme”. Alfa de Cronbach son .68 y .65, para control psicológico de la madre y control psicológico del padre, respectivamente.

Autonomía extrema o Disciplina laxa del padre y de la madre. Ejemplo de ítem “Mi papá (mamá) me deja ir a jugar cuando quiero”. Alfa de Cronbach ha sido .60 en ambas mediciones.

Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (Piers y Harris, 1969-1984) realizada específicamente para niños de 7 a 12 años.

Evalúa la valoración que hace el niño hacia sí mismo (Autoconcepto Global) y los diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento. Consta de 80 ítems formulados con frases sencillas y respuestas dicotómicas (sí o no) para indicar el grado de acuerdo o desacuerdo con enunciado del ítem. según las siguientes dimensiones: Autoconcepto global ($\alpha=.87$), Autoconcepto de Felicidad y satisfacción, sentimientos de satisfacción o insatisfacción personal ($\alpha=.60$), ejemplo de ítem “Soy una persona feliz”; Autoconcepto Popularidad ($\alpha=.77$), ejemplo de ítem “Mis compañeros de clase se burlan de mí”; Autoconcepto Falta de Ansiedad ($\alpha=.60$), ejemplo de ítem “Soy tímido/a” o “Lloro fácilmente”; Autoconcepto Intelectual ($\alpha=.72$), ejemplo de ítem “Hago bien mi trabajo en el colegio”; Autoconcepto Físico ($\alpha=.70$), ejemplo de ítem “Mi cara me disgusta” y, finalmente, Autoconcepto conductual ($\alpha=.82$), ejemplo de ítem “Cuando algo va mal suele ser por culpa mía”.

Cuestionario de Afrontamiento para niños (Richaud de Minzi, 2006, adaptación española).

Evalúa como se enfrenta a las situaciones y a los problemas. Consta de 27 ítems con tres alternativas de respuesta (siempre=3, a veces=2, nunca=1). Se ha

construido atendiendo a las siguientes dimensiones: a) focalización sobre la evaluación: análisis lógico, restructuración cognitiva y evitación cognitiva; b) focalización sobre el problema: búsqueda de apoyo, acción sobre el problema y búsqueda de gratificaciones alternativas; c) focalización sobre la emoción: control emocional, inhibición generalizada y descontrol emocional. El análisis factorial extrajo dos factores, uno centrado en las estrategias funcionales y otro en las estrategias disfuncionales. La consistencia interna, medida mediante el alfa de Cronbach ha alcanzado un índice de .71 para las estrategias funcionales, centradas en el problema, y de .74 para las estrategias disfuncionales, más emocionales. Ejemplos de ítems: "Me esfuerzo mucho para solucionar el problema"; "Dejo el problema para otro momento y me pongo a hacer algo que me gusta".

7.6.3. Diseño y Procedimiento

La investigación empírica desarrollada se ha planificado siguiendo la estructura de un diseño de investigación cuasi-experimental con el objetivo principal de analizar el grado de relación entre las variables crianza: aceptación, rechazo y autonomía extrema del padre y de la madre, la inestabilidad emocional y el autoconcepto con sus seis dimensiones. El procedimiento empleado en el proceso de aplicación de los instrumentos de evaluación, también está detallado en el bloque estudio empírico, en el Capítulo 5, punto apartado 5.3. (pp. 233).

7.6.4. Análisis de datos

En este estudio se ha seguido un procedimiento semejante al estudio 1. En primer lugar se han calculado los estadísticos descriptivos de las variables (Tabla 12). Se han utilizado medias, desviaciones típicas, asimetría, curtosis y rangos de las

variables analizadas. Alfa de Cronbach (α) para el estudio de la fiabilidad de las escalas utilizadas y consistencia interna de los factores. Seguido de un análisis correlacional de Pearson entre las variables psicológicas a estudio (variables autoconcepto, crianza, inestabilidad emocional y afrontamiento).

Finalmente, se han llevado a cabo dos modelos de ecuación estructural para observar el papel mediador del afrontamiento entre las variables de crianza y autoconcepto, por un lado, y por otro la inestabilidad emocional. De este modo podemos analizar la dirección de los senderos y las relaciones entre las variables. Se ha estimado el grado de ajuste del modelo teórico, así como el nivel de bondad de los modelos hipotetizados mediante la prueba chi cuadrado, RMSEA (*Root Mean Standar Error*), RMR (*Root Mean Square Residual*), que indican el grado del error del modelo, además de los índices de ajuste: GFI (*Goodness of Fit Index*), AGFI (*Adjusted Goodnessof Fit Index*) y el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), *Comparative Fit Index*).

7. 7. Resultados

Los resultados de los análisis descriptivos quedan reflejados en la Tabla 12. En general la población analizada muestra índices elevados de aceptación del padre y de la madre, buen autoconcepto intelectual e índices superiores al promedio en estrategias de afrontamiento funcionales. Las restantes variables se sitúan en los valores promedio, según los valores de máxima puntuación que pueden obtener.

Tabla 12. Análisis descriptivos de las variables psicológicas analizadas

Variables	Media	Desviación Estándar	Asimetría	Curtosis	Mínimos	Máximos
1. Inestabilidad Emocional	1.60	0.39	0.84	0.67	1	3
2. Aceptación (Madre)	2.57	0.30	-1.22	2.38	1	3
3. Control psicológico (Madre)	2.0	0.41	-0.09	-0.30	1	3
4. Autonomía extrema (Madre)	1.69	0.39	0.58	0.44	1	3
5. Aceptación (Padre)	2.45	0.38	-1.13	1.65	1	3
6. Control psicológico (Padre)	1.95	0.42	-0.02	-0.40	1	3
7. Autonomía extrema (Padre)	1.71	0.39	0.57	0.39	1	3
8. Autoconcepto Popularidad	0.32	0.12	2.24	10.45	0	1
9. Autoconcepto Felicidad Satisfacción	0.44	0.13	2.74	18.11	0	1
10. Autoconcepto Falta de Ansiedad	0.50	0.10	-0.53	0.54	0	1
11. Autoconcepto Intelectual	0.62	0.16	-0.28	1.55	0	1
12. Autoconcepto Físico	0.54	0.16	-0.43	1.47	0	1
13. Autoconcepto Conductual	0.31	0.11	2.40	11.05	0	1
14. Afrontamiento Funcional	2.32	0.41	-0.44	0.10	1	3
15. Afrontamiento Disfuncional	1.87	0.36	0.17	-0.03	1	3

Análisis correlaciones entre las variables de crianza, autoconcepto, inestabilidad emocional y estrategias de afrontamiento

Los análisis correlaciones de Pearson muestran las relaciones significativas entre diferentes variables (Tabla 13).

Tabla 13. Análisis correlacional entre inestabilidad emocional, factores de crianza del padre y de la madre, autoconcepto y afrontamiento

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Inestabilidad Emocional	1														
2. Aceptación de la madre	-.025	1													
3. Control psicológico madre	.025	.369**	1												
4. Autonomía extrema madre	.095**	-.030	-.088**	1											
5. Aceptación del padre	-.041	.635**	.272**	.001	1										
6. Control psicológico padre	.051	.325**	.798**	-.082*	.471**	1									
7. Autonomía extrema padre	.141**	-.023	-.043	.725**	.008	.064	1								
8. A. Popularidad	.029	.022	-.064	.058	-.019	-.043	.060	1							
9. A. Felicidad-Satisfacción	-.070*	-.039	-.134*	.021	.071	-.084	.006	.414**	1						
10. A Falta de Ansiedad	.010	.156**	.061	.053	.174**	.022	.063	.282**	.298**	1					
11. A. Intelectual	-.202**	.133*	.035	.030	.157**	.010	.004	.018	.045	.095**	1				
12. A. Físico	-.037	.013	.034	.032	.087	.040	.070	.022	-.097**	-.178**	.362**	1			
13. A. Conductual	.035	-.004	-.100	.011	-.049	-.087	.037	.429**	.417**	.150**	-.055	.034	1		
14. Afrontamiento Funcional	-.126**	.353**	.135**	-.005	.305**	.192**	-.026	.010	.072*	.192**	.194**	-.003	-.044	1	
15. Afrontamiento Disfuncional	.405**	.008	-.040	.149**	.018	-.031	.173**	.013	-.060	.012	-.093**	.021	.021	-.101**	1

** $p < .01$; * $p < .05$ A.: Autoconcepto

Se observa que el afrontamiento funcional se relaciona de forma positiva y significativa con un estilo de crianza más inductivo, practicado por la madre ($r = .353$; $p < .01$) y por el padre ($r = .305$; $p < .01$). Este estilo de crianza alude al apoyo que perciben los hijos/as en las relaciones con los padres. No obstante, también se producen relaciones positivas entre afrontamiento funcional y control psicológico de ambos padres, para la madre ($r = .135$; $p < .01$) y para el padre ($r = .192$; $p < .01$). Parece que la infancia el control ejercido por ambos padres no se ve negativo y estimula estrategias de afrontamiento funcionales, centradas en la solución del problema.

En esta misma línea, estudios transculturales han demostrado que los estilos autoritarios no son tan contraproducentes en culturas más colectivistas como la china, donde la obediencia es un indicador de cuidado, preocupación y calor (Chao y Tseng, 2002). Asimismo concluyen resultados obtenidos en sociedades asiáticas y del medio oriente (Quoss y Zhao, 1995), y en la cultura árabe (Dwairy, Achoui, Abouserie y Farah, 2006) al observar que el estilo autoritario es una estrategia parental adecuada.

La autonomía extrema de la madre correlaciona negativamente con el control psicológico de la madre ($r = -.88$; $p < .01$) y con el control psicológico del padre ($r = -.82$; $p < .01$). Por el contrario, el afrontamiento disfuncional se relaciona positiva y significativamente con el factor de crianza autonomía extrema, (disciplina laxa), tanto para la madre ($r = .149$; $p < .01$) como para el padre ($r = .173$; $p < .01$).

En cuanto a la inestabilidad emocional del niño/a, los resultados indican relaciones positivas con afrontamiento disfuncional ($r = .405$; $p < .01$) y negativas con afrontamiento funcional ($r = -.126$; $p < .01$). Asimismo, la inestabilidad emocional establece relaciones positivas con la autonomía extrema de ambos padres, para la

madre ($r = .095$; $p < .01$) y para el padre ($r = .141$; $p < .01$). Además, la inestabilidad emocional establece relaciones negativas y significativas con autoconcepto intelectual ($r = -.202$; $p < .01$), y con el factor de felicidad-satisfacción ($r = -.070$; $p < .05$). Autoconcepto falta de ansiedad se relaciona positivamente con apoyo de la madre, percibido por los hijos/as ($r = .156$; $p < .01$) y con apoyo del padre ($r = .174$; $p < .01$). A su vez, el autoconcepto falta de ansiedad, se relaciona positivamente con autoconcepto popularidad ($r = .282$; $p < .01$), con autoconcepto felicidad-satisfacción ($r = .298$; $p < .01$) y con autoconcepto intelectual ($r = .095$; $p < .01$). Asimismo, autoconcepto intelectual, se relaciona positivamente con aceptación de la madre ($r = .133$; $p < .05$) y aceptación del padre ($r = .157$; $p < .01$).

Modelos de Ecuación Estructural

Se presentan a continuación, los modelos teóricos hipotetizados. Uno de ellos parte del factor de crianza de aceptación parental y autoconcepto, para observar las relaciones con inestabilidad emocional teniendo al afrontamiento funcional y disfuncional como variables mediadoras. El otro modelo es paralelo, la diferencia estriba en la autonomía extrema parental y al autoconcepto.

El objetivo de esta investigación ha sido estudiar el rol mediador del afrontamiento funcional y disfuncional en la relación entre la aceptación/autonomía extrema parental (paterna y materna) y autoconcepto con la inestabilidad emocional en la infancia media y tardía. Los resultados han mostrado buen ajuste entre el modelo propuesto y los datos empíricos. Se obtuvo un $\chi^2(38) = 171.91$, $p \leq .000$, $\chi^2/df = 4.52$.

Asimismo se obtuvieron los siguientes índices de ajuste: GFI = .91; AGFI = .86, CFI = .90, mostrando todos ellos un ajuste aceptable. Por último, se calculó el

RMR (Root Mean Square Residual) obtenido fue = .001 y el RMSEA = .09. Valores por debajo de .10 indican un error aceptable y valores alrededor de .06 indican un muy buen ajuste (Kline, 2011).

En la Figura 13 pueden verse los valores path. Los resultados demuestran las conexiones positivas de la aceptación parental con afrontamiento funcional. el sendero sigue hacia la inestabilidad emocional en negativo. Por otra parte, el sendero que parte del autoconcepto conecta negativamente con afrontamiento disfuncional y, de este último positivamente con inestabilidad emocional. El autoconcepto se relaciona también directamente con inestabilidad emocional de forma negativa.

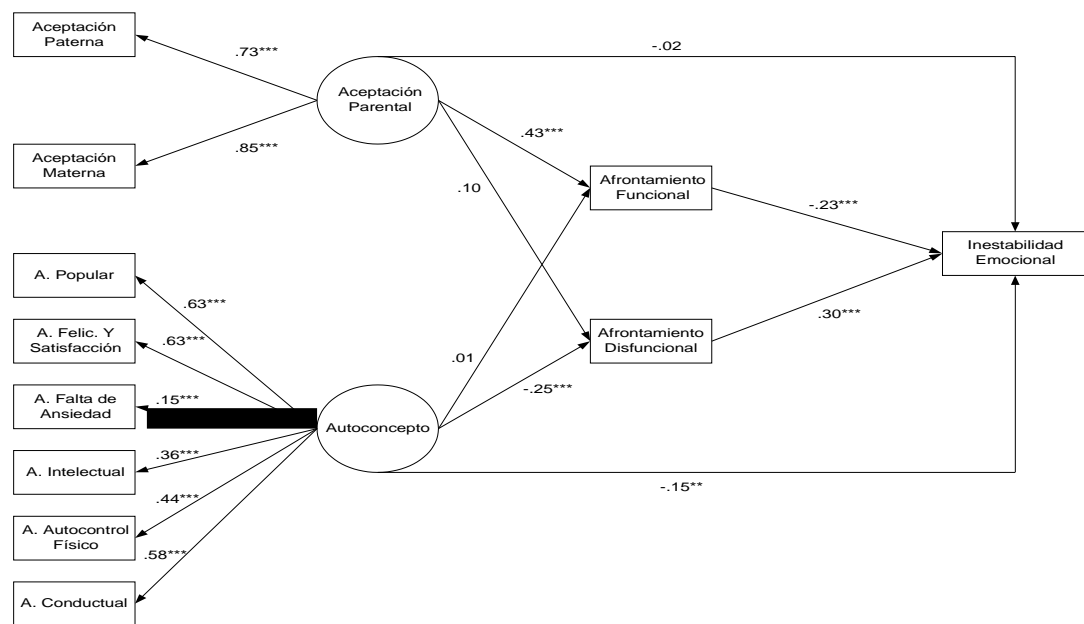


Figura 13. Modelo de Ecuación Estructural del papel mediador del afrontamiento funcional y disfuncional entre aceptación parental y autoconcepto con inestabilidad emocional en la infancia.

El segundo modelo de esta investigación se dirige a analizar el rol mediador del afrontamiento funcional y disfuncional en la relación entre la autonomía extrema

parental (es decir disciplina laxa paterna y materna) y el autoconcepto con la inestabilidad emocional de los preadolescentes. El modelo hipotetizado mostró un buen ajuste entre el modelo propuesto y los datos empíricos. Se obtuvo un $\chi^2 (38) = 156.37, p \leq .000, \chi^2/gf = 4.11$. Se obtuvieron los siguientes índices de ajuste: GFI = .93; AGFI = .87, CFI = .94. El RMR = .004 y el RMSEA (Root Mean Standard Error) obteniendo fue = .09.

En la Figura 14 pueden verse los valores path de este modelo. La autonomía extrema parental se relaciona con la inestabilidad emocional a través del sendero afrontamiento disfuncional, y de aquí, parte hacia la inestabilidad emocional en positivo. Por la parte del autoconcepto éste se relaciona con afrontamiento disfuncional en negativo y continúa hacia la inestabilidad emocional en positivo. Autoconcepto, igual que en el modelo anterior, también se relaciona directamente con inestabilidad emocional, en negativo.

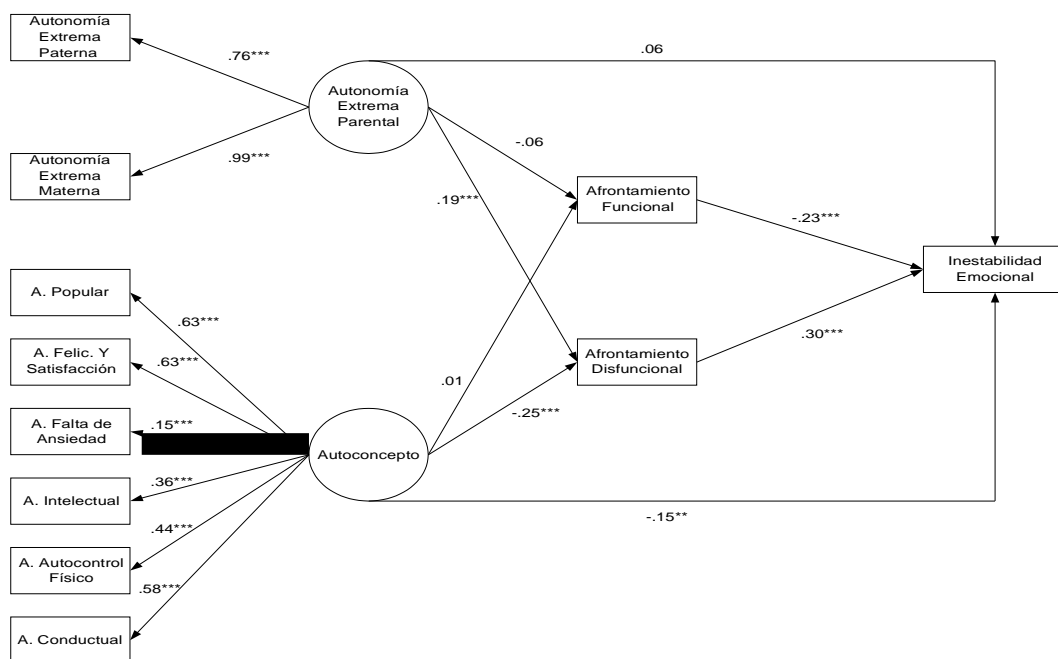


Figura 14. Modelo de Ecuación Estructural del papel mediador del afrontamiento funcional y disfuncional entre Autonomía extrema parental y autoconcepto con inestabilidad emocional en la infancia

7.8. Discusión y conclusiones

Este estudio ha tenido el objetivo de analizar las relaciones entre una crianza, inductiva o más negligente, con las estrategias de afrontamiento y la inestabilidad emocional de los hijos/as.

Los resultados han mostrado que los factores de crianza de apoyo, del padre y de la madre, que hace referencia a una disciplina más inductiva, se relacionan positivamente con estrategias de afrontamiento funcionales y negativamente con estrategias de afrontamiento disfuncionales (Hipótesis 1). Además los factores de crianza negligentes (autonomía extrema de ambos padres) se relacionan positivamente con estrategias de afrontamiento disfuncionales (Hipótesis 2). La crianza punitiva no mantiene relaciones con las estrategias de afrontamiento funcionales. Una situación semejante se produce con inestabilidad emocional de los hijos/as. La inestabilidad emocional se relaciona positivamente con crianza negligente y no se relaciona con la crianza más inductiva. Parece que una crianza no inductiva incidirá en el desarrollo de problemas emocionales, como la inestabilidad emocional, potenciando a su vez, estrategias de afrontamiento disfuncionales. En este mismo sentido se postula Mestre (2014) al manifestar que la autonomía extrema, donde todo está permitido, lleva a los hijos a percibir una falta de atención hacia sus necesidades.

Asimismo las estrategias de afrontamiento no productivas y disfuncionales están asociadas a desajustes emocionales (Wright et al., 2012). Se confirma, la Hipótesis 1 y la Hipótesis 2.

La crianza más inductiva, que potencia el apoyo, la comunicación con los hijos/as y aporta un ambiente cálido en las relaciones paterno filiales disminuye los problemas interiorizantes y exteriorizantes de los hijos (Carpio-Fernández et al.,

2014). Y están en la línea de otras investigaciones (Kiff et al., 2011; Knafo et al., 2011b; Mistry et al., 2010).

Respecto a autoconcepto y sus relaciones no son tan claras. Estas relaciones se dan únicamente entre los factores de autoconcepto intelectual y falta de ansiedad, con apoyo del padre y de la madre en positivo; y entre autonomía extrema y felicidad satisfacción, en negativo. Por tanto, los resultados obtenidos por González-Pineda et al. (2002) y por De la Torre et al. (2013) no están tan claros en nuestra investigación. Por ello, en futuras investigaciones se debería profundizar en esta línea para observar las relaciones con mayor detalle.

En cuanto al primer modelo de la ecuación estructural, se confirma la relación entre aceptación parental-afrontamiento funcional-inestabilidad emocional de forma que la aceptación parental potencia las estrategias de afrontamiento funcional, centradas en el problema e interviene negativamente en el desarrollo de problemas emocionales (inestabilidad emocional). El sendero que parte de la aceptación parental hacia el afrontamiento disfuncional no mantiene relaciones significativas.

Sin embargo, desde el autoconcepto surge con fuerza el sendero que dificulta las estrategias de afrontamiento disfuncionales (dadas las relaciones negativas). Las estrategias de afrontamiento disfuncionales potencian la inestabilidad emocional (relaciones positivas). Además, el autoconcepto también se relaciona directamente con inestabilidad emocional en negativo (Hipótesis 3). En resumen, un autoconcepto pobre junto con estrategias de afrontamiento no funcionales, centradas en la emoción, facilitan el desarrollo de la inestabilidad emocional y la falta de control.

En el segundo modelo de la ecuación estructural se confirma que la autonomía extrema parental (del padre y de la madre) se relaciona con afrontamiento disfuncional y de aquí con inestabilidad emocional, todo en positivo. Además es

significativa, también la ruta que parte del autoconcepto hacia el afrontamiento disfuncional (en negativo), y de aquí a la inestabilidad emocional en positivo. Puede decirse que autonomía extrema facilita la emisión de estrategias de afrontamiento no productivas o disfuncionales, centradas en la emoción, mientras que un buen autoconcepto las debilita. Asimismo, puede decirse que las estrategias de afrontamiento son un buen recurso para hacer frente a la inestabilidad emocional. De forma que estrategias de afrontamiento funcionales, centradas en el problema, frenarán el desarrollo de la inestabilidad emocional, mientras que estrategias de afrontamiento disfuncionales, centradas en la emoción, acrecentarán la inestabilidad emocional y la falta de control.

Las estrategias de afrontamiento adaptativas, centradas en el problema, se han asociado a un mejor ajuste emocional (Findlay et al., 2009; Seiffge-Krenke et al., 2012). Por el contrario estrategias de afrontamiento más emocionales, desembocan en un afrontamiento más disfuncional y poco adaptativo lo que facilita un desajuste emocional y problemas interiorizados, como la depresión y la ansiedad (Wright et al., 2010). Comprobándose que las estrategias de afrontamiento más disfuncionales se han relacionado con problemas socioemocionales y escolares (Wadsworth y Compas, 2002).

La aceptación materna y paterna tiene conexiones con la estabilidad emocional de los menores. En esta línea se sitúan los resultados obtenidos por Richaud et al. (2013) respecto a las relaciones entre autonomía extrema, autoconcepto e inestabilidad emocional. La negligencia de los padres se ha relacionado positivamente con la inestabilidad emocional de los hijos/as tanto en población española como argentina.

7.9. Limitaciones

Las limitaciones del estudio tienen que ver con el carácter transversal de la investigación y con la fuente de información. Como se ha comentado la investigación se ha basado en autoinformes cumplimentados por los niños. En futuras investigaciones conviene introducir la visión de los padres con respecto a la educación que ofrecen a sus hijos. Así como abarcar un rango de edad más amplio a través de estudios longitudinales. Además, el carácter trasversal de la investigación dificulta que puedan establecerse relaciones causales. Aunque, en general, las relaciones causales en este tipo de investigaciones quasi-experimentales tiene un grado de complejidad difícil, aun en investigaciones longitudinales de largo recorrido. La complejidad de la naturaleza humana es difícil que pueda ceñirse a las variables de un estudio.

7.10. Futuras líneas de investigación

A la vista de los resultados obtenidos en el presente estudio, se valora la conveniencia de que los esfuerzos educativos deberían orientarse en el establecimiento de programas de intervención dirigidos a educar en estrategias de afrontamiento funcionales, centradas en el problema, y a fortalecer el autoconcepto. Orientar también a las familias sobre estilos y prácticas de crianza que estimulen una disciplina más inductiva. Esta situación podría aumentar los sentimientos de autovaloración y competencia de los estudiantes en las tareas académicas, fortaleciendo de este modo el autoconcepto, lo cual, a su vez podría favorecer las relaciones interpersonales y, en definitiva, la forma particular de desenvolverse ante las diversas tareas y desafíos que se les presenten (Bandura, 1987). En este sentido, podemos considerar que autoeficacia y autoconcepto pueden apoyarse mutuamente.

Bandura (1997) sostiene que la autoeficacia es maleable; es decir, mediante el uso de estrategias estructuradas se puede cambiar y desarrollar en los individuos. Para ello, es preciso tener en cuenta las cuatro fuentes de la autoeficacia: los logros de ejecución, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados afectivos. Basándonos en ellas, es necesario, en primer lugar, que padres y educadores enseñen estrategias de aprendizaje que permitan a los estudiantes adquirir confianza y competencia, para que de este modo puedan experimentar el logro académico. En segundo lugar, sería importante proporcionar modelos de aprendizaje adecuados. Estos modelos, a través de su manera de pensar y comportamiento, transmiten conocimiento y les enseñan a los estudiantes habilidades y estrategias para responder satisfactoriamente a las demandas de las tareas académicas. En tercer lugar, la retroalimentación positiva proporcionada por los educadores, tanto sobre el proceso como sobre los resultados, tendrá un papel esencial. Y por último, dado que los individuos estiman su confianza, en parte, por el estado emocional que experimentan cuando realizan una tarea, sería importante promover estados emocionales positivos.

Capítulo 8. Estudio 3. Vínculos familiares e inclusión social.

Variables predictoras de la conducta prosocial

8.1. Introducción

8.2. Vinculos de apego familiar

8.3. Apego y afrontamiento

8.4. Conducta prosocial y apego

8.5. Afrontamiento y agresividad

8.6. Objetivos

8.7. Hipótesis

8.8. Método

8.8.1. Participantes

8.8.2. Instrumentos de evaluación

8.8.3. Diseño y procedimiento

8.8.4. Análisis de datos

8.9. Resultados

8.10. Discusión y conclusiones

8.11. Limitaciones

8.12. Futuras líneas de investigación

CAPITULO 8. ESTUDIO 3. VÍNCULOS FAMILIARES E INCLUSIÓN SOCIAL. VARIABLES PREDICTORAS DE LA CONDUCTA PROSOCIAL

8.1 Introducción

En el presente estudio se describen diferentes hallazgos de la literatura científica sobre las variables relacionadas con los vínculos familiares (apego y abandono de los padres), sociales (aceptación y rechazo de los pares) y emocionales (agresividad física y verbal e inestabilidad emocional, ambas informadas por el alumnado y el profesorado) y el estilo de afrontamiento. A continuación se exponen las características más relevantes de la población, los instrumentos de evaluación aplicados y sus análisis estadísticos dirigidos a analizar las variables predictoras de la conducta prosocial. Después, previo análisis de los resultados se muestran las conclusiones y finalmente, las limitaciones encontradas y líneas futuras de investigación.

8.2. Vínculos de apego familiar

Los vínculos de apego se inician en la mayoría de los niños con el establecimiento de los primeros contactos con sus cuidadores, padres, para satisfacer las necesidades básicas de los niños en el entorno cotidiano y a través de las interacciones con el entorno. Estas interacciones ofrecen mensajes al niño de protección, estimulación, cuidados básicos, juego, afecto..., dando lugar al establecimiento de los vínculos afectivos.

Según Seibert y Kerns (2015), la relación de apego ha sido descrita como un vínculo emocional duradero que el niño forma con una figura particular de apego (Ainsworth, 1989), que el niño utiliza como base segura y como refugio seguro. A

partir del nacimiento, el niño tiene tres importantes «tareas» que realizar: conocer la realidad de las cosas, aprender a relacionarse con los demás e integrarse en la sociedad y alcanzar una imagen de sí mismo (Rochat, 2004).

Desde el punto de vista emocional, estar seguro de la incondicionalidad de la figura apego y de la competencia del otro para ayudar, aporta sentimientos de seguridad, estabilidad y autoestima, facilitando la empatía, la ternura, el consuelo, la comunicación emocional y hasta el amor, entre las dos personas (Bowlby, 1980).

La investigación realizada por Coley, Lynch y Kull (2015), parte del modelo ecobiológico del desarrollo (Bronfenbrenner y Morris, 1998), y muestra que las experiencias de caos ambiental temprano en la vida (inseguridad, discontinuidad del cuidador primario y secundario...) tienen la capacidad de interrumpir los procesos de reactividad al estrés de los niños pequeños y afectarán a los circuitos neurales, la regulación fisiológica, así como los sistemas metabólicos, cardiovasculares e inmunológicos. Todo ello impacta en la salud a corto y largo plazo y en el propio desarrollo (Blair, 2002; Blair et al., 2011; Meaney, 2010; Shonkoff y Garner, 2012). Además, los cuidadores insensibles, no responsivos e inconsistentes fueron identificados con el desarrollo de un apego inseguro (Kerns, Schlegelmilch, Morgan y Abraham, 2005; Van Ijzendoorn, Juffer y Duyvesteyn, 1995).

8.3. Apego y afrontamiento

Afrontamiento se refiere a los esfuerzos activos que hacen las personas para manejar estresores externos (de relación social) y / o internos (emocionales) (Lazarus y Folkman, 1984).

Las experiencias de emociones positivas y negativas, a través de las relaciones entre el apego madre-hijo favorecen el afrontamiento y la competencia entre

compañeros. El apego seguro está asociado con la regulación emocional adaptativa (Waters et al., 2010), con una menor dificultad para identificar las emociones (Brumariu et al., 2012) y con una adaptación más ajustada ante posibles ausencias de los padres (Ackerman y Dozier, 2005). Las personas seguras pueden responder inicialmente a la amenaza con mayor excitación, pero son más capaces de regular esta amenaza (Borelli et al., 2010).

El apego, pues, está relacionado con las experiencias emocionales positivas y con afrontamiento (Abraham y Kerns, 2013). Un apego seguro con los padres puede promover la exploración del mundo de los pares, de forma que los vínculos de apego materno-infantil y las relaciones con los compañeros pueden estar mediadas por la experiencia del afrontamiento en la infancia media (Kerns, 1996; Shulman, Elicker y Sroufe, 1994).

Según Sroufe y Waters (1977), en la primera infancia, los niños dedican una variedad de comportamientos de apego, incluyendo aferrarse, seguir y sonreír, para mantener la proximidad y el contacto con las figuras de apego en tiempos de felicidad y angustia. Los bebés aprenden a manejar la excitación y las respuestas afectivas como un mecanismo adaptativo en esta relación social más temprana (Sroufe y Waters, 1977; Sroufe, 1982). Los bebés también aprenden a compartir el afecto positivo como una forma de mantener la interacción social. Asimismo, emplean el contacto en la relación de apego para desarrollar modelos internos de interacción social (Bowlby, 1979; Bretherton y Munholland, 2008) que luego aplicarán en las relaciones sociales en general (Sroufe y Fleeson, 1986) y con sus compañeros en particular (Kerns, 1996; Sroufe et al., 1984). En síntesis, apego seguro entre padres e hijos se relaciona positivamente con la competencia social,

conceptualizada como sociabilidad, liderazgo y calidad de la amistad (Booth-LaForce y Kerns, 2008).

En general, el apego puede relacionarse por varias razones con la experiencia de las emociones positivas y negativas y con el afrontamiento, al brindar una experiencia en un ambiente seguro, en el cual el niño es libre de explorar la emoción. En una relación segura, la libertad de exploración expone al niño a una gama más amplia de emociones y le da, a su vez, la oportunidad de etiquetar esas emociones para futuras experiencias. La modelación parental le da al niño la oportunidad de aprender a enfocar la atención (Carlson y Sroufe, 1995) e incorporar estrategias de regulación emocional que pueden aplicarse a otras situaciones sociales (Groh et al., 2014; Zimmermann, Maier, Winter y Grossmann, 2001). Esta experiencia con el cuidador responsivo, a quien los niños están firmemente unidos, les facilita que sean más positivos y menos negativos durante las interacciones sociales.

En este mismo sentido Contreras y Kerns (2000) concluyen que las interacciones en una relación segura de apego entre padres e hijos ayudan al niño a desarrollar patrones de respuestas apropiadas, que pueden usar en otras relaciones interpersonales. Los niños desarrollan habilidades para experimentar y regular la emoción de manera positiva. En este contexto, los niños/as pueden participar en situaciones de interacción con los padres, donde pueden recibir el *feedback* instruccional con respecto a las emociones (Oppenheim, Koren-Karie y Sagi-Schwartz, 2007). Así, las madres utilizan sus diálogos y situaciones para ayudar a sus hijos a desarrollar respuestas más constructivas que les ayuden a regular las emociones. En otros estudios se examinó la relación entre el apego y el comportamiento en la escuela y se encontró que los preadolescentes con un apego más seguro durante la infancia media, eran socialmente más aceptados y mantenían

mejores relaciones con sus compañeros (Contreras y Kerns, 2000; Kerns et al., 2007).

Los niños que fracasan en la regulación eficaz de la emoción pueden experimentar ansiedad o mostrar comportamientos disruptivos, que interferirán con el funcionamiento social y pueden ser percibidos, por ellos mismos y por los otros, como poco competentes socialmente (Eisenberg, Fabes y Losoya, 1997; Lopes, Salovey, Cote y Beers, 2005). La relación de apego entre padres e hijos no sólo proporciona los recursos para hacer frente a la emoción, sino que también proporciona recursos cognitivos (por ejemplo, replanteamiento) que ayudan a evitar reacciones emocionales negativas y aumentar expectativas de resultados positivos. Con posterioridad el apego seguro con los padres estimula un apego seguro con los pares (Cassidy, Kirsch, Scolton y Parke, 1996; McCarthy, Lambert y Moller, 2006).

De este modo, puede decirse que el desarrollo de la competencia reguladora de la emoción comienza en edades tempranas, en el contexto de las relaciones entre padres e hijos. Se perfila en la infancia media, a medida que las habilidades de autorregulación se amplían a las relaciones entre compañeros (Waters y Thompson, 2016). Existen pruebas considerables de que los niños con apego seguro son más capaces de autorregular la emoción tanto en la primera infancia (Thompson y Waters, 2010) como en la infancia media (Brumariu, 2015).

Las relaciones entre pares proporcionan un contexto social en el cual las habilidades autorreguladoras aprendidas en la familia pueden ser generalizadas (Brumariu, 2015). Sin embargo, las interacciones entre pares colocan demandas especiales sobre las capacidades de regulación emocional de los niños, ya que las relaciones entre pares tienden a estructurarse de forma heterogénea en lugar de jerárquicamente como lo es la relación padre-hijo.

En este sentido, los puntos de vista de los compañeros/as de la misma edad pueden proporcionar oportunidades singulares para la conexión emocional (Thompson y Waters, 2010). La regulación emocional está relacionada con afrontamiento (Brumariu, 2015; Zimmer-Gembeck et al., 2017).

Por otra parte, se han demostrado diferencias de género en emociones exteriorizadas, como la ira, los niños son más propensos a exteriorizar ira- Estas diferencias se producen desde la infancia temprana y media (Chaplin y Aldao, 2013; Waters y Thompson, 2016).

En síntesis, se puede afirmar que un apego seguro fortalece la persona es capaz de adoptar estrategias variadas y más adaptativas ante situaciones estresantes (Abraham y Kerns, 2013)

8.4. Conducta prosocial y apego

Las interacciones fluidas con los pares están conectadas con el apego (Sroufe et al., 1999; Sroufe y Fleeson, 1986). Los niños con apego seguro desarrollan expectativas positivas hacia las interacciones sociales, estimulando la confianza para acercarse a los demás y la competencia social para mantener interacciones positivas dentro de diferentes contextos sociales (Ferreira et al., 2016; Sroufe y Fleeson 1986; Van Rosmalen, Van IJzendoorn y Bakermans-Kranenburg, 2014). Asimismo, estos autores subrayan la contribución de madres y padres en el desarrollo de la conducta prosocial de los niños. Todo ello indica que los esfuerzos en la intervención de los padres han de centrarse en mejorar la calidad de la relación padres y madres-hijos/as, como una forma de promover el comportamientos prosociales de los niños/as.

La conducta prosocial y las variables cognitivas y emocionales relacionadas facilitan la interacción y adaptación social, estas conductas tienen importantes

implicaciones en la salud y el ajuste social de los individuos (Carlo et al., 2012; Lam, 2012; Taylor et al., 2013). Además, las conductas prosociales parecen inhibir la agresividad y las conductas violentas (Caprara, Alessandri y Eisenberg, 2012; Carlo et al., 2012; Mestre et al., 2006; Padilla-Walker y Carlo, 2014; Tur et al., 2004a).

Las interacciones con los pares positivas están estrechamente relacionadas con el comportamiento prosocial. A su vez los comportamientos prosociales inhibirán la exclusión de los pares, la victimización o la agresión relacional (Seibert y Kerns, 2015).

De acuerdo con Schneider, Atkinson y Tardif, (2001) los niños con vínculo seguro recibirán mayor beneficio en sus relaciones entre compañeros. Así, los niños y niñas con un vínculo de apego fueron significativamente más aceptados en sus grupos de pares, presentaban vínculos de amistad basados en la reciprocidad y se sentían menos solos que aquellos niño/as que presentaban un tipo de apego menos seguro (Kerns, Klepac y Cole, 1996), y eran más competentes desde el punto de vista social (Booth-LaForce y Kerns, 2009; Schneider et al., 2001).

Un meta-análisis de Schneider et al. (2001) confirmó estas asociaciones entre el apego seguro y las relaciones entre compañeros. Los niños que tenían un vínculo más seguro tenían amistades de mayor calidad y mostraban mayor competencia social en las relaciones con sus compañeros (menos retraídos y agresivos, mayor capacidad de liderazgo y sociabilidad con sus compañeros).

En su mayor parte, las asociaciones entre el apego seguro y las relaciones entre compañeros han sido similares en los niños y las niñas, aunque algunos estudios han encontrado diferencias entre los sexos, hallando que el apego seguro estaba asociado a compañeros más populares en chicos y no en chicas (Kerns, Barth, 1995). En el primer grado de educación infantil, los chicos con apego inseguro eran percibidos

por los compañeros como más agresivos y los profesores informaron que eran menos competentes (Cohn, 1990), encontrando que los chicos inseguros mostraban más agresividad y las chicas mostraban conductas más dependientes y menos asertivas (Seibert y Kerns, 2015)

8.5. Afrontamiento y agresividad

Las estrategias de afrontamiento son componentes esenciales del comportamiento social. Es primordial que los investigadores y educadores tengan conocimientos adecuados y suficientes sobre el desarrollo de estrategias de afrontamiento, ya que esto puede servir para el desarrollo de entornos de aprendizaje adecuados para los niños (Zsolnai, Kasik y Braunitzer, 2015). De este modo se ha observado que los niños pequeños que tuvieron cambios frecuentes de profesores en la etapa preescolar tenían menos probabilidades de desarrollar una relación de confianza y de apego con sus maestros (Le, Schaack y Setodji, 2015), encontrando, además, que la discontinuidad de maestros se relacionaba con problemas sociales y emocionales en los niños de la educación infantil (Cryer et al., 2005).

Por otra parte, la investigación sobre las prácticas paternas punitivas, centradas en el rechazo y la evaluación negativa del hijo favorecen la agresividad en chicos y chicas durante la adolescencia (Akse, Hale III, Engels, Raaijmakers, y Meeus, 2004; Muris, Meesters, Brakel, 2003; Nishikawa, Hägglöf. y Sundbom, 2010). En este sentido, Tur-Porcar et al. (2012), en su estudio sobre el análisis de la disciplina familiar percibida por los hijos, mostraron que los factores punitivos de la crianza, como hostilidad, negligencia y permisividad, se relacionaron con la agresión física y verbal, con independencia del sexo de los hijos.

Asimismo, se ha demostrado que los niños con una historia de cuidado parental marcada por un cuidado severo o autoritario tendían a demostrar un menor funcionamiento social emocional y tener menos probabilidades de apego seguro a sus cuidadores alternativos, que los niños de familias con estilos más cariñosos (Howes y Oldham, 2001; Howes y Ritchie, 1999).

Por otro lado, las conductas agresivas y prosociales de comportamiento desempeñan un papel importante en el afrontamiento ante las situaciones frustrantes. La agresión se define generalmente como un comportamiento verbal o físico que tiene la intención de hacer daño o causar dolor a otra persona, o de dañar el medio ambiente físico, objetos y seres vivos (Anderson y Bushman, 2002; Atkinson, Atkinson, Smithy-Bem, 1999). Al comienzo de la adolescencia hay un cambio en la elección de estrategias, cuyo ejemplo más notable es el uso cada vez más frecuente de la agresión verbal (Englert, Bertrams y Dickhauser, 2011; Fiske, 2004; Pruitt, 1998).

De manera similar a la agresión, las acciones prosociales son intencionales (Fiske, 2004) y buscan beneficiar al otro. Se ha demostrado que la búsqueda de apoyo emocional y de asesoramiento en resolución de problemas puede ser más eficaz que informar del problema a un profesor o transmitir a otra persona la responsabilidad de resolver el problema. Estas estrategias de apoyo social fueron implementadas más frecuentemente por las niñas (Frydenberg y Lewis, 1991; Hunter y Boyle 2004; Kristensen y Smith, 2003; Naylor et al., 2001; Tenenbaum, Varjas, Meyers y Parris, 2011).

8.6. Objetivos

Esta investigación tiene dos objetivos, fundamentales. Un objetivo se dirige a analizar las relaciones entre la conducta prosocial, agresividad, vínculos familiares,

afrontamiento al estrés, y aceptación/rechazo por los pares. Un segundo objetivo tiene la finalidad de examinar las variables predictoras de la conducta prosocial, que actúan como variables independientes los vínculos familiares, la inestabilidad emocional, la agresividad, afrontamiento y aceptación/rechazo por los pares.

Actúan como variables independientes los vínculos familiares, inestabilidad emocional, agresividad, afrontamiento y aceptación/rechazo por los pares. La variable dependiente es la conducta prosocial. ,

8.7. Hipótesis

Para dar cobertura a los objetivos planteados en este estudio, las hipótesis son las siguientes:

1. Las estrategias de afrontamiento funcionales se relacionarán negativamente con la inestabilidad emocional. Mientras que afrontamiento no funcional, centrado en la emoción, se relacionará positivamente con la inestabilidad emocional.
2. Los vínculos paterno-filiales se relacionarán positivamente con la conducta prosocial, la aceptación por los pares y el afrontamiento funcional; y negativamente con la agresividad, el rechazo de los pares y el afrontamiento disfuncional.
3. Esperamos comprobar las variables predictoras de conducta prosocial relacionadas con variables del contexto familiar (vínculos paterno-filiales), del contexto social próximo (aceptación/ rechazo por los pares) y variables personales exteriorizantes e interiorizantes (agresividad e inestabilidad emocional)

8.8. Método

8.8.1. Participantes

La población participante está formada por 1447 niños y niñas, distribuidos en 729 varones (50,4 %) y 718 mujeres (49,6%). La edad está comprendida entre los 7 y 12 años. La media de edad de la muestra es de 9.27 y $DT= 1.368$. Nivel de estudios comprende de tercero a sexto de Educación Primaria.

La mayoría de los alumnos son de nacionalidad española, seguida por alumnado procedente de Latinoamérica, Europa del Este y el restante de África Subsahariana, Sur Este Asiático, Norte de África y de menor afluencia de Europa Occidental. La posición social de los padres se sitúa en el nivel medio bajo en su conjunto, predominando el desempeño profesional en empleo no cualificados y predominio de formación en el nivel de estudios primarios.

8.8.2. Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación han servido para definir las variables del estudio. Son los siguientes:

Escala de Conducta Prosocial (CP) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996) Adaptación española llevada a cabo por del Barrio et al. (2001).

La escala consta de 10 ítems con formato de respuesta de tres alternativas. Valora la conducta del niño altruistas, de confianza y de conformidad. El alfa de Cronbach se sitúa en .72. Ejemplo de ítem .

Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación española del Barrio et al. (2001). Dos versiones una dirigida al alumnado y otra al profesorado

Consta de 15 ítems, con formato de respuesta triple, “a menudo”, “a veces” y “nunca”. Valora la conducta del niño dirigida a herir a los demás física o verbalmente. Ejemplo de ítems, “Me peleo” o “Se pela” para la versión del profesorado. La consistencia interna de la prueba obtenida a través del coeficiente alfa de Cronbach es de .89 (versión alumnado) y .95 (versión profesorado)

Escala de Inestabilidad Emocional (EI) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación al español (del Barrio et al., 2001). Dos versiones una dirigida al alumnado y otra al profesorado

Consta de 14 ítems, con formato de respuesta triple, “a menudo”, “a veces” y “nunca”, donde se describe la conducta en relación a la falta de control, baja capacidad para contener la impulsividad y la emocionalidad en situaciones sociales asociadas. En este cuestionario se incluyen ítems como “Interrumpo a otros cuando hablan” o “Interrumpe a los demás cuando hablan”, para la versión del profesorado. La consistencia interna de la prueba, obtenida a través del coeficiente de alfa de Cronbach es de .81 (versión dirigida al alumnado) y .93 (versión dirigida al profesorado)

Cuestionario Kerns de apego parental percibido hacia el padre y hacia la madre (1987). Versión argentina de Kerns Security Scale (KSS) de Kerns, Klepac y Cole (1996) (Richaud de Minzi, Sacchi y Moreno, 2001).

Este cuestionario evalúa la percepción del vínculo de apego hacia los padres en la infancia. El niño/a debe completar en forma separada los ítems correspondientes a la figura del padre y/o madre, seleccionando la alternativa que mejor responde a sus sentimientos de apego, seguro, inseguro o de abandono.

Consta de 18 ítems. Tres alternativas de respuestas para cada progenitor (nunca, a veces, siempre). Ejemplo de ítem “Siento que puedo contar con mi mamá

(con mi papá) cuando la/lo necesito”. Se obtienen tres factores: Sentimiento de seguridad-apego, sentimiento de inseguridad y sentimiento de abandono. En este estudio se han tenido en cuenta únicamente las escalas sobre los sentimientos de apego y de abandono del padre y de la madre. Los alfa de Cronbach son: Sentimiento de seguridad (apego) madre $\alpha=.85$ y el del padre $\alpha=.76$; Sentimiento de abandono de la madre $\alpha=.64$ y del padre $\alpha=.64$

Cuestionario de Afrontamiento para niños (Richaud de Minzi, 2006, adaptación española).

Evalúa la manera en como el menor se enfrenta a las situaciones y los problemas. Consta de 27 ítems con tres alternativas de respuesta (siempre, a veces, nunca). El análisis factorial extrajo dos factores, uno centrado en las estrategias funcionales y otro en las disfuncionales. La consistencia interna, medida mediante el alfa de Cronbach ha alcanzado un índice de .71 para las estrategias funcionales y de .74 para el factor estrategias disfuncionales.

Evaluación Sociométrica. Test Bull-S (Cerezo, 2012).

Analiza la estructura interna del aula través de la técnica de *peer nomination*, definida bajo los criterios de aceptación-rechazo entre los pares. El Test Bull-S tiene dos formas: Forma P (profesores) Forma A (alumnos). Hemos aplicado la Dimensión 1 y la forma “A” centrada en la posición social de cada miembro del grupo y de la estructura socio-afectiva del grupo en su conjunto. Consta de cuatro ítems: elegido, rechazado, expectativa de ser elegido y expectativa de ser rechazado. A partir de ellos, se extrae el nivel de popularidad y nivel de rechazo, así como la expectativa de popularidad y la expectativa de rechazo. El niño o la niña pueden hacer hasta tres elecciones para cada ítem. El Alfa de Cronbach = .62

8.8.3. Diseño y procedimiento

El diseño y procedimientos empleados han seguido los mismos criterios que los utilizados para la investigación en la población general (pp. 233)

8.8.4. Análisis de datos

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables psicológicas implicadas. A continuación se ha realizado un análisis correlacional de Pearson entre las mismas variables y finalmente se ha llevado a cabo un análisis de regresión jerárquica, con la finalidad de analizar las variables predictoras de la conducta prosocial. La conducta prosocial es la variable a explicar, mientras que las restantes variables son explicativas (sentimientos de apego y abandono, estrategias de afrontamiento funcionales y disfuncionales, así como la agresividad, la inestabilidad emocional y la aceptación-rechazo de los pares). Para este estudio se ha utilizado el SPSS 22.0. El orden de introducción de las variables en el análisis de regresión jerárquica ha sido: sentimientos de apego-abandono de los padres, inestabilidad emocional, estrategias de afrontamiento funcionales y disfuncionales, variables de relación interpersonal con los pares y por último la agresividad física y verbal (Tabla 16).

8. 9. Resultados:

Un análisis general de la población analizada plasma altos índices de apego hacia la madre y hacia el padre, unido a elevados índices en conducta prosocial, así como en estrategias de afrontamiento funcionales. Las restantes puntuaciones medias referentes a las otras variables analizadas se sitúan alrededor de la media posible a alcanzar en cada variable (Tabla 14).

Tabla 14. Estadísticos descriptivos de las variables psicológicas

	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis	Mínimos	Máximos
Conducta Prosocial	2.50	0.31	-0.63	0.70	1	3
Apego madre	2.77	0.30	-1.87	4.42	1	3
Abandono de la madre	1.59	0.44	0.82	0.78	1	3
Apego del padre	2.64	0.43	-1.33	4.84	1	3
Abandono del padre	1.63	0.44	0.64	0.11	1	3
Inestabilidad emocional (Alumno/a)	1.61	0.36	0.73	0.63	1	3
Inestabilidad emocional (Tutor/a)	1.52	0.43	0.84	0.53	1	3
Afrontamiento funcional	2,28	0.40	-0.37	-0.08	1	3
Afrontamiento disfuncional	1.85	0.36	0.26	-0.04	1	3
Popularidad	5.45	4.23	0.62	-0.38	0	15
Rechazo	4.75	4.92	0.92	-0.36	0	15
Expectativa de popularidad	2.54	0.97	-1.93	2.12	0	3
Expectativa de rechazo	2.28	1.15	-1,21	-0.26	0	3
Agresividad física y verbal (Alumno/a)	1.35	0.33	1.43	2.59	1	3
Agresividad física y verbal (Tutor/a)	1.27	0.39	2.04	4.33	1	3

Aunque la media más alta corresponda a la variable popularidad con ($M= 5.45$; $DT= 4.23$) y rechazo ($M= 4.75$; $DT= 4.92$), no significa que la población obtenga puntuaciones elevadas en estas dos variable. En ambos casos, obsérvese que los valores oscilan entre un mínimo de cero y un máximo de 15, luego los valores medios están lejos de alcanzar la media de la población. Respecto a las variables que obtienen las medias más bajas en primer lugar estaría la agresión proactiva ($M= 1.21$; $DT= 0.28$) y la agresividad física y verbal informada por el profesorado tutor/a ($M= 1.27$; $DT= 0.39$)

Análisis de correlación de Pearson

A continuación se describen los resultados de los análisis correlacionales entre las variables de conducta prosocial, apego y abandono del padre y de la madre, inestabilidad emocional (informada por el alumnado y el profesorado), afrontamiento funcional y disfuncional, aceptación-rechazo por los pares, junto con las expectativas de aceptación y rechazo. Por último, la agresividad física y verbal (informada por

alumnado y por profesorado). Estas variables han sido informadas por el alumnado, excepto la inestabilidad emocional y la agresividad física y verbal que cuentan con una doble vía de información (por el alumnado y por el profesorado) (Tabla 15).

Tabla 15. Análisis de correlación de Pearson entre las variables analizadas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Conducta prosocial (A)	1														
2. Apego (Madre)	.291**	1													
3. Abandono (Madre)	-.113**	-.281**	1												
4. Apego (Padre)	.248**	.562**	-.159**	1											
5. Abandono (Padre)	-.083**	-.158**	.706**	-.289**	1										
6. Inestabilidad Emocional. (A)	-.345**	-.105**	.170**	-.115**	.188**	1									
7. Inestabilidad Emocional. (T)	-.279**	-.093*	.145**	-.105*	.137**	.738**	1								
8. Afrontamiento Funcional	.349**	.292**	-.073**	.237**	-.036	-.127**	-.130**	1							
9. Afrontamiento Disfuncional	-.116**	.017	.141**	-.001	.092**	.302**	.257**	-.131**	1						
10 Popularidad/aceptación pares	.076**	.079**	-.114**	.073**	-.103**	-.065*	-.132**	.059*	-.011	1					
11. Rechazo por los pares	-.166**	-.082**	.122**	-.080**	.089**	.164**	.182**	-.041	.077**	-.257**	1				
12. Expectativa de popularidad	.087**	.074**	-.091**	.045	-.073**	-.081**	-.145**	.068*	-.018	.672**	-.154**	1			
13. Expectativa de rechazo	-.095**	-.036	.039	-.034	.031	.107**	.104**	-.005	.023	-.044	.649**	-.021	1		
14. Agresividad Física y Verbal. (A)	-.416**	-.184**	.186**	-.135**	.164**	.721**	.547**	-.122**	.312**	-.096**	.173**	-.076**	.115**	1	
15. Agresividad Física y Verbal. (T)	-.224**	-.156**	.191**	-.139**	.162**	.413**	.537**	-.045	.134**	-.170**	.239**	-.148**	.112**	.407**	1

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

(A): alumno/Alumna

(T):Profesor tutor/profesora tutora

El análisis correlacional muestra las relaciones de la conducta prosocial con todas las variables psicológicas introducidas en el estudio. Así se observan relaciones positivas con apego del padre ($r=.248$; $p<.01$) y de la madre ($r=.291$; $p<.01$), con aceptación de los pares ($r=.076$; $p<.01$) y expectativas de aceptación entre los pares ($r=.087$; $p<.01$) y con estrategias de afrontamiento funcionales ($r=.349$; $p<.01$). Por el contrario, la conducta prosocial se relaciona de forma negativa y significativa con abandono del padre ($r= -.083$; $p<.01$) y de la madre ($r= -.113$; $p<.01$), con inestabilidad emocional, tanto informada por el propio alumno/a ($r= -.345$; $p<.01$) como por el profesorado ($r= -.279$; $p<.01$), con la agresividad física y verbal informada tanto por el alumnado ($r= -.416$; $p<.01$) como por el profesorado ($r= -.224$; $p<.01$).

La conducta prosocial establece relaciones negativas con afrontamiento disfuncional ($r= -.116$; $p<.01$), con rechazo ($r= -.166$; $p<.01$) y expectativas de rechazo de los pares ($r= -.095$; $p<.01$) y con agresividad física y verbal, informada por el alumnado ($r= -.416$; $p<.01$) y por el profesorado ($r= -.224$; $p<.01$).

Asimismo, las estrategias de afrontamiento funcional correlacionan negativamente con inestabilidad emocional, tanto informada por el alumnado ($r= -.127$; $p<.01$) como por el profesorado ($r= -.130$; $p<.01$), con agresividad física y verbal, informada por el alumno/a ($r= -.122$; $p<.01$) con abandono de la madre ($r= -.073$; $p<.01$). Las estrategias de afrontamiento funcional se relacionan con apego del padre ($r=.237$; $p<.01$) y de la madre ($r=.292$; $p<.01$) positivamente. En cuanto al afrontamiento disfuncional las correlaciones son positivas con inestabilidad emocional, informada por el alumnado ($r=.302$; $p<.01$) y por el profesorado ($r=.257$; $p<.01$), con agresividad física y verbal, tanto la informada por el alumno/a ($r=.312$;

$p < .01$) como por el profesorado ($r = .34$; $p < .01$) y con el sentimiento de abandono de la madre ($r = .141$; $p < .01$) y del padre ($r = .092$; $p < .01$).

Por parte de la aceptación / rechazo entre los pares, la aceptación se relaciona positivamente con apego del padre ($r = .073$; $p < .01$) y de la madre ($r = .079$; $p < .01$), con conducta prosocial ($r = .076$; $p < .01$) y con afrontamiento funcional ($r = .059$; $p < .05$). Semejante situación se produce en la expectativa de popularidad o aceptación.

Por el contrario, rechazo de los pares y expectativas de rechazo, correlacionan negativamente con apego de ambos padres y positivamente con abandono de ambos padres, inestabilidad emocional y agresividad física y verbal (estas últimas informadas por profesores y alumnos).

En síntesis, podemos concluir que la conducta prosocial conecta positivamente con apego del padre y de la madre, con afrontamiento funcional y con aceptación y expectativa de aceptación de los pares. Por el contrario la conducta prosocial se relaciona negativamente con el sentimiento de abandono del padre y de la madre, con inestabilidad emocional (informada por alumnado y profesorado) afrontamiento disfuncional, rechazo y expectativa de rechazo de los pares y, por último, con agresividad física y verbal (también informada por alumnado y por profesorado).

Análisis de regresión jerárquica para analizar las variables predictoras de la conducta prosocial

El análisis de regresión jerárquica tiene la finalidad de conocer las variables predictoras de la conducta prosocial en la infancia. La conducta prosocial actúa como variable criterio. El primer bloque incluye el sentimiento de apego y abandono en la relación con el padre y con la madre, el segundo bloque la inestabilidad emocional

(autoinformada y heteroinformada). El tercer bloque incluye las estrategias de afrontamiento funcionales y disfuncionales. En el cuarto bloque se han introducido las variables interpersonales de relación con los pares (aceptación-rechazo, expectativas de aceptación o de rechazo), y en el quinto y último bloque, la agresividad física y verbal (autoinformada y heteroinformada).

Las pruebas de multicolinealidad han sido satisfactorias. En todos los casos, los valores de inflación de varianza (FIV) se sitúan por debajo 2.0. Los valores FIV que están por debajo de 10 son aceptables (Kleinbaum et al., 1988).

Tabla 16. Análisis de regresión por bloques de la percepción de apego en la crianza, inestabilidad emocional, estrategias de afrontamiento, aceptación-rechazo por los pares y agresividad física y verbal en la conducta prosocial de la infancia media y tardía.

	V Predictoras	B	Error típico	β	t	p	$^4R^2$
Bloque 1: Sentimiento de apego-abandono	Apego Madre	.182	.054	.180	3.377	.001	.114
	Abandono Madre	-.082	.044	-.113	-1.855	.064	
	Apego Padre	.135	.038	.187	3.507	.000	
	Abandono Padre	.042	.044	.058	.948	.344	
Bloque 2: Inestabilidad emocional (IE)	Valoración propia (Alumno)	-.259	.046	-.303	-5.544	.000	.243
	Valoración tutor/a	-.049	.040	-.067	-1.251	.212	
Bloque 3: Afrontamiento	Funcional	.231	.032	.275	7.334	.000	.315
	Disfuncional	-.092	.035	-.104	-2.657	.008	
Bloque 4: Variables interpersonales ámbito escolar	Popularidad	-.004	.004	-.060	-1.183	.237	.333
	Rechazo	-.002	.002	-.044	-.917	.359	
	Expectativas de popularidad	.007	.004	.079	1.596	.111	
	Expectativas de rechazo	-.006	.003	-.092	-2.003	.046	
Bloque 5: Agresividad Física y Verbal	Valoración –propia (Alumno)	-.246	.048	-.270	-5.170	.000	.366
	Valoración tutor/a	-.010	.035	-.013	-.287	.775	
Durbin/Watson)=1.995				$F_{(14,1312)} = 22.34; p < .000; R^2 = .366$			

Los resultados muestran que la conducta prosocial en la infancia media y tardía, en un 36.6% de la varianza está informada por las variables de apego de la madre y del padre y las estrategias de afrontamiento funcional, todas ellas en positivo. También está informada, en negativo, por inestabilidad emocional, estrategias de afrontamiento disfuncionales, expectativas de rechazo percibidas por los alumnos/as y agresividad física y verbal. Nótese que la agresividad y la inestabilidad emocional solo son significativas aquellas informadas por el propio alumnado y no las informadas por el profesorado. La predicción global para la conducta prosocial ha sido significativa ($F_{(14.1312)} = 22.34$; $p < .000$).

El análisis por bloques, reflejados en la Tabla 16, muestra que los bloques correspondientes a las variables familiares de apego del padre y de la madre, junto a la inestabilidad emocional (informada por el alumno) son los que mayor parte de la varianza informan con el 11.4% y el 12.9%, respectivamente. A distancia y en menor medida se encuentran los bloques de afrontamiento funcional y disfuncional (7.2% de la varianza), expectativa de rechazo (1.8% de la varianza) y agresividad física y verbal, autoinformada por el alumnado (3.3% de la varianza).

8.10. Discusión y conclusiones

Este estudio se ha centrado en analizar las relaciones entre la conducta prosocial, agresividad, vínculos familiares, afrontamiento al estrés, y aceptación/rechazo por los pares. Además de examinar las variables predictoras de la conducta prosocial.

Los resultados han mostrado las relaciones de la conducta prosocial con las restantes variables analizadas. Las relaciones han sido positivas con el sentimiento de apego del padre y de la madre. Lo cual viene a apoyar la idea de que los niños/as con

vínculos de apego más seguro están más preparados para establecer interacciones más positivas entre los pares y fomentar conductas prosociales (Ferreira et al., 2016). Además, la conducta prosocial se relaciona positivamente con estrategias de afrontamiento funcionales, centradas en el problema, ante las situaciones que provocan estrés, por lo que puede apoyar las conductas de autocontrol y autorregulación emocional. Las relaciones fluidas entre los pares, más prosociales, proporcionan un escenario donde las habilidades autorregulatorias pueden practicarse (Brumariu, 2015). Por otro lado, se han confirmado las relaciones negativas de la conducta prosocial con la agresividad, la inestabilidad emocional, las estrategias de afrontamiento disfuncionales, rechazo y expectativa de rechazo entre los pares, así como con el sentimiento de abandono percibido en ambos padres. Se confirma la Hipótesis 1.

Estos resultados están en la línea de la investigación precedente, relativos al rol de los vínculos de apego en el desarrollo equilibrado de los niños/as, los cuales fortalecen a la persona, dando seguridad y ajuste emocional (Abraham y Kerns, 2013; Ferreira et al., 2016; Groh et al., 2014; Rochat, 2004). Por el contrario, una historia de cuidado severo, no responsiva e inconsistente, puede provocar mayores sentimientos de abandono, lo que tiene efectos muy negativos en el desarrollo evolutivo, además de fomentar problemas exteriorizados como agresividad, y poca aceptación por los pares (Kerns, Klepac y Cole, 1996; Both-laForce y Kerns, 2009).

Asimismo, la percepción de apego de los niños/as tendrá efectos positivos en la utilización de estrategias de afrontamiento más funcionales centradas en el problema. Por el contrario, el sentimiento de abandono de los padres incidirá en la utilización de estrategias de afrontamiento disfuncionales, centradas en la emoción (Kerns, 1996). Los niños utilizan el contacto en la relación de apego para desarrollar modelos

internos de interacción social (Bretherton y Munholland, 2008). Además, los vínculos paternos basados en un apego seguro fortalecen conductas prosociales y la competencia social en otros contextos, diferentes a los familiares (Ferreira et al., 2016). Puede concluirse la importante contribución de la familia en el desarrollo de la conducta prosocial y en desarrollo de estrategias de afrontamiento funcionales (Hipótesis 2).

Por último, se ha comprobado, también, la Hipótesis 3. Se ha demostrado que las variables predictoras de la conducta prosocial son apego seguro de ambos padres y estrategias de afrontamiento funcionales, unido a otras variables que pueden obstaculizar el desarrollo de la prosocialidad en el niño/a, como son la inestabilidad emocional, las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, las expectativa de rechazo, que perciban los niños/as, y la agresividad que manifiesten con los otros. Estas últimas variables pueden acrecentar la situación de vulnerabilidad del niño/a y enturbiar unas relaciones fluidas y positivas con el entorno (Rosmalen et al., 2014). A su vez, pueden tener importantes implicaciones en la salud y el ajuste social (Carlo et al., 2012; Taylor et al., 2013).

En síntesis, los resultados obtenidos son acordes con la teoría del apego, la cual refiere que madres y padres percibidos como sensibles y responsivos (disponibles) son fuente de seguridad y soporte y contribuyen al bienestar de los hijos (Egeland, 2010).

8.11. Limitaciones:

Esta investigación ha tenido sus limitaciones. Una se refiere al carácter transversal de la investigación y otra a la fuente de información. Sobre la primera, el carácter transversal, los resultados podrían ser más consistentes si la investigación

fuera longitudinal. Esto permitiría analizar las variables a lo largo del tiempo, con lo que permitiría conocer la evolución y abarcar hasta la adolescencia. En relación con la fuente de información esperamos ampliar las evaluaciones a las familias para contrastar los resultados. De esta forma, se podría analizar la información englobando a los alumno/as, profesorado y familia. Con todo se ha demostrado que la información procedente de los alumnos/as es bastante fiable, e incluso más fiable y tiene mayor validez predictiva que la procedente de las familias (Gaylord, Kitzmann y Coleman, 2003) al estar menos sujeta a problemas de deseabilidad social (Roa y Del Barrio, 2001)

8.12. Futuras líneas de investigación

Los resultados de esta investigación nos indican que tienen importantes implicaciones en la práctica educativa. De este modo conviene incluir en los programas de intervención el fomento de la conducta prosocial, las estrategias de afrontamiento funcional, así como la educación de las familias en estrategias que ayuden a establecer vínculos paterno-filiales fluidos y seguros. La conducta prosocial fomenta el desarrollo positivo de los niños (Benson et al., 2006; Lerner et al., 2009). En este mismo sentido se postularon DeRosier y Marcus (2005) al proponer programas de estimulación de la comunicación, la cooperación, el compromiso y las estrategias de afrontamiento ante la burla y la presión del grupo, a través de juegos de rol y de modelización. Los niños que participaron en este programa de intervención mostraron mejoras en los dominios social, emocional y conductual, sugiriendo maneras de ayudar a establecer buenas interacciones con el entorno. Asimismo, conviene tener en cuenta estrategias de resolución de problemas sociales

para que los programas dirigidos a estimular las habilidades sociales sean exitosos (Abraham y Kerns, 2013; Smith, Jordan, Flood, y Hansen, 2010).

Capítulo 9. Estudio 4. Crianza, emocionalidad y conducta en la infancia. Relaciones con la depresión

9.1. Introducción

9.2. Crianza y depresión infantil

9.3. Las relaciones agresivas entre los pares

9.4. Ansiedad y escuela

9.5. Objetivos

9.6. Hipótesis

9.7. Método

9.7.1. Participantes

9.7.2. Instrumentos de evaluación

9.7.3. Diseño y procedimiento

9.7.4. Análisis de datos

9.8. Resultados

9.9. Discusión y conclusiones

9.10. Limitaciones

9.11. Futuras líneas de investigación

CAPÍTULO 9. ESTUDIO 4. CRIANZA, EMOCIONALIDAD Y CONDUCTA EN LA INFANCIA. RELACIONES CON LA DEPRESIÓN

9.1 Introducción

En el presente estudio se pretende analizar a la depresión de los niños/as y las relaciones con los padres (estilos de crianza y vínculos de apego), además de las variables emocionales de ansiedad, ira, inestabilidad emocional y la conducta agresiva, en sus modalidades de física y verbal, proactiva y reactiva. Se han realizado sus análisis estadísticos en función del sexo y la edad de la población del estudio con el objetivo de estudiar las variables predictoras de la depresión en cada submuestra. Finalmente se exponen las conclusiones previa valoración de los resultados, sus limitaciones y líneas futuras de investigación.

9.2. Crianza y depresión infantil

Los problemas de salud mental y de comportamiento son cada vez más comunes (Swords, Hennessy, y Heary, 2011). La depresión infantil es uno de los trastornos mentales más comunes en la infancia. En esta etapa, la incidencia se sitúa aproximadamente entre el 5 y el 6% en la infancia y sube al 14% entre los adolescentes de 13 a 18 años (Merikangas et al., 2010; King, Vidourek y Merianos, 2016). El aumento de la incidencia de la depresión aconseja que se atienda cuanto antes con el fin de frenar su evolución.

En cualquier caso se ha comprobado que en el entorno escolar, la depresión infanto-juvenil se relaciona con un desempeño académico pobre (Rudolph, 2009). A nivel familiar, los problemas de relación entre padres e hijos han contribuido al

desarrollo, mantenimiento y curso general de la depresión infantil y adolescente (Restifo y Bogels, 2009; Sander y McCarty, 2005).

Los estilos parentales en los que predomina el rechazo, la frialdad emocional, la falta de apoyo y otras pautas de crianza negativas suelen asociarse a problemas psicopatológicos en los niños o adolescentes, tales como problemas de ansiedad y depresión, abuso de drogas, y diversos problemas del comportamiento (Muris, 2007; Repetti, Taylor, y Seeman, 2002).

Dentro de las prácticas de crianza inadecuadas se encuentran el afecto negativo, los castigos físicos, el control autoritario y énfasis en el logro. Los hijos tienen mayor probabilidad de presentar problemas de conducta cuando se aplican prácticas de crianza inadecuadas, tanto exteriorizante (conducta problemática) como interiorizante (ansiedad y depresión) (Cuervo, 2010).

En este sentido, la sobreprotección y la percepción negativa del cuidado y la crianza se relacionan con desórdenes emocionales en la infancia y la adolescencia, como la depresión y la ansiedad. El afecto negativo o la desaprobación a toda acción o comportamiento por parte de los padres, se relaciona con problemas exteriorizante y con baja autoestima en niños.

El bienestar y las conductas de los hijos pueden verse influenciados por los estilos de crianza que utilizan sus padres que están en la base de las relaciones paterno-filiales (Baumrind, 1971; Steinberg, 2001). Entre los factores de riesgo ligados a la salud mental están los relacionados con las condiciones físicas y sociales. Entre estas últimas se encuentran los conflictos parentales, que pueden también aumentar el riesgo de depresión (Alloy, Abramson, Smith, Gibb y Neeren, 2006; van Voorhees et al., 2008; Yap, Pilkington, Ryan y Jorm, 2014).

En el lado opuesto, diversas investigaciones indicaron que la conexión familiar y el calor de los padres podían tener influencias protectoras en la reducción del riesgo de desarrollar un episodio depresivo (van Voorhees et al., 2008). Además, los padres pueden detectar tempranamente los cambios en el hijo y contribuir a establecer una intervención temprana (Garber, 2006).

King et al. (2016), en su estudio sobre los factores de crianza implicados en la preadolescencia y adolescencia revelaron que los chicos y las chicas de 12-17 años de familias autoritarias eran más propensos a presentar síntomas depresivos en comparación con sus homólogos que habían experimentado prácticas de crianza más autoritativas. Maccoby (1992) sugirió que un estilo de crianza basado en la crítica, la desaprobación sistemática y el dominio de los padres sobre el hijo o la hija, aumenta la probabilidad de que los jóvenes desarrollen depresión. Las prácticas parentales que carecen de calidez y cuidado hacia los jóvenes aumentan la probabilidad de que estos jóvenes desarrollen depresión (Alloy et al., 2006; Briere, Archambault, y Janosz, 2013; Restifo y Bogels, 2009; Sander y McCarty, 2005),

Aunque la influencia de los padres disminuye durante los años de la adolescencia y la autonomía aumenta, ciertos aspectos de las relaciones entre los padres y los jóvenes continúan prediciendo la depresión con el tiempo (Piko y Balazs, 2012). Por lo tanto, enfatizar el papel de los padres y enseñar prácticas parentales positivas y estilos de crianza autoritativos puede aumentar la eficacia de los programas para la prevención.

Asimismo, la depresión infantil está relacionada con la irritabilidad, problemas de conducta, disminución del rendimiento académico, dificultades en la interacción efectiva con compañeros de clase y familiares, más absentismo escolar y

abandono escolar prematuro (Frühe et al., 2012; Goodwin, 2006; Masip, Amador, Gómez y del Barrio, 2010; Goldner, Scharf, Edelstein y Havshush, 2015).

En síntesis, las prácticas parentales basadas en el control psicológico, intrusivo o sobreprotector, conducen a mantener una posición de poder, que dificulta la autonomía del hijo/a e inhibe su desarrollo, potenciando la dependencia hacia las órdenes de los padres. En estas situaciones los padres usan estrategias encubiertas, como la inducción de la culpa o la vergüenza, e intentan controlar las actividades y comportamientos del niño/a. Estas estrategias de control psicológico frenan el desarrollo de la voluntad, incrementan la inseguridad en sí mismo y conducen a un estado de malestar psicosocial (Barber, 1996, 2002; Barber y Harmon, 2002; Goldner et al., 2015; Soenens y Vansteenkiste, 2010). A la vez, incrementan la sensación de culpabilidad e inducen a la pasividad y a la inhibición de la conducta. El control psicológico de los padres incrementa el riesgo de indefensión y se relaciona directamente con la depresión posterior (Donenberg y Weisz, 1998; Radke-Yarrow, Belmont, Nottelmann, y Bottomly, 1990).

En la investigación realizada por Chaplin (2015), mostraba que, algunos de los patrones de expresión emocional relacionados con el género pueden predisponer a la juventud para el desarrollo de la psicopatología. Las niñas que muestran un patrón "femenino" exagerado de hacer frente a factores de estrés al expresar alta tristeza, ansiedad y empatía, alegría sin sentido y supresión de las manifestaciones de ira, pueden estar en riesgo de internalizar la angustia y desarrollar depresión y ansiedad (Keenan y Hipwell, 2005; Zahn-Waxler et al., 1991). Los niños que muestran un patrón exagerado de expresar cólera no modulada, suprimiendo la tristeza y la ansiedad pueden estar en riesgo de desarrollar problemas de conducta y uso de sustancias (Chaplin y Cole, 2005; Nolen-Hoeksema y Hilt, 2006).

Por tanto, las actitudes de los padres en la crianza son fundamentales para el desarrollo del hijo/a. Un adecuado ajuste paterno-filial ofrece seguridad al hijo/a y potencia la interiorización de mensajes coherentes y consistentes. Por el contrario, la inconsistencia entre los padres y la falta de ajuste entre ellos indica una unidad familiar impredecible y caótica, que tiene consecuencias negativas en el desarrollo (Cummings, Caporino y Kendall, 2014; Scourfield et al., 2016). Estas situaciones facilitan la ansiedad y la depresión (Anhalt, 2008; Gómez-Ortiz, Casas, y Ortega-Ruiz, 2016; Delgado y Gómez, 2015).

9.3. Las relaciones agresivas entre los pares

Para los niños/as las relaciones entre los pares son cada vez más importantes, a medida que avanzan en la infancia (Rubin et al., 2006). Los niños pasan cada vez más tiempo sin la supervisión del adulto, se concentran más en la pertenencia a los grupos de compañeros/as y comprenden mejor las jerarquías e interrelaciones de los grupos de pares (Brown, 2004; Rubin et al 2006; Zimmer-Gembeck, Ducat y Collins 2011).

En esta línea, en los últimos años se va demostrando que la calidad de las relaciones con los pares se relaciona con el ajuste psicológico y social durante la niñez y la adolescencia (Laursen y Collins, 2009; Leary 2001; Rubin et al., 2006; Twenge, Catanese y Baumeister, 2002; Williams, Forgas y Von Hippel, 2005; Zimmer-Gembeck et al., 2010). Los niños/as que se perciben rechazados y atribuyen el rechazo a causas internas, es decir, se culpan a sí mismos, tienden a manifestar problemas interiorizantes y a ser poco agresivos. Mientras que cuando culpan a otros de este rechazo tienden a ser más agresivos y a manifestar problemas exteriorizantes. Por tanto, son importantes los correlatos prospectivos de las respuestas a la amenaza

de rechazo (Guerra, Asher, De Rosier, 2004; Taylor et al., 2013; Zimmer-Gembeck, et al., 2016). Al final de la infancia e inicios de la adolescencia la sensibilidad al rechazo en una persona enojada es más probable que le lleva a respuestas de lucha y a una agresión reactiva (Downey, Freitas, Michaelis, 1999). De tal forma que la respuesta agresiva y ansiosa se relaciona de manera diferente con el conflicto de amistad y la resolución de conflictos (Croft y Zimmer-Gembeck, 2014).

En este sentido, la investigación empírica basada en la teoría de la sensibilidad al rechazo (RS) ha apoyado la sensibilidad al rechazo como un mecanismo que explica cómo y por qué las experiencias de rechazo se asocian con un desajuste emocional y conductual concurrente, por su tendencia a esperar con ansiedad o irritación la situación de rechazo, y su consiguiente reacción emocional (Zimmer-Gembeck, 2015). Además, las experiencias tempranas de rechazo proporcionan una base para desarrollar sensibilidad al rechazo una vez que estas experiencias de rechazo son interiorizadas (Nesdale y Zimmer-Gembeck, 2014; Zimmer-Gembeck y Duffy, 2014). Todo ello puede comportar problemas sociales, emocionales y de comportamiento cada vez con mayor fuerza.

La preocupación y la rumiación son factores de riesgo de síntomas depresivos, los cuales aumentan en la adolescencia temprana (Epkins, Heckler, 2011; Nolen-Hoeksema 2001; Rose y Rudolph, 2006; Zimmer-Gembeck y Skinner 2008, 2011).

Al igual que los hallazgos de los síntomas depresivos, el comportamiento agresivo con los compañeros pareció crear una espiral ascendente de problemas de conducta cada vez mayores, a través de culpar a otros por el rechazo social y la atribución a la amenaza de rechazo percibida. Los adolescentes agresivos tenían más confianza en el uso de estrategias agresivas (Crick, Grotpeter y Bigbee, 2002; Guerra et al., 2004; Hoglund y Leadbeater 2007, Lochman y Dodge 1998).

9.4. Ansiedad y escuela

La ansiedad está relacionada con la depresión. Numerosos estudios han hallado estrechas relaciones entre ambos constructos (Ohayon y Schatzberg, 2010; Piqueras, Olivares y López Pina, 2008; Väänänen et al., 2011; Viana, Rabian y Beidel, 2008). Alumnos con altos índices de ansiedad muestran un comportamiento poco participativo en la escuela, se resisten a presentar trabajos en el aula o evitan preguntar al profesor, impidiendo la aclaración de dudas (Beidel et al., 2007; Bernstein, Bernat, Davis y Layne, 2008). La falta de participación puede conducir a un estado de soledad, bajo reforzamiento social positivo, trastornos de ansiedad y problemas emocionales, como depresión o distimia (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2001). También puede conducir a poca aceptación en el grupo de iguales (Bukowski, Brendgen y Vitaro, 2007; Greco y Morris, 2005).

Asimismo, la ansiedad social se ha relacionado con los miedos escolares y sociales (Neal, Edelman y Glachan, 2002). Las relaciones entre ansiedad y depresión son tan estrechas que se ha llegado a hablar comorbilidad entre ambas.

En una revisión llevada a cabo por Kendall y Brady (1995), el 33% de los niños con diagnóstico primario de trastorno de ansiedad presentaban también un diagnóstico de trastorno depresivo como diagnóstico secundario, mientras que el 36% de niños con diagnóstico principal de depresión reunían también las condiciones para un diagnóstico de trastorno de ansiedad. Por tanto, se concluye que al enfrentarnos a un trastorno de ansiedad, la probabilidad de que el niño o adolescente tenga también algún trastorno depresivo es alta. Además, Alansari (2005) encontró que la comorbilidad entre ansiedad y depresión se produce en mayor medida entre los adolescentes, de tal forma que entre el 25 y 50% de los jóvenes con depresión muestra sintomatología ansiosa, mientras que entre el 10 y 15% de los jóvenes con

ansiedad presentan sintomatología depresiva, lo que indica la progresión del riesgo de comorbilidad de la infancia a la adolescencia (Axelson y Birmaher, 2001). La relación causa-efecto entre estos trastornos no es clara. Es decir, la ansiedad y la depresión pueden ser causa del rechazo a la escuela, pero el rechazo a la escuela de tipo crónico también puede dar origen a síntomas depresivos y de ansiedad (Mardomingo, 1994).

9.5. Objetivos

Los objetivos de este estudio son, por una parte, analizar las relaciones de la depresión infantil con los vínculos familiares y con las variables personales de agresividad, ira, inestabilidad emocional y ansiedad. Por otra, estudiar las variables predictoras de depresión en niños y niñas en la infancia media y tardía.

9.6. Hipótesis

En las siguientes hipótesis se estudian las relaciones de la crianza, los problemas interiorizantes y exteriorizantes y la depresión.

1. La depresión infantil se relacionará positivamente con un estilo de crianza más punitivo y el sentimiento de abandono de los padres.
2. Asimismo, la depresión infantil se relacionará positivamente con problemas de conducta interiorizantes (ansiedad e inestabilidad emocional) y con problemas de conducta exteriorizantes (agresividad e ira).
3. Los factores de crianza inductiva y punitiva de los padres, junto con los problemas de conducta interiorizantes, serán predictores de desarrollo de depresión por parte de los hijos/as. Y esta predicción se producirá tanto en niños y niñas, como en la infancia media y tardía o preadolescencia.

9.7. Método

9.7.1. Participantes

La muestra está formada por 676 niños y niñas de cinco centros 8 a 11 años ($M= 9.34$; $DT= 1.80$) de ambos sexos (319 varones 47.2 % y 357 mujeres 52.8%), están cursando el (29.9%) tanto en 3º como en 4º de Educación Primaria. Para el estudio hemos valorado distribuir en cuatro colectivos la muestra poblacional atendiendo a la infancia media y tardía (8 y 9 años) correspondiente a los niveles escolares de 3º y 4º de Educación Primaria y (10 a 12 años) que están cursando 5º y 6º de Educación Primaria respectivamente y otro colectivo también distribuido en función del sexo (niños y niñas). En el análisis de la descripción de la muestra se desprende que el (17.5%) cursan 5º de Educación Primaria y 6º curso el (22.8%), 6º curso. En un (80.7%) son españoles y el resto se reparte de mayor a menor porcentaje según el país de procedencia, siendo el (11.5%) procedentes de América Latina, le sigue en un (3.4%) el alumnado procedente de Europa del Este y se reparten de forma bastante proporcional en el resto de los demás países de procedencia según este orden (Sur-Este Asiático, África Subsahariana, Norte de África y Europa Occidental).

En cuanto a la posición social de las familias el (43.3%) se sitúan en el nivel medio bajo, las familias con estatus social correspondiente al nivel alto son el (5 %), un (13.4 %) se sitúan en el nivel medio alto y un (21.4%) en el nivel medio. Un (23.3%) de los padres de los alumnos y alumnas están divorciados. Datos que reiteran la línea general de la población total.

9.7.2. Instrumentos de evaluación

Las variables de este estudio se han obtenido con los siguientes cuestionarios.

El cuestionario de Depresión Infantil (CDI-S, Children's Depression Inventory-Short, Kovacs (1992)). Adaptación española de Del Barrio et al. (2002).

Autoinforme dirigido a niños y adolescentes (7-15 años), diseñado para identificar síntomas de importancia clínica en la depresión infantil, en contextos que son relevantes para el niño. Consta de 10 ítems, formato tipo Likert con 3 niveles respuesta (0, positivo, 1 muchas veces y 2 la parte más negativa). Alfa de Cronbach=.76.

Inventario de expresión de ira estado-rasgo (STAXI-N) (Del Barrio, Aluja, y Spielberger, 2003; Del Barrio, Spielberger y Moscoso, 1998).

Este instrumento contiene tres partes. Las dos primeras evalúan Ira como Estado y como Rasgo, la tercera describe su nivel interiorización y el nivel de exteriorización. Consta de 23 ítems el total de la escala, con tres alternativas de respuesta, que el alumno o alumna según se sienta marca en el apartado de poco, bastante o mucho (1 poco, 2, bastante, 3 mucho). Ejemplo de Ira estado, “Estoy furioso”. Ejemplo de Ira rasgo “Tengo un carácter fuerte”. Ejemplo Ira exteriorizante “Tengo ganas de pegar”. Ejemplo ira interiorizante “Estoy enfadado”. Los índices de fiabilidad son:

Ira total ($\alpha = .92$), Ira estado ($\alpha = .87$), ira rasgo ($\alpha = 0.82$), ira exteriorizante ($\alpha = .91$) e ira interiorizante ($\alpha = .81$).

Anxiety Scales (DASS, Lovibond y Lovibond, 1995; Norton, 2007).

Medida de auto-informe de la ansiedad que evalúa sobre la frecuencia y la gravedad de emociones negativas experimentadas. Consta de 7 ítems, con cuatro alternativas de respuesta. Un ejemplo de ítem es “Tengo la boca seca” “Siento que mis manos tiemblan”. Alfa de Cronbach=.79.

Cuestionario Kerns de apego parental percibido del padre y de la madre (1987). Versión argentina de Kerns Security Scale (KSS) de Kerns, Klepac y Cole (1996) (Richaud et al., 2001).

El cuestionario evalúa la percepción del vínculo de apego hacia los padres en la mediana infancia. El niño/a debe completar en forma separada los ítems correspondientes a la figura del padre y/o madre. Consta de 18 ítems. Ejemplo de ítem: “Siento que puedo contar con mi mamá (o con mi papá) cuando la/lo necesito”.

Para nuestro estudio hemos considerado obtener conjuntamente las aportaciones conjuntas del padre y de la madre para cada factor.

Factores: Sentimiento de apego del padre y de la madre ($\alpha=.87$); Sentimiento de inseguridad del padre y de la madre ($\alpha=.78$); y Sentimiento de abandono del padre y de la madre ($\alpha=.77$).

Escala de Percepción en la relación con los padres, adaptada del Cuestionario de Estilos de crianza (Tur-Porcar et al., 2015).

Consta de 38 ítems que evalúan los estilos de interacción familiar percibidos por los hijos tanto en su relación con el padre como con la madre. Dimensiones: Apoyo y comunicación ($\alpha=.72$); Control psicológico ($\alpha=.73$); Negligencia ($\alpha=.71$); Permisividad ($\alpha=.73$), todas ellas del padre y de la madre.

Escala de Inestabilidad Emocional (EI) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación al español del Barrio et al. (2001). Escala dirigida al alumnado y otra dirigida al profesorado.

Consta de 14 ítems que describen la conducta relacionada con la falta de control, baja capacidad para contener la impulsividad y la emocionalidad en situaciones sociales asociadas. Ejemplo “Soy impaciente”o “Es impaciente”. Alfa de

Cronbach para el alumnado es de .82 y el profesorado es de .95

Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV) de Caprara y Pastorelli (1993, 1996). Adaptación al español del Barrio et al. (2001). Una escala dirigida al alumnado y otra para el profesorado.

La escala trata de valorar la conducta del niño dirigida a herir a los demás física o verbalmente, como por ejemplo "Hago daño a los compañeros/as" o "Hace daño a los compañeros/as". Alfa de Cronbach para el alumnado es de .88 y para para el profesorado es de .94

Cuestionario de Agresividad Reactiva y Proactiva "RPQ" (Raine et al., 2006; adaptación española Andreu et al., 2006). Consta de 23 ítems cerrados con formato de respuesta triple. Este cuestionario está diseñado para comprender la motivación del agresor y poder analizar los déficits y mecanismos cognitivos que subyacen a los dos tipos de conducta agresiva: la agresión reactiva (hostil) y la a agresión proactiva (instrumental). Su $\alpha = .84$ para la agresión reactiva y para la agresión proactiva es $\alpha = .86$. Ejemplo de agresión reactiva "Has gritado a otros cuando te han irritado"; Ejemplo de agresión proactiva "Has conseguido que otros/as se junten para ponerse en contra de alguien"

9.7.3. Diseño y procedimiento

Se contactó con los centros educativos y obtuvieron los permisos pertinentes de las familias y tutores legales, siguiendo el proceso tal como ha quedado definido en el Capítulo 5, punto 5.3. (pp. 233).

9.7.4. Análisis de datos

El diseño propuesto incluye la medida de un conjunto de constructos psicológicos referido a la depresión de los niños/as, así como las relaciones con los padres a través de los estilos de crianza y los vínculos con los padres, además de las variables emocionales de ansiedad, ira, inestabilidad emocional y la conducta agresiva, en su modalidades de física y verbal, proactiva y reactiva. Todas las variables han sido informadas por el alumnado, excepto la inestabilidad emocional y la agresividad física y verbal que han sido informadas por alumnado y por el profesorado.

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables psicológicas implicadas. A continuación se han realizado diferentes análisis correlacionales de Pearson entre las mismas variables. Un análisis correlacional con la muestra de las chicas, otro con la muestra de los chicos, un tercer análisis correlacional con la población de 8-9 años y un cuarto y último análisis correlacional con la población de 10-11 años. Estos análisis tienen la finalidad de analizar la relación entre las variables, en función de las diferentes submuestras mencionadas.

A continuación se han realizado diferentes análisis de regresión para cada una de las submuestras mencionadas. En todas ellas la depresión es la variable a explicar. Las restantes variables actúan como explicativas. Con ello esperamos estudiar las variables predictoras de depresión en chicas y en chicos y también en la infancia media y tardía. Para este estudio se ha utilizado el SPSS 22.0.

9.8. Resultados

Los estadísticos descriptivos para toda la población muestran valores medios, cercanos a la media geométrica, en todas las variables excepto en apoyo y

comunicación del padre y de la madre y apego en ambos padres, que se sitúan por encima de los valores medios. En cuanto a los índices de depresión son bajos (Tabla 17). El punto de corte poblacional muestra en torno al 5% de personas con síntomas depresivos.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos de las variables psicológicas analizadas

	Media	Desviación Estándar	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Depresión Infantil	0.33	0.34	1.20	0.71	0	2
Apego (Madre-Padre)	2.71	0.31	-1.60	3.27	1	3
Inseguridad (Madre-Padre)	1.79	0.49	0.35	-0.37	1	3
Abandono (Madre-Padre)	1.60	0.39	0.64	0.35	1	3
Permisividad (Madre-Padre)	1.32	0.32	1.29	2.45	1	3
Apoyo y Comunicación Madre-Padre	2.49	0.29	-.94	1.10	1	3
Control Psicológico Madre-Padre	1.95	0.34	0.25	-0.06	1	3
Negligencia Madre-Padre	1.54	0.48	.84	0.42	1	3
Agresividad Física y verbal (Alumno/a)	1.34	0.32	1.57	3.15	1	3
Agresividad Física y Verbal (Profesor)	1.33	0.43	1.92	3.70	1	3
Agresividad reactiva	1.64	0.35	0.48	-0.02	1	3
Agresividad proactiva	1.20	0.27	2.25	6.06	1	3
Ira Rasgo	1.60	0.45	0.78	0.34	1	3
Rasgo exteriorización Ira	1.49	0.49	1.25	1.12	1	3
Rasgo interiorización Ira	1.76	0.56	0.36	-0.77	1	3
Ira Estado	1.13	0.39	3.78	13.97	1	3
Estado exteriorización Ira	1.11	0.40	3.90	14.42	1	3
Estado Interiorización Ira	1.16	0.43	3.22	10.04	1	3
Inestabilidad Emocional (Alumno/a)	1.58	0.34	0.76	0.71	1	3
Inestabilidad emocional (Profesor/a)	1.35	0.46	1.77	2.99	1	3
Ansiedad	1.70	0.49	0.85	0.69	1	4

La media más alta de todas las escalas corresponde a la variable apego madre padre ($M= 2.71$; $DT= 0.31$), seguida de apoyo y comunicación madre y padre ($M= 2.49$; $DT= 0.29$). Respecto a las variables que obtienen las medias más bajas en primer lugar estaría la ira estado exteriorizante ($M= 1.11$; $DT= 0.40$); la variable ira total estado ($M= 1.13$; $DT= 0.39$); y agresividad proactiva ($M= 1.20$; $DT= 0.27$) (Tabla 17).

Análisis correlacional

Se han realizado diferentes análisis correlacionales, uno por cada submuestra. Dos de los análisis correlacionales para analizar las relaciones de las variables en la submuestra de los chicos y de las chicas (Tabla 18). Otros dos análisis correlacionales para estudiar las relaciones entre las variables analizadas en función de la edad participantes, en este último caso las submuestras se han agrupado en 8-9 años (alumnado escolarizado en tercero y cuarto de Educación Primaria) y 10-11 años (alumnado escolarizado en quinto y sexto de esta etapa educativa) (Tabla 19).

Se describen, a continuación, los resultados de las correlaciones con la población formada por los varones. Las correlaciones más altas en relación con la depresión fueron en orden mayor magnitud las que presentó referidas a agresividad reactiva ($r=.166$; $p<.01$); seguido de agresividad proactiva ($r=.149$; $p<.05$); Control psicológico madre-padre ($r=.142$; $p<.05$); inestabilidad emocional del alumno ($r=.139$; $p<.05$), y por último ansiedad ($r=.138$; $p<.05$), todas en positivo.

Respecto a las niñas, destaca en primer lugar la correlación de la depresión con apoyo y comunicación madre y padre por ser la más alta en signo inverso ($r=-.213$; $p<.01$); en segundo lugar la correlación con ansiedad en este caso con signo positivo ($r=.226$; $p<.01$). A continuación, como correlaciones positivas mencionar la ira la rasgo total ($r=.188$; $p<.01$), ira rasgo interiorización ($r=.175$; $p<.01$); ira rasgo exteriorización ($r=.153$; $p<.01$), permisividad padre-madre ($r=.138$; $p<.05$) y por último negligencia ($r=.119$; $p<.05$).

En conclusión la depresión en niños se relaciona positivamente con problemas exteriorizados (agresividad proactiva y reactiva), con ansiedad, inestabilidad emocional y con control psicológico de ambos padres. Mientras que en las niñas la depresión se relaciona con ansiedad e ira rasgo, interiorizado y exteriorizado además

de los factores de crianza de apoyo y comunicación (en negativo), permisividad y negligencia (positivo) (Tabla 18).

Tabla 18. Análisis correlacionales entre las variables con la población de los niños y de las niñas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1.Depresión	1	-.201**	.010	.130*	.138*	-.213**	-.081	.119*	.044	.270	.032	.014	.188**	.153**	.175**	.054	.036	.074	.039	.288	.226**
2.Apego (Madre y Padre)	-.112	1	.028	-.359**	-.051	.515**	.133*	-.208**	-.239**	-.091	-.234**	-.223**	-.093	-.123*	-.027	-.094	-.071	-.116*	-.183**	-.088	-.082
3.Inseguridad (Madre y Padre)	.014	.133*	1	.411**	.089	-.021	.154**	.073	-.009	.145	.068	.009	.061	.031	.081	-.077	-.074	-.074	.003	.096	.091
4.Abandono (Madre y Padre)	.121	-.241**	.320**	1	.086	-.288**	.101	.178**	.163**	.132	.166**	.185**	.117*	.126*	.073	.004	-.005	.016	.155**	.092	.081
5.Permisividad (Madre y Padre)	.077	-.029	-.019	.136*	1	-.086	.040	.050	.118*	-.024	.019	.024	.081	.093	.045	.060	.060	.054	.085	-.043	.130*
6.Apoyo y comunicación (Madre y Padre)	-.012	.378**	-.044	-.294**	-.108	1	.243**	-.270**	-.257**	-.179	-.202**	-.176**	-.133*	-.124*	-.102	-.010	-.003	-.018	-.203**	-.098	-.077
7.Control psicológico (Madre y Padre)	.142*	.115*	.169**	.111	-.011	.132*	1	.058	-.071	-.116	-.009	.010	.106	.099	.083	.034	.013	.061	-.019	-.015	.019
8. Negligencia. (Madre y Padre)	.109	-.198**	.134*	.320**	.207**	-.146*	.167**	1	.137*	.011	.094	.155**	.142*	.109	.138*	-.009	-.003	-.017	.095	-.102	.108
9.Agresividad física y verbal (alumno/a)	.116	-.260**	.012	.211**	.134*	-.145*	.035	.140*	1	.121	.624**	.567**	.425**	.431**	.293**	.284**	.242**	.313**	.689**	.182	.115*
10.Agresividad Física y Verbal (Profesor/a)	.308	-.226*	-.076	.137	-.041	-.149	.281**	.254*	.531**	1	.009	.011	-.134	-.099	-.142	-.184	-.130	-.156	.175	.575**	-.095
11.Agresión reactiva	.166**	-.036	.036	.160**	.151**	-.066	.158**	.162**	.647**	.438**	1	.565**	.543**	.506**	.429**	.266**	.231**	.287**	.547**	-.056	.059
12.Agresión Proactiva	.149*	-.144**	.070	.247**	.219**	-.022	.151**	.164**	.630**	.375**	.614**	1	.342**	.395**	.180**	.277**	.251**	.285**	.457**	.031	.065
13.Ira Rasgo	.072	-.047	.140*	.121	.063	.006	.147*	.109	.400**	.436*	.498**	.335**	1	.891**	.839**	.354**	.295**	.400**	.383**	-.050	.146*
14.Ira rasgo exteriorización	.093	-.099	.124*	.148*	.060	-.039	.107	.147*	.446**	.467**	.478**	.362**	.905**	1	.500**	.461**	.398**	.503**	.386**	.054	.095
15.Ira rasgo interiorización	.022	.038	.118	.048	.048	.064	.155*	.025	.215**	.333	.371**	.195**	.820**	.498**	1	.121*	.085	.159**	.268**	-.146	.163**
16.Estado total Ira	.035	-.046	.175**	.120	.128*	-.050	.051	.096	.194**	.506**	.256**	.240**	.519**	.595**	.256**	1	.971**	.945**	.230**	-.072	.104
17.Ira estado exteriorización	.048	-.053	.128*	.127*	.145*	-.044	.047	.089	.200**	.403*	.267**	.259**	.497**	.586**	.223**	.963**	1	.838**	.190**	-.071	.094
18.Ira estado interiorización	.013	-.031	.220**	.094	.087	-.051	.051	.092	.161**	.526**	.207**	.183**	.485**	.532**	.272**	.926**	.791**	1	.263**	-.054	.107
19.Inestabilidad Emocional (alumno/a)	.139*	-.160**	.020	.189**	.057	-.141*	.115*	.115*	.740**	.526**	.576**	.499**	.377**	.390**	.243**	.111	.095	.119	1	.324**	.024
20.Inestabilidad emocional (Profesor/a)	.324	-.247*	-.091	.112	-.025	-.186	.258*	.208	.499**	.838**	.381**	.232*	.585**	.594**	.491**	.460**	.275	.567**	.566**	1	.097
21.Ansiedad	.138*	-.132*	.203**	.202**	.065	-.150*	.180**	.121	.066	.141	.143*	.188**	.169**	.100	.209**	.102	.079	.122	.135*	.188	1

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

Niñas: Arriba derecha; Niños: abajo izquierda;

Respecto a las correlaciones bivariadas en segundo lugar, se calcularon las correspondientes, al colectivo de edad 8 - 9 años (infancia media) y al colectivo de 10 - 11 años (infancia tardía).

Correlaciones de la infancia media y tardía

Respecto a las correlaciones alcanzadas y empezando por la infancia media, en primer lugar, cabe mencionar el abandono madre-padre ($r=.217$; $p<.01$); ira rasgo exteriorización ($r=.216$; $p<.01$); apego madre-padre ($r= -.210$; $p<.01$); ansiedad ($r=.206$; $p<.01$); agresividad proactiva ($r=.183$; $p<.01$); ira rasgo total ($r=.167$; $p<.01$); ira estado total ($r=.142$; $p<.05$); ira estado exteriorización ($r=.131$; $p<.05$); ira estado interiorización ($r=.129$; $p<.05$); permisividad ($r=.128$; $p<.05$), y por último, negligencia de los padres ($r=.115$; $p<.05$).

En cuanto a la infancia tardía el número de correlaciones estadísticamente significativas detectadas es menor. En concreto, destaca la alcanzada respecto a la agresividad física y verbal ($r=.561$; $p<.01$); negligencia ($r=.191$; $p<.01$); abandono ($r=.148$; $p<.05$); apoyo y comunicación madre-padre ($r= -.142$; $p<.05$), y por último; con ansiedad ($r=.135$; $p<.01$). Recapitulando, destaca la relación inversa en la infancia tardía del apoyo y comunicación madre-padre con la depresión y se constata que ambas etapas de la infancia (media y tardía), muestran correlaciones significativas y positivas entre abandono, negligencia y ansiedad respecto a la depresión (Tabla 19).

En conclusión en ambos análisis correlaciones cabe destacar las conexiones de la depresión con la ansiedad. Estas relaciones se producen en chicos y chicas de la infancia media y tardía.

En síntesis, entre los menores de la infancia media la depresión se relaciona positivamente con abandono, permisividad y negligencia del padre y de la madre y negativamente con apego del padre y de la madre. Respecto a los factores personales, en la infancia media, la depresión se relaciona positivamente agresividad proactiva, ira rasgo total y exteriorizante, ira estado total, interiorizante y exteriorizante, y ansiedad.

En la infancia tardía la depresión se relaciona positivamente con abandono y negligencia del padre y de la madre y negativamente con apoyo y comunicación del padre y de la madre. La depresión también correlaciona positivamente con ansiedad y con agresividad física y verbal, informada por el profesorado.

Tabla 19. Análisis correlacionales entre las variables en el colectivo de niños/as de 8-9 años y el colectivos de 10-11 años (infancia media y tardía)

1.Depresión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
2.Apego (Madre y Padre)		1	.112	.148*	.057	-.142*	.068	.191**	.029	.561**	.055	-.009	.005	.001	.009	-.066	-.061	-.067	.072	.412	.135*	
3.Inseguridad (Madre y Padre)			1	.050	-.412**	-.037	.455**	.114	-.259**	-.274**	-.341**	-.165**	-.197**	-.151*	-.157*	-.087	-.090	-.080	-.097	-.242**	-.265*	-.154*
4.Abandono (Madre y Padre)				1	.330**	.013	-.065	.180**	.056	-.002	.116	.074	.005	.038	.011	.060	.062	.061	.057	.062	.090	.216**
5.Permisividad (Madre y Padre)					1	-.093	-.018	.139*	.140*	.009	.080	.173**	.032	.017	.042	.036	.058	-.001	.069	.020	-.032	
6.Apoyo y comunicación (Madre y Padre)						1	.107	-.241**	-.153*	-.283*	-.109	-.056	-.095	-.081	-.079	-.032	-.035	-.024	-.153*	-.228	-.237**	
7.Control psicológico (Madre y Padre)							1	.098	.079	.407**	.182**	.173**	.161*	.136*	.138*	.074	.061	.088	.124*	.329**	.109	
8.Negligencia (Madre y Padre)								1	.149*	.188	.149*	.138*	.203**	.199**	.135*	.066	.068	.058	.181**	.225	.079	
9.Agresividad física y verbal (alumno/a)									1	.527**	.694**	.728**	.362**	.403**	.181**	.211**	.191**	.225**	.758**	.521**	.089	
10.Agresividad Física y Verbal (Profesor/a)										1	.378**	.439**	.428*	.519*	.258	.577**	.468*	.616**	.577**	.873**	.411	
11.Agresión reactiva											1	.650**	.480**	.469**	.323**	.228**	.223**	.218**	.646**	.396**	.068	
12.Agresión Proactiva												1	.335**	.373**	.167*	.234**	.239**	.208**	.580**	.479**	.073	
13.Ira Rasgo													1	.886**	.796**	.459**	.435**	.459**	.396**	.490*	.132*	
14.Ira rasgo exteriorización														1	.424**	.614**	.598**	.593**	.412**	.561**	.076	
15.Ira rasgo interiorización															1	.092	.069	.121	.236**	.342	.156*	
16.Estado total Ira																1	.980**	.954**	.189**	.511*	.075	
17.Ira estado exteriorización																	1	.875**	.152*	.319	.058	
18.Ira estado interiorización																		1	.230**	.644**	.095	
19.Inestabilidad Emocional (alumno/a)																			1	.638**	.057	
20.Inestabilidad emocional (Profesor/a)																				1	.450*	
21.Ansiedad																						1

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

10-11 años: Arriba derecha; 8-9 años: abajo izquierda;

Análisis de regresión lineal múltiple

A continuación se presentan los resultados del análisis de regresión lineal múltiple para analizar las variables predictoras de depresión infantil. Intervienen como variables predictoras los factores relacionados con el entorno familiar (apego, inseguridad y abandono del padre y de la madre, además de los factores de crianza de permisividad, apoyo y comunicación, control psicológico y negligencia, todos ellos del padre y de la madre). Cada una de estas variables, relativas al padre y a la madre, se han agrupado en un factor que ha dado lugar a una variable nombrada como apego madre x apego padre; inseguridad madre x inseguridad padre; abandono padre x abandono madre; permisividad madre x permisividad padre, etc. Además, intervienen como variables predictoras, inestabilidad emocional y ansiedad (problemas interiorizados), ira y agresividad en todas sus modalidades (problemas exteriorizados). En todos los análisis de regresión se han obtenido los valores de inflación de la varianza (FIV) para observar posibles problemas de colinealidad entre las variables. Estos valores se sitúan en torno a 1 en todos los casos, lo que indica ausencia de problemas de colinealidad (Kleinbaum, Kupper, y Muller, 1988) (Tabla 20).

Como puede observarse en la Tabla 20 las variables predictoras de depresión en la población de 8 a 12 años son: exteriorización de la ira estado, permisividad del padre y de la madre y ansiedad. Estas tres variables explican el 20.9% de la varianza ($R^2 = .209$).

Un análisis más sucinto de cada uno de los colectivos analizados refleja las diferencias entre ellos. Así, entre los niños las variables predictoras son ira estado. Esta variable explica el 45.6% de la varianza ($R^2 = .456$). Sin embargo en el colectivo de las niñas las variables predictoras están relacionadas con el entorno familiar,

inseguridad del padre y de la madre y negligencia del padre y de la madre. Parece que la depresión en niños está más conectada con la exteriorización de la ira estado, mientras que en las niñas tiene mayores conexiones con el entorno familiar y la calidad de las relaciones paterno-filiales.

Por lo que se refiere a la edad y las etapas evolutivas analizadas, la variable predictora de depresión en la infancia media es la inseguridad del padre y de la madre. Esta variable explica con un 17.1% de la varianza ($R^2 = .171$). Mientras que en la infancia tardía, las variables predictoras son exteriorización de la ira estado, ansiedad y permisividad del padre y de la madre. En este último caso, las variables predicen el 79.6% de la varianza ($R^2 = .796$) (Tabla 20).

A la vista de los resultados podemos concluir que la crianza tiene un peso importante en la predicción de la depresión, principalmente, en el colectivo de las niñas y en la infancia media. Además las variables familiares predictoras corresponden a negligencia, inseguridad y permisividad del padre y de la madre. Estas últimas variables son indicadoras de unas relaciones paterno-filiales más negativas y punitivas. Como se ha comentado los niños con un apego inseguro tiene riesgo de evolucionar hacia problemas exteriorizados e interiorizados (Cuervo, 2010).

Tabla 20. Análisis de regresión lineal múltiple de la percepción de las variables de crianza además de agresividad, ira, inestabilidad emocional y ansiedad en la depresión en chicos y chicas de la infancia media y tardía.

	R^2	B	Error típico	Beta	T	Sig.	FIV
<i>Depresión infantil</i>							
<i>Toda la población</i>							
Constante		-.133	.142		-.93	.351	
Ira estado exteriorización	.134	.391	.093	.378	4.19	.000	1.89
Permisividad (Padre y Madre)	.172	-.191	.076	-.224	-2.51	.013	1.57
Ansiedad	.209	.125	.056	.197	2.21	.029	1.56
<i>Niños</i>							
Constante		-.450	.137		-3.29	.002	
Ira estado	.456	.595	.117	.675	5.09	.000	1.76
<i>Niñas</i>							
(Constante)		-.658	.203		-3.23	.003	
Inseguridad (Padre-Madre)	.162	.279	.074	.520	3.76	.001	1.74
Negligencia (Padre-Madre)	.360	.310	.093	.460	3.33	.002	1.82
<i>Infancia media (8-9 años)</i>							
Constante		-.221	.147		-1.50	.140	
Inseguridad (Padre-Madre)	.171	.240	.077	.413	3.11	.003	1.74
<i>Infancia tardía (10-11 años)</i>							
Constante		-.413	.239		-1.73	.100	
Ira estado exteriorización	.637	.504	.095	.610	5,32	,000	1.95
Ansiedad	.746	.269	.084	.358	3,21	.005	1.85
Permisividad (Padre-Madre)	.796	-.245	.113	-.230	-2.15	.044	1.76

9.9. Discusión y conclusiones

La finalidad de este cuarto estudio ha sido analizar las relaciones de la depresión con variables relativas a problemas interiorizados (ansiedad e inestabilidad emocional) y problemas exteriorizados (ira y agresividad física, verbal, proactiva y reactiva), por una parte, y por otra, con variables del entorno familiar que van marcando la calidad de las interacciones paterno-filiales (apego, inseguridad y

abandono y los estilos de crianza). Así como estudiar las variables predictoras de depresión infantil.

Los resultados han mostrado que las relaciones de la depresión infantil con las restantes variables presentan ligeros cambios según el colectivo al que se haga referencia. Entre los niños se relaciona fundamentalmente con la agresividad reactiva y proactiva, con la inestabilidad emocional y con la ansiedad, y dentro de las variables familiares con el control psicológico de ambos padres. Mientras que entre las chicas la depresión establece relaciones más fuertes con las variables familiares de apego y de estilos de crianza, así como con la ira rasgo y la ansiedad (Hipótesis 1 y 2). Las relaciones entre las variables familiares de apego y de estilos de crianza son más fuertes entre las niñas y en general en toda la población. En los menores de 8-9 años, y entre el colectivo de las niñas, apego de los padres es una variable protectora de la depresión. Respecto a la ansiedad, también aquí se relaciona en todos los colectivos con la depresión. Sin embargo no aparecen relaciones con inestabilidad emocional.

Ansiedad y depresión se apoyan mutuamente en la infancia media y tardía y en el colectivo de chicos y chicas (Kearney y Silverman, 1996). Estos resultados están apoyados por otras investigaciones (Ohayon y Schatzberg, 2010, Prabhuswamy et al., 2007; Piqueras et al., 2008).

En cuanto a las variables exteriorizantes, las relaciones con la depresión dependen del colectivo analizado. Entre las niñas y los más jóvenes (8-9 años) la depresión se relaciona con la ira rasgo y con ira rasgo exteriorizado, y en las niñas, también con ira rasgo interiorizado (Hipótesis 2). Estos resultados están en la línea de los obtenidos por Goldner et al. (2015) al observar asociaciones entre la depresión infantil y los problemas de conducta, como la irritabilidad.

En general puede decirse que la calidad de las relaciones paterno-filiales son importantes para el desarrollo de la depresión, fundamentalmente entre las chicas y los menores de la infancia media (8-9 años) (Hipótesis 1).

En relación con la primera hipótesis del estudio, los resultados obtenidos muestran una correlación positiva entre los estilos de crianza punitivos referidos abandono, permisividad y negligencia y con los problemas de conducta exteriorizantes, como la ira. En esta línea, Serrano, del Barrio y Ortiz (2009) establecen una clara relación entre los problemas exteriorizados y la presencia de hábitos de crianza inadecuados, relacionados con el control y la gestión de límites, como control autoritario, control laxo y permisivo, ausencia de límites o ausencia de supervisión (McFadyen-Ketchum, Bates, Dodge y Pettit, 1996; Pettit y Dodge, 1993). Asimismo, en cuanto a los factores personales, los resultados obtenidos también van en la línea de Del Barrio et al., (2001), Del Barrio y Carrasco (2013), los cuales muestran que una falta de control emocional, impulsividad, inestabilidad emocional y agresividad física y verbal mantienen relaciones directas y positivas con la depresión.

Podemos concluir que la depresión y la crianza más punitiva se relacionan positivamente en niñas y en toda la población (infancia media y tardía), fundamentalmente a través del sentimiento de abandono y apego de los padres. La primera en positivo y la segunda en negativo. En niños el control psicológico también se relaciona ligeramente con la depresión. Como se ha comentado, el control psicológico alude a la intrusión y al control marcado por la culpa y la falta de confianza en el hijo. Parece que a estas edades el control psicológico de los padres no se percibe como algo extremadamente negativo. La depresión se relaciona más con el sentimiento de abandono de los padres. La falta de calidez y atención hacia las

necesidades del hijo/a puede ser un factor de riesgo en el desarrollo de la depresión (Alloy et al., 2006; Briere et al., 2013; Restifo et al., 2009).

La investigación previa ha observado las conexiones de la crianza autoritaria y punitiva con la depresión, fundamentalmente en poblaciones adolescentes (King et al., 2016). Una comunicación pobre paterno-filial puede desencadenar síntomas depresivos en los hijos/as (Piko y Balazs, 2012).

Los resultados obtenidos pueden ser interesantes de cara a establecer programas de intervención para prevenir la depresión infantil. La función de los padres en la crianza y su presencia cálida es fundamental para el buen desarrollo de los hijos/as.

A modo de conclusión cabe reflejar:

- Los estilos de crianza punitivos, que fomentan el sentimiento de inseguridad, abandono, negligencia y permisividad de los padres, están vinculados con la depresión infantil de niños y niñas. Lo mismo ocurre con los factores personales de ansiedad e ira, sobre todo ira rasgo exteriorizante, así como con agresividad tanto proactiva como reactiva.
- Necesidad de establecer programas de fortalecimiento familiar y dinamizar unas relaciones paterno-filiales fluidas y positivas. En esta línea están los hallazgos de Martínez (2010), sobre las pautas de crianza y desarrollo socio-afectivo en la infancia, al encontrar relaciones entre los estilos permisivos y autoritarios con el desarrollo cognoscitivo y emocional. También están las conclusiones de Arvelo (2003), quien analizó la función paterna, las prácticas de crianza y el desarrollo en adolescentes, encontrando relación con problemas de bajo rendimiento escolar, dificultades en la comunicación, hostilidad, depresión, mentiras frecuentes y conductas transgresoras, en lo que se refirió a las pautas de

crianza se detectó una permisividad por parte de los padres y especialmente de las madres.

9.10. Limitaciones

La evaluación se ha realizado a través de autoinformes, se podrían afianzar las conclusiones si se contrastaran los resultados con otros instrumentos de evaluación, como por ejemplo de los padres o profesores. Sería conveniente analizar en futuros estudios otros posibles factores relacionados con la depresión que incluyeran la influencia de los pares u otras variables no incluidas en este estudio como la autoeficacia (Caprara et al., 2012; Lam, 2012).

9.11. Futuras líneas de investigación.

Según Yap, et al. (2016), en su meta-análisis sobre las intervenciones parentales para prevenir problemas de internalización en niños desde el nacimiento hasta la edad 18 años, resaltaba que la creciente evidencia de una serie de factores parentales pueden aumentar o disminuir el riesgo de depresión y la ansiedad en los niños (Yap y Jorm, 2015) y en los adolescentes (Yap et al., 2014). Mostrando que los padres desempeñan un papel crucial en estos trastornos en sus hijos. Por ello, recientemente se han desarrollado programas de crianza de los hijos para hacer frente a problemas de ajuste emocional y social, sobre la suposición subyacente del papel de los padres (como mediadores) para cambiar el riesgo de los hijos para desarrollar problemas emocionales, como la depresión y la ansiedad (Sandler, Schoenfelder, Wolchik, y MacKinnon, 2011). Específicamente, en una de las vías propuestas por Sandler et al. (2011) postulaba que los programas sobre la crianza de los hijos pueden tener beneficiosos resultados a largo plazo. Estos programas inciden en las

habilidades parentales, las percepciones de la eficacia de los padres y reducción de las barreras a la crianza efectiva (por ejemplo, psicopatología de los padres), cambios en sus hijos (por ejemplo, sobre la regulación emocional) y las transacciones que su hijo tiene con su entorno (por ejemplo, relaciones entre pares).

En el estudio de Goldner et al. (2015), sugieren una intervención dentro de la familia, ayudando a los padres a fortalecer el co-parenting (Barton y Lissman, 2015), para reducir la sobreprotección y el control psicológico. Alertan a los padres sobre la importancia de las prácticas parentales positivas y el estilo atributivo positivo, para prevenir el establecimiento de desamparo y pensamiento negativo entre los niños pequeños y promover su sentido de maestría y competencia.

Finalmente, dadas las diferencias sexuales encontradas en el estudio actual, también se recomienda que se consideren las diferencias relacionadas con el sexo cuando tratan a los niños y los padres y adapten su intervención en consecuencia (Barton y Lissman, 2015).

Asimismo, el objeto también sería la prevención o reducción de la ira y los factores predictores de la depresión por lo que sería recomendable actuar además sobre estas variables.

En la investigación realizada por Cullen et al., (2010), mostraba que la implantación de programas en los padres tenía efectos muy positivos, tanto en lo referido a sus prácticas como en sus actitudes parentales. Además, sus hijos e hijas también mostraban mayores niveles de éxito en competencias emocionales y sociales. Por lo que resulta importante la implicación de la familia en la aplicación de programas combinados de intervención en el contexto escolar: familia–escuela, dentro del marco de la escuela inclusiva.

En la misma línea el programa *Emotion Coping Kids Control* para el control de la ansiedad y la depresión, dirigido a niños entre tercer grado y sexto grado escolar (8-11 años) ha sido un programa realizado con la participación de los padres y la colaboración con el colegio y ha tenido el potencial de ser una intervención transdiagnóstica efectiva y práctica (Patras et al., 2016). Este programa constó de un curso intensivo de 20 sesiones que se realizaron dos veces por semana durante 10 semanas. Los padres participaron en siete reuniones para aprender estrategias para apoyar a sus hijos; los niños también asistieron a cuatro de las reuniones de los padres (Kendall, Stark, Martinsen, 2013). Su intervención en la escuela proporcionó una mejor colaboración entre los profesionales y mayor atención a las necesidades de los alumnos (Cheung et al., 2007; Mifsud y Rapee, 2005).

En el programa desarrollado a través de la investigación realizada por Zhou, Liu, Niu, Sun y Fan (2017) con niños de tercero a sexto grado (9-13 años) con síntomas depresivos, escolarizados en Centros de Enseñanza Primaria de China, mostró el efecto mediador de la resiliencia y de la atención plena, *mindfulness*, en relación entre la victimización por intimidación.

En síntesis, este breve recorrido por la evidencia empírica demuestra la conveniencia de implementar programas dirigidos a mejorar las pautas de crianza, así como instaurar patrones de crianza compartidos y acordados entre padres y madres, los cuales, han de estar en la base de las escuelas de padres y de la intervención en familias, cuyos hijos e hijas muestran alteraciones exteriorizadas o interiorizadas (Serrano et al., 2009).

Capítulo 10. Discusión y conclusiones

10.1. Evidencias observadas en relación a los objetivos y las hipótesis

10.2. Conclusiones generales

10.3. Limitaciones

10.4. Futuras líneas de investigación

CAPÍTULO 10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este capítulo está dedicado al análisis de los principales resultados de la investigación y las conclusiones generales. Para seguir un orden en la presentación, ésta se realizará atendiendo a los objetivos e hipótesis planteadas en la investigación.

El capítulo terminará con una explicación de las principales limitaciones, las implicaciones educativas y las futuras líneas de investigación.

10.1. Evidencias observadas en relación con los objetivos y las hipótesis

En primer lugar, y para enmarcar la investigación, cabe señalar que está centrada en población valenciana de la infancia media y tardía (7-12 años). El 63% de la muestra pertenecen al estrato social medio-bajo y bajo, que acuden a centros educativos que tienen programa de educación compensatoria, aprobado por el Gobierno Valenciano (Resolución de 28 de febrero de 2011, de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes).

En este contexto, el objetivo general de esta investigación ha sido analizar los factores de protección y de vulnerabilidad personal, que fomentan o debilitan el desarrollo de conductas adaptadas socialmente, teniendo en cuenta mecanismos personales (inteligencia, conducta prosocial, autoconcepto, estrategias de afrontamiento, agresividad, inestabilidad emocional, ansiedad, depresión e ira), mecanismos del entorno familiar (estilos de crianza y apego a los padres) y mecanismos del entorno social (aceptación y rechazo por los pares). Todos estos factores han constituido las variables a estudiar y se han obtenido a través de pruebas estandarizadas.

A continuación se realizará un análisis sobre los principales resultados, atendiendo a los objetivos específicos de la investigación. Los *dos primeros objetivos específicos* están dirigidos a:

Analizar las relaciones entre las variables cognitivas, autoconcepto y aceptación o rechazo por los pares, así como observar el rol mediador de la conducta prosocial entre la inteligencia y autoconcepto, por un lado, y aceptación-rechazo de los pares, por otro.

Se ha considerado la conducta prosocial una variable facilitadora de relaciones sociales adaptadas, que favorece unas relaciones fluidas y adecuadas con los pares (Papalia y Feldman, 2013).

En relación con estos objetivos se han formulado *dos hipótesis*:

Hipótesis 1. Esperamos que existan relaciones positivas entre conducta prosocial, inteligencia y autoconcepto en todas sus dimensiones y la aceptación de los pares. Asimismo, esperamos que el rechazo de los pares se relacione negativamente con la conducta prosocial, la inteligencia y el autoconcepto.

Hipótesis 2. La conducta prosocial mediará la relación de la inteligencia con la aceptación o rechazo por los pares. Las relaciones serán positivas entre la inteligencia y la conducta prosocial y entre ésta y la aceptación por los pares, mientras que serán negativas entre la conducta prosocial y el rechazo por los pares. Por parte del autoconcepto se establecerán relaciones positivas con la conducta prosocial y con la aceptación. Mientras que las relaciones serán negativas con rechazo de los pares.

Los resultados muestran las relaciones positivas de la conducta prosocial con la capacidad intelectual (razonamiento lógico, relaciones analógicas, matrices,

completar oraciones, figuras giradas y cálculo numérico), así como con la aceptación de los pares. Sin embargo, las relaciones de la conducta prosocial con autoconcepto son débiles. Se confirma parcialmente las Hipótesis 1, dado que autoconcepto en todas sus dimensiones, apenas se relaciona con conducta prosocial y no se relaciona con aceptación-rechazo de los pares.

Llama la atención que autoconcepto conductual se haya relacionado en negativo y de forma significativa con conducta prosocial, aunque sea débilmente. Se necesitará profundizar en esta línea para poder tener una visión más completa, aunque a primera vista aparece que autoconcepto conductual y conducta prosocial no se apoyen mutuamente.

En cualquier caso, los resultados obtenidos apoyan las relaciones entre autoconcepto e inteligencia (Pyankova et al., 2016) y entre autoconcepto felicidad-satisfacción con las variables intelectuales, lo cual va en la línea de otros resultados empíricos obtenidos por Guillen, y Gómez (2010), al concluir que puntuaciones altas en la dimensión intelectual facilitan un comportamiento positivo en las relaciones sociales. Además, recientemente se han comprobado las relaciones entre nivel intelectual y problemas de comportamiento exteriorizado e interiorizado, concluyendo que los niveles intelectuales altos tienden a problemas exteriorizados, mientras que los niveles intelectuales bajos a problemas interiorizados (Roy, 2016).

Por otra parte, a través del modelo de ecuación estructural se ha podido corroborar que la inteligencia potencia el desarrollo de la conducta prosocial, y con ella, queda fortalecida la aceptación de los pares y debilitado el rechazo entre los pares. De este modo, es la inteligencia, más que autoconcepto, desde donde se fortalece la conducta prosocial, y de aquí, de la conducta prosocial, se logra un mejor asentamiento social. También en este caso, se confirma parcialmente la Hipótesis 2,

dato que el sendero que parte del autoconcepto no se comprueba. Al amparo de los resultados parece que en la infancia media y tardía un buen autoconcepto no facilita el éxito de las relaciones sociales.

Estos resultados están apoyados por otras investigaciones donde se comprueba que en los niños las relaciones entre compañeros quedan fortalecidas cuando están unidas a un grado de seguridad elevado (Levitt et al., 2005; Rubin et al., 2008). Estos estudiantes tienden a esforzarse más en las tareas escolares (Schmidt, 2005), lo que les lleva a ser buenos alumnos.

En este sentido podemos decir que el nivel cognitivo facilita el éxito escolar y puede fortalecer la capacidad para establecer relaciones positivas con los pares. Además, a través de las experiencias directas y vicarias con los pares, los niños van adquiriendo importantes habilidades cognitivas, comportamentales y sociales (Plazas et al., 2010; Reijntjes et al., 2006).

Sin embargo, también se ha demostrado que un autoconcepto positivo promueve el bienestar y el ajuste escolar de los niños, en términos de buenos desempeños escolares y una reputación académica positiva entre sus compañeros (Gazelle y Rubin, 2010; McLean, Breen y Fournier, 2010). Por tanto, parece que autoconcepto y reputación social se relacionan mutuamente (Boivin y Hymel, 1997; Coplan, Findlay & Nelson, 2004; Coplan, Prakash, O Neil, Armer, 2004).

En cualquier caso, la conducta prosocial fortalece las relaciones entre los pares y el asentamiento social. También se relaciona con metas de aprendizaje y de logro en los aprendizajes, lo que ayuda a alcanzar una buena competencia académica (Inglés et al., 2011; Torregrosa et al., 2012). Las personas que se comportan de forma adecuada en la escuela son atentos y están pendientes de las tareas escolares, tienden a mostrar buenas aptitudes intelectuales (Guillen y Gómez, 2010). En síntesis, las

variables intelectuales y las sociales se van apoyando mutuamente. Ambas van fortaleciendo la cascada de conocimientos que constituyen los principios fundamentales para adquirir nuevos aprendizajes.

Por parte de los objetivos tres y cuatro tienen la finalidad de:

Analizar las relaciones entre estilos de crianza, autoconcepto, inestabilidad emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. Además de estudiar el rol mediador del afrontamiento funcional y disfuncional en la relación entre la crianza inductiva y punitiva y el autoconcepto, con la inestabilidad emocional.

Una crianza punitiva, y no inductiva, incidirá en el desarrollo de problemas emocionales, como la inestabilidad emocional, potenciando a su vez, estrategias de afrontamiento disfuncionales, asociadas a desajustes emocionales (Wright et al., 2012).

Las hipótesis formuladas son las siguientes:

Hipótesis 3. Esperamos que la aceptación parental del padre y de la madre se relacionan positivamente con autoconcepto y con afrontamiento funcional de los niños y negativamente con afrontamiento disfuncional e inestabilidad emocional.

Hipótesis 4. La autonomía extrema (padre y madre) se relacionará negativamente con autoconcepto y con afrontamiento funcional y positivamente con afrontamiento disfuncional e inestabilidad emocional de los menores.

Hipótesis 5. Esperamos comprobar el rol mediador del afrontamiento funcional y disfuncional en la relación entre los estilos de crianza y autoconcepto, por una parte, y la inestabilidad emocional, por otra.

Los resultados de esta investigación han mostrado que los factores de crianza más inductivos (apoyo y comunicación, del padre y de la madre) mantienen

conexiones positivas con estrategias de afrontamiento funcionales y negativas con afrontamiento disfuncional (Hipótesis 3). Además, los factores de crianza negligentes (autonomía extrema de ambos padres) se relacionan positivamente con estrategias de afrontamiento disfuncionales (Hipótesis 4). Las estrategias de afrontamiento disfuncionales están asociadas a desajustes emocionales (Wright et al., 2012). Se confirma, la Hipótesis 3 y la Hipótesis 4.

Por su parte, la crianza inductiva, basada en apoyo y comunicación con el hijo/a, además de criterios disciplinarios, disminuye los problemas interiorizantes y exteriorizantes de los hijos (Carpio-Fernández et al., 2014). Así lo confirman otras investigaciones (Knafo et al., 2011b; Kiff et al., 2011; Mistry et al., 2010).

Una situación semejante se produce con inestabilidad emocional de los hijos/as. Ésta se relaciona positivamente con crianza negligente. Parece que la dejadez de los padres respecto a sus responsabilidades, como padres, incidirá en el desarrollo de problemas emocionales, como la inestabilidad emocional, potenciando, a su vez, estrategias de afrontamiento disfuncionales. En este mismo sentido se postula Mestre (2014) al concluir que permisividad y autonomía extrema, con ausencia de normas y de criterios disciplinarios, lleva a los hijos a percibir una falta de atención hacia sus necesidades.

En cuanto al papel del afrontamiento funcional y disfuncional, como mediador en la relación entre crianza y autoconcepto, por una parte, y la inestabilidad emocional, por otra, los resultados confirman el rol del afrontamiento. Desde aceptación parental hacia inestabilidad emocional, afrontamiento funcional ejerce un papel mediador. Asimismo, desde autoconcepto hacia inestabilidad emocional, afrontamiento disfuncional es quien ejerce el papel mediador. De forma tal que

afrontamiento funcional se relaciona negativamente con la inestabilidad emocional, mientras que afrontamiento disfuncional lo hace positivamente.

Por el contrario, desde autonomía extrema las relaciones son positivas con afrontamiento disfuncional y, de aquí, con inestabilidad emocional.

En síntesis se confirma la hipótesis 5. La crianza inductiva favorece el uso de estrategias de afrontamiento funcionales, y ambas, crianza inductiva y afrontamiento funcional, frenan la inestabilidad emocional. Por el contrario, autonomía extrema de los padres potencian el uso de estrategias de afrontamiento disfuncionales, a la vez que incrementan el desarrollo de problemas emocionales (inestabilidad emocional).

Así pues, se confirma que crianza inductiva y estrategias de afrontamiento funcionales, centradas en el problema, frenarán el desarrollo de la inestabilidad emocional, mientras que una crianza más negligente y estrategias de afrontamiento disfuncionales, centradas en la emoción, apoyarán el desarrollo de la inestabilidad emocional y la falta de control.

Las estrategias de afrontamiento adaptativas, centradas en el problema, se asocian a buen ajuste emocional (Findlay et al., 2009; Seiffge-Krenke et al., 2012). Por el contrario, estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, de carácter más disfuncional, tienden a ser menos adaptativas, a la vez que potencian desajustes emocionales y problemas interiorizados, como depresión y ansiedad (Morales y Trianes, 2015; Wright et al., 2010). Incluso se ha relacionado con problemas socioemocionales y escolares (Wadsworth & Compas, 2002).

Por otra parte, el autoconcepto interviene negativamente en el desarrollo de estrategias de afrontamiento disfuncionales. Aunque, según nuestros resultados, autoconcepto no se relaciona con estrategias de afrontamiento funcionales. Con todo, en nuestra investigación autoconcepto intelectual se relaciona directamente con

inestabilidad emocional, en negativo. De este modo, estos resultados no llegan a apoyar investigaciones precedentes sobre afrontamiento y autoconcepto, en sus diferentes dimensiones (González-Pineda et al., 2002; De la Torre et al., 2013).

A continuación se exponen las conclusiones referidas a los *objetivos cinco y seis*. Estos objetivos están analizados en el Estudio 3 (Cap. 8). Los objetivos tratan de:

Analizar las relaciones entre la conducta prosocial, agresividad, vínculos familiares, afrontamiento al estrés, y aceptación/rechazo por los pares, así como examinar las variables predictoras de la conducta prosocial, actuando como variables independientes los vínculos familiares, la inestabilidad emocional, la agresividad, afrontamiento y aceptación/rechazo por los pares.

En relación con estos objetivos se han formulado las siguientes hipótesis:

Hipótesis 6. Las estrategias de afrontamiento funcionales se relacionarán negativamente con la inestabilidad emocional. Mientras que el afrontamiento disfuncional, centrado en la emoción, se relacionará positivamente con la inestabilidad emocional (Estudio 3).

Hipótesis 7. Los vínculos paterno-filiales se relacionarán positivamente con la conducta prosocial, la aceptación por los pares y el afrontamiento funcional; y negativamente con la agresividad, el rechazo de los pares y el afrontamiento disfuncional (Estudio 3).

Hipótesis 8. Esperamos comprobar las variables predictoras de conducta prosocial, relacionadas con variables del contexto familiar (vínculos paterno-filiales), del contexto social próximo (aceptación/rechazo por los pares) y variables personales exteriorizantes e interiorizantes (agresividad e inestabilidad emocional) (Estudio 3).

Los resultados han demostrado las relaciones de las estrategias de afrontamiento y la inestabilidad emocional, informada por el alumnado y por el profesorado (Hipótesis 6). La falta de control emocional puede tener importantes consecuencias en la salud (Taylor et al., 2013). Las personas más estables emocionalmente tienden a puntuar más alto en autoestima y tienen más capacidad de autocontrol en situaciones adversas. En definitiva, tienden a planificar las acciones y a afrontar las situaciones, aprendiendo de éstas, aun cuando supongan fracaso (Bermúdez, Teva y Sánchez, 2003).

Por otra parte, la inestabilidad emocional puede constituir un factor de riesgo, dadas las relaciones estrechas y positivas con agresividad física y verbal, además de las relaciones estrechas y negativas con la disposición a establecer relaciones empáticas y prosociales con el entorno (Carlo et al., 2010b; Del Barrio, et al., 2001; Del Barrio et al., 2009; Mestre et al., 2010; Tur et al., 2004a).

En el mismo sentido, las estrategias de afrontamiento disfuncionales y evitativas están asociadas con un desajuste emocional, incluyendo síntomas de ansiedad y depresión (Lapointe & Marcotte, 2000; Wright et al., 2010), así como a desajustes socio-emocionales y escolares (Seiffge-Krenke, 2000, Wadsworth & Compas, 2002). El empleo de estrategias de afrontamiento evitativas se asocia con desajustes emocionales y comportamientos desadaptativos (Morales y Trianes, 2015)

Por el contrario, la evidencia empírica demuestra que el afrontamiento basado en la solución activa del problema está relacionado con una mejor adaptación y ajuste psicológico (Connor-Smith y Compas, 2002; Hampel y Petermann, 2006; Morales y Trianes, 2015; Morales et al., 2012; Seiffge-Krenke, 2000; Seiffge - Krenke et al., 2012).

En cuanto a la Hipótesis 7, los resultados demuestran las relaciones de los vínculos familiares (apego del padre y de la madre) con la conducta prosocial (informada por alumnado y profesorado), aceptación por los pares y expectativa de aceptación, y con afrontamiento funcional. Del mismo modo, demuestran las relaciones negativas entre los vínculos familiares de apego con agresividad, rechazo por los pares y expectativa de rechazo, y, finalmente, afrontamiento disfuncional. Se comprueba la Hipótesis 7. Además, los resultados apuntan que el sentimiento de abandono de los hijos se relaciona positivamente con la inestabilidad emocional y la agresividad de los hijos, y negativamente con la conducta prosocial.

Así pues, los vínculos de apego paterno-filiales fortalecen a la persona, aportando seguridad y ajuste emocional (Abraham y Kerns, 2013; Ferreira et al., 2016; Groh et al., 2014; Rochat, 2004). En el lado opuesto, la experiencia de abandono y falta de respuesta por parte de los padres tiene repercusiones negativas en el desarrollo evolutivo, fomenta problemas exteriorizados, como agresividad, y fomenta poca aceptación por los pares (Kerns et al., 1996; Both-laForce y Kerns, 2009).

Por último, se ha demostrado que las variables predictoras de la conducta prosocial recaen en apego de la madre y del padre y afrontamiento funcional en positivo, además de inestabilidad emocional, expectativas de rechazo, afrontamiento disfuncional y agresividad, en negativo (Hipótesis 8).

Estos resultados apoyan la investigación precedente sobre la importancia de los vínculos de apego familiar, estables y seguros, para el desarrollo equilibrado de los hijos/as. Los niños/as con vínculos de apego más seguro están más preparados para mantener buenas relaciones con los pares y para fomentar las conductas prosociales (Ferreira et al., 2016). Además, las conductas prosociales entre los pares tienden a

enriquecer las interacciones y proporcionan un escenario para la práctica de las habilidades autorregulatorias (Brumariu, 2015).

De la misma forma, cuando la persona se enfrenta a interacciones sociales con expectativas negativas y poca seguridad personal, se pueden incrementar los efectos negativos producidos por las propias interacciones. Las expectativas de rechazo pueden acrecentar la situación de vulnerabilidad del niño/a y enturbian unas relaciones fluidas y positivas con el entorno (Rosmalen et al., 2014). Las experiencias de rechazo se asocian con desajustes emocionales y conductuales concurrentes, debido a la tendencia a esperar, de forma ansiosa e irritativa, la situación de rechazo y su consiguiente reacción emocional (Zimmer-Gembeck, 2015). Además, las experiencias tempranas de rechazo proporcionan una base para desarrollar sensibilidad al rechazo, una vez que estas experiencias de rechazo son interiorizadas (Nesdale et al., 2014; Zimmer-Gembeck y Duffy, 2014).

Por último, se procede a analizar los *objetivos siete y ocho* dirigidos a:

Analizar las relaciones de la depresión infantil con los vínculos familiares y con las variables personales de agresividad, ira, inestabilidad emocional y ansiedad, así como observar las variables predictoras de depresión en niños y niñas en la infancia intermedia y tardía (Estudio 4).

En relación con estos objetivos se han formulado las siguientes hipótesis:

Hipótesis 9. La depresión infantil se relacionará positivamente con un estilo de crianza más punitivo y el sentimiento de abandono de los padres.

Hipótesis 10. Asimismo, la depresión infantil se relacionará positivamente con problemas de conducta interiorizantes (ansiedad e inestabilidad emocional) y con problemas de conducta exteriorizantes (agresividad e ira).

Hipótesis 11. Los factores de crianza inductiva y punitiva de los padres, junto con los problemas de conducta interiorizantes, serán predictores de desarrollo de depresión por parte de los hijos/as. Y esta predicción se producirá tanto en niños y niñas, como en la infancia media y tardía.

Los resultados han comprobado las relaciones positivas de la depresión infantil con control psicológico de ambos padres. Además, en las chicas las relaciones de la depresión y la crianza abarcan a las variables de apego y de crianza punitiva (abandono, negligencia y permisividad, en positivo, y apoyo y comunicación, en negativo) (Hipótesis 9).

Del mismo modo, la depresión infantil se ha relacionado con los problemas personales interiorizantes (inestabilidad emocional y ansiedad), y con problemas personales exteriorizantes (agresividad reactiva y proactiva) (Hipótesis 10).

Entre los niños, la depresión se relaciona fundamentalmente con la agresividad reactiva y proactiva, con la inestabilidad emocional y con la ansiedad. Mientras que entre las chicas la depresión establece relaciones más fuertes con las variables personales de ira rasgo y ansiedad, además de apego, apoyo, permisividad y negligencia. En dos colectivos analizados (chicas e infancia media) apego de los padres es una variable protectora de la depresión.

Estos resultados apoyan otros estudios llevados a cabo con anterioridad. En este sentido, se encuentran las investigaciones llevadas a cabo por Goldner et al. (2015), quien observó asociaciones entre la depresión infantil y los problemas de conducta, como la irritabilidad. También han mostrado que una falta de control emocional, la impulsividad, la inestabilidad emocional y la agresividad física y verbal mantienen relaciones directas y positivas con la depresión (del Barrio et al., 2001; Del Barrio y Carrasco, 2013).

Asimismo, nuestros resultados también demuestran las conexiones entre ansiedad y depresión. Ambas variables se apoyan mutuamente en la infancia media y tardía y en el colectivo de chicos y chicas (Kearney y Silverman, 1996). Estos resultados están en la líneas de otras investigaciones desarrolladas por Ohayon & Schatzberg, (2010), Prabhuswamy et al. (2007), Piqueras et al. (2008).

En relación con la Hipótesis 11, los resultados demuestran que los factores punitivos de crianza (inseguridad, negligencia y permisividad) son predictores de depresión infantil (fundamentalmente en la infancia media y tardía y entre el colectivo de niñas). Entre los niños, la crianza punitiva no interviene en la predicción de la depresión. Se demuestra, pues, de forma parcial la Hipótesis 11.

Con todo, los resultados corroboran las relaciones entre depresión y relaciones paterno-filiales. El sentimiento de abandono de los hijos, respecto de los padres, lleva consigo a percibir dejadez hacia sus necesidades básicas como hijos/as. Por ello, puede ser un factor de riesgo en el desarrollo de la depresión (Alloy et al., 2006; Briere et al., 2013; King et al., 2016; Restifo et al., 2009). Una comunicación pobre paterno-filial puede desencadenar síntomas depresivos en los hijos/as (Piko y Balazs, 2012).

Podemos concluir que el desarrollo de la depresión infantil conecta tanto con factores personales (ansiedad, inestabilidad emocional y agresividad), como con factores familiares de tendencia más punitiva y negligente (escaso apego y poca comunicación paterno-filial, además de sentimientos de abandono, negligencia y permisividad).

Los resultados obtenidos pueden ser interesantes de cara a establecer programas de intervención para prevenir la depresión infantil. La función de los padres en la crianza y su presencia cálida es fundamental para el buen desarrollo de

los hijos/as. Por tanto, conviene fortalecer las relaciones paterno-filiales a través de programa de intervención que fomenten una comunicación fluida, basada en la confianza y la aceptación mutua. Las relaciones de confianza pueden contribuir a crear un clima propicio para la comunicación. En este contexto, los apercibimientos de los padres hacia las conductas negativas de los hijos/as pueden aceptarse con mayor facilidad. Estos apercibimientos se ven como advertencias educativas, que ayudan a crecer personal y socialmente. Los vínculos de apego fortalecen a la persona, dando seguridad y ajuste emocional (Abraham y Kerns, 2013; Ferreira et al., 2016; Groh et al., 2014; Rochat, 2004).

10.2. Conclusiones generales

Después de haber realizado una valoración del análisis de los cuatro estudios en función de los objetivos e hipótesis planteadas se han extraído los resultados para realizar una valoración general y poder obtener las conclusiones, que en su conjunto afectan a este periodo de la infancia como factores de vulnerabilidad y protección atendiendo, al objetivo general de la investigación.

Factores de protección

Relacionados con el ámbito familiar los factores de protección son:

- La aceptación de los pares al relacionarse positivamente con la conducta prosocial y con la inteligencia (Plazas et al., 2010).
- La aceptación materna y paterna incide en la estabilidad emocional de los menores.

- Los factores de crianza de apoyo de la madre y del padre al relacionarse positivamente con las estrategias funcionales y negativamente con las estrategias disfuncionales.

La crianza basada en la aceptación y apoyo del padre y de la madre, se ha relacionado con el control psicológico en ambos (con padre y madre). Aspecto a tener en cuenta en el contexto social y cultural de nuestro alumnado, dado que en estas edades no lo perciben coercitivo, sino más bien como un signo necesario para inculcar normas educativas.

- Los vínculos de apego seguro han establecido relaciones positivas entre los pares y con la conducta prosocial.
- El peso de las variables predictoras de la conducta prosocial ha recaído sobre el apego seguro de ambos padres y las estrategias de afrontamiento funcionales.
- Las relaciones entre las variables familiares de apego y de estilos de crianza son más fuertes entre las niñas y, en general, en toda la población. En los menores de 8-9 años, y entre el colectivo de las niñas, apego de los padres es una variable protectora de la depresión. Respecto a la ansiedad, también aquí se relaciona en todos los colectivos con la depresión. Sin embargo, no aparecen relaciones con inestabilidad emocional.

Relacionado con la dimensión individual, los factores de protección personal han resultado ser: Factores personales:

- La conducta prosocial favorecedora de la aceptación con los pares y mediadora con la inteligencia.
- La conducta prosocial se ha relacionado positivamente con estrategias de afrontamiento funcionales, centradas en el problema. Todo ello, favorece las

conductas de autocontrol y autorregulación emocional sobre todo en el contexto de los pares (Brumariu, 2015).

- La inteligencia establece relaciones con la conducta prosocial, con lo que se potencia el ajuste social (Plazas et al., 2010; Guillen y Gómez, 2010).
- Autoconcepto en las dimensiones de falta de ansiedad, intelectual, popularidad y felicidad-satisfacción
- Las estrategias de afrontamiento funcional, centradas en el problema, intervienen negativamente en el desarrollo de problemas emocionales (inestabilidad emocional).

Factores de vulnerabilidad

Por la parte de los factores de vulnerabilidad se presentan, en primer lugar, los factores relativos a las interacciones sociales y familiares:

- Rechazo de los pares y expectativa de rechazo, se ha relacionado negativamente con la conducta prosocial y con todos los factores de inteligencia.
- Se han confirmado relaciones negativas de la conducta prosocial con el sentimiento de abandono de ambos padres.
- Crianza negligente se ha relacionado con el desarrollo de la inestabilidad emocional y con estrategias de afrontamiento disfuncionales y la autonomía extrema parental (del padre y de la madre) con afrontamiento disfuncional y con inestabilidad emocional.
- La inseguridad, abandono, negligencia y permisividad de los padres, están vinculados con la depresión infantil de niños y niñas. Entre ellas, sobresale el sentimiento de abandono de ambos padres.

- La depresión y la crianza más punitiva se han relacionado positivamente en las niñas y en toda la población (infancia media y tardía).
- La ansiedad se ha relacionado positivamente con control psicológico de los padres. Este tipo de control está centrado en las evaluaciones negativas del hijo/a y la falta de confianza. La ansiedad también se ha relacionado con la permisividad de los padres, principalmente en niñas.

Los factores de vulnerabilidad relativos a la dimensión personal han sido:

- La depresión infantil se ha relacionado con problema exteriorizados e interiorizados. En niños, se ha relacionado principalmente con agresividad reactiva y proactiva, inestabilidad emocional y ansiedad. Mientras que en niñas, se ha relacionado con ira rasgo, ira rasgo exteriorizado e interiorizado y ansiedad. Con todo, en general, las relaciones con la ansiedad y con los factores de crianza negligentes son más fuertes.
- En general, inestabilidad emocional y estrategias de afrontamiento disfuncionales, agresividad y expectativas de rechazo acrecientan la situación de vulnerabilidad del niño/a, enturbiando unas relaciones fluidas y positivas con el entorno (Rosmalen et al., 2014),

En conclusión, cabe resaltar que partiendo del conocimiento de los factores de protección y de riesgo de los menores, los sentimientos de apego y seguridad percibidos por los niños/as, junto con una crianza basada en la confianza posibilitarán la capacidad de desarrollar estrategias prosociales y de autorregulación emocional que les ayudarán a afrontar los problemas cotidianos de forma adecuada. El buen uso de las estrategias de afrontamiento y prosociales fortalecerán un clima social favorecedor del aprendizaje. Dentro del contexto social y educativo (casa-colegio) en un proceso de *feedback*, que les ayude a conocer sus debilidades y fortalezas y potencie la seguridad y confianza en uno mismo/a.

De esta manera, la familia y la escuela se convierten en los principales artífices en el desarrollo de los niños y niñas al mediar para que puedan alcanzar sus metas propuestas en el marco de una adecuada convivencia.

10.3. Limitaciones

Después de la valoración general de los resultados en los cuatro estudios y en el conjunto de la investigación, las principales limitaciones encontradas se refieren, en primer lugar, al carácter transversal de la investigación. Por una parte, porque se podrían haber obtenido resultados más consistentes si la investigación hubiera sido longitudinal, ya que nos posibilitaría analizar las variables a lo largo del tiempo, con lo que permitiría conocer la evolución y abarcar hasta la adolescencia. Por otra, ha dificultado obtener relaciones de causalidad. Aunque, en general, las relaciones causales en este tipo de investigación cuasi-experimental tienen un grado de complejidad difícil, aun en investigaciones longitudinales de largo recorrido. La complejidad de la naturaleza humana dificulta la generalización de los análisis, así como ceñir los resultados a las variables objeto de estudio.

Otra limitación se refiere al procedimiento del estudio de campo que ha posibilitado la recogida de la información. La evaluación ha sido grupal y en el espacio del aula, supervisada por dos o tres profesionales. En este caso, hemos de contar con el sesgo de información procedente de la evaluación en un tiempo. En general la recogida de datos hubiera mejorado si la evaluación hubiera sido individual, fundamentalmente en las variables cognitivas. La evaluación individual para grandes poblaciones, como es en nuestro caso, apenas hubiera sido viable y muy costosa. Con todo, los resultados han sido fiables dado los índices alfa obtenidos.

Otra dificultad apela a las fuentes en la recogida de información. Esta investigación ha contado con alumnado y profesorado. Cuando existe más de una fuente de información para cada variable los resultados quedan reforzados. No se puede obviar que los resultados hubieran sido más potentes si la fuente de información hubiera tenido en cuenta, también a la familia. A pesar de ello, los resultados han demostrado mayores conexiones entre las variables cuando la fuente de información ha sido el alumnado (y no, el profesorado). La agresividad física y verbal, inestabilidad emocional y conducta prosocial han sido informadas por alumnado y profesorado. Además, en relación con los estilos de crianza también se ha demostrado que los datos informados por el alumnado son más fiables que los procedentes de las familias (Gaylord et al., 2003), fundamentalmente porque muestran índices menores de deseabilidad social (Roa y Del Barrio, 2001).

Además, convendría ampliar la muestra a otros alumnos/as pertenecientes a estratos asociales más elevados, con el fin de equilibrar las características socioeconómicas del alumnado.

Otra limitación alude al método de recogida de información, basada en autoinformes. Este procedimiento puede ser un inconveniente a la hora de verificar la veracidad de las respuestas emitidas.

10.4. Futuras líneas de investigación

Los resultados de esta investigación ofrecen importantes implicaciones de cara a futuras investigaciones. Una está en función de la recogida de información y el procedimiento de evaluación teniendo en cuenta al alumnado, profesorado y las familias.

Otra se refiere a profundizar en la investigación del autoconcepto. En futuras líneas de investigación convendría analizar más profundamente el constructo psicológico de autoconcepto, tomando otras escalas de evaluación para comparar los resultados. Convendría descartar que los resultados sean debidos a la escala de autoconcepto empleada.

Para futuras investigaciones sería conveniente ampliar la población a otro tipo de alumnado, tanto para tener una amplia representación de los estratos sociales familiares, como ampliar a otras edades. Asimismo, sería conveniente en futuras investigaciones estudios longitudinales para analizar la evolución y extenderla a la adolescencia, como se ha comentado.

De acuerdo con los resultados obtenidos de esta investigación, se desprenden las siguientes orientaciones dirigidas a potenciar la conducta prosocial, mediante programas de intervención (Benson et al., 2006; Lerner et al., 2009).

Desde esta perspectiva, sería conveniente diseñar programas de intervención que fomenten la buena convivencia en el aula para ir creando un clima de aula de facilite el aprendizaje. Habría de contemplar las dimensiones personales, familiares y escolares.

En la dimensión personal habrá de tenerse en cuenta: la educación y desarrollo de la prosocialidad, ayuda mutua, fomento de estrategias de afrontamiento funcionales, centradas en la resolución del problema, y no con la emoción, control de la ira y educación del autocontrol, mediante técnicas de control emocional, apego entre iguales, etc.

En la dimensión familiar será conveniente ofrecer a las familias estrategias de apoyo y comunicación, escucha activa y asertividad. Todo ello con la finalidad de

ofrecer estrategias que fomenten un clima de confianza y potencien los vínculos paterno-filiales.

En el ámbito escolar, las estrategias han de dirigirse a crear un clima de confianza en el alumnado y entre alumnado y profesorado. Para ello, será conveniente atender a los procedimientos metodológicos y organizativos, que faciliten el aprendizaje adaptado a las características individuales, mediante métodos cooperativos e interactivos. Además de entrenar en métodos de resolución de conflictos del tipo “ganar ganar”, proceso de mediación, etc. En este sentido, se encuentran algunos métodos diseñados para fomentar el desarrollo integral en la infancia el aula (DeRosier & Marcus, 2005; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014; Mestre, Tur, Samper y Malonda, 2011; Patras et al., 2016; Sánchez-Hernández, Méndez y Garber, 2014; Viscardi, 2011; Zhou et al., 2017).

Capítulo 11. Referencias bibliográficas

CAPÍTULO 11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca Castillo, M. M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Universitat de Barcelona.
- Abraham, M. M., & Kerns, K. A. (2013). Positive and negative emotions and coping as mediators of mother-child attachment and peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(4), 399-425.
- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist / 4-18 and 1991 profile*. Burlington VT: University of Vermont. Department of Psychiatry.
- Ackerman, B.P., Brown, E.D., D'Eramo, K.S., & Izard, C.E. (2002). Maternal relationship instability and the school behavior of children from disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 38, 694-704. DOI:10.1037/0012-1649.38.5.694.
- Ackerman, B.P., Kogos, J., Youngstrom, E., Schoff, K., & Izard, C. (1999). Family instability and the problem behaviors of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 35(1):258–268. DOI:10.1037/0012-1649.35.1.258.
- Ackerman, J. P., & Dozier, M. (2005). The influence of foster parent investment on children's representations of self and attachment figures. *Applied Developmental Psychology*, 26, 507–520. DOI: 10.1016/j.appdev.2005.06.003
- Agudelo, D., Buela, Casal, G., y Spielberger, C.D. (2007). Ansiedad y depresión: el problema de la diferenciación a través de los síntomas. *Salud Mental*, 30, 33-41.
- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243.
- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243.
- Agulló Morera, M. J., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E., y Bisquerra. Alzina, R. (coords.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE
- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist*, 34, 932–937.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American*

- Psychologist*, 44(4), 709-716.
- Akhter, N., Hanif, R., Tariq, N. & Atta, M. (2011). Parenting styles as predictors of externalizing and internalizing behavior problems among children. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 26(1), 18-35.
- Akse, J., Hale, W. W., Engels, R. C., Raaijmakers, Q. A., & Meeus, W. H. (2004). Personality, perceived parental rejection and problem behavior in adolescence. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39(12), 980-988.
- Akse, J., Hale, W. W., Engels, R. C., Raaijmakers, Q. A., & Meeus, W. H. (2004). Personality, perceived parental rejection and problem behavior in adolescence. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39(12), 980-988.
- Alansari, B. M. (2005). Beck Depression Inventory (BDI-II) items characteristics among undergraduate students of nineteen Islamic countries. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 33(7), 675-684.
- Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know? *The Family Journal*, 19(1), 56-62. DOI: 10.1177/10664807110387486
- 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.
- Alessandri, G. Caprara, G. V. Eisenberg, N., & Steca, P. (2009.). Reciprocal relations among self-efficacy beliefs and prosociality across time. *Journal of Personality*, 77, 1229-1259.
- Alexander, K. (2001). Prosocial behaviors of adolescents in work and family life: Empathy and conflict resolution strategies with parents and peers. *Dissertation Abstracts International section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (8A), 33-67. US: Univ. Microfilms International.
- Alink, L. R., Mesman, J., van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, H. M., Bakermans-Kranenburg M. J., & van Ijzendoorn, M, H. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50- month-old children. *Child Development*, 77, 954-966.
- Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Smith, J. M., Gibb, B. E., & Neeren, A. M. (2006). Role of parenting and maltreatment histories in unipolar and bipolar mood disorders: Mediation by cognitive vulnerability to depression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(1), 23-64. DOI: 10.1007/s10567-006-0002-4
- Alonso Tapia, J., y Fernández-Heredia, B. (2009). Un modelo para el análisis del clima motivacional de clase: validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 598-612.
- Alonso, J., y Román, J. M. (2003). PEF. *Escalas de identificación de prácticas educativas familiares*. Madrid: Editorial CEPE.
- Alonso-Tapia, J., y Panadero, E. (2010). Effects of self-assessment scripts

- on self- regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 385-397.
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A., y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311
- Álvarez, M., (2010). Prácticas educativas familiares, autoridad familiar incidencia en el comportamiento agresivo infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 253-273.
- Amadio, M. 2013. A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competences or skills. *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report*, 4. Paris: UNESCO.
- Amadio, M., Operti, R., & Tedesco, J. C. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Perú: Ministerio de Educación.
- Amatto, P. R. (1986). Emotional arousal and helping behavior in a real-life emergency. *Journal of Applied Social Psychology*, 16, 633- 641.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51. DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135231.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51. DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135231.
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19.
- Andreu Rodríguez, J. M. (2009). Propuesta de un modelo integrador de la agresividad impulsiva y premeditada en función de sus bases motivacionales y socio-cognitivas. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 9, 85-98.
- Andreu Rodríguez, J.M., Ramírez, J. M., & Raine, A. (2006). Un modelo dicotómico de agresión y su evaluación mediante dos autoinformes: el CAMA y el RPQ. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 5, 25-42.
- Andreu, J. M., y Ramirez, J. M., y (2003). Aggression's typologies. *Revue internationale de psychologie sociale*, 16(3), 145-161.
- Andreu-Rodríguez J.M, Peña-Fernández, M. E., y Graña-Gómez J.L. (2002) Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14(2), 476-82.
- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among Adolescents: the Role of Affective and Cognitive Empathy, and Gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41 (4), 387-397. DOI: 10.1007/s10578-010-0176-3
- Anhalt, K. (2008). Parenting characteristics associated with anxiety and depression:a multivariate approach. *Journal of early and intensive behavior intervention*, 3 (5), 122-137.

- Anthonyamy, A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Peer status and behaviors of maltreated children and their classmates in the early years of school. *Child Abuse y Neglect*, *31*(9), 971-991.
- Arán- Filippetti, V., & Richaud de Minzi, M. C. (2011). Efectos de un programa de intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza. *Universitas Psychologica*, *10*(2), 341-354.
- Arán Filippetti, V., & Richaud, M. C. (2011). *PEC E Programa de estimulación cognitivo escolar: Manual de intervención* [P: E: C: E.: Program of school cognitive stimulation. Intervention manual]. Buenos Aires, Argentina: Ediciones CIIPME-CONICET.
- Arbuckle, J. L. (2006). *Amos 7.0 user's guide*. Chicago: SPSS, 26.
- Archer, J. (2009). The nature of human Aggression. *International. Journal of Law and Psychiatry*. *32*, 202-208.
- Areas, L. J. R., & Lucas, A. P. (2016). Percepciones del profesorado respecto al bullying y su relación con la desafección y el fracaso escolar en la provincia de Salamanca. *Revista Prisma Social*, *17*, 396-414.
- Arens, A., Craven, R., Yeung, A. y Hasselhorn, M. (2011). The twofold multidimensionality of academic self-concept: Domain specific city and separation between competence and affect components. *Journal of Educational Psychology*, *103*(4), 970-981. doi: 10.1037/a0025047
- Aronson, E. (1992). *The social animal*. New York: Freeman,
- Arsenio, W., Adams, E., & Gold. J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development*, *80*, 1739-1755. DOI:10.1111/j.14678624.2009.01365.x
- Arvelo, L. (2003). Función paterna, pautas de crianza y desarrollo psicológico en adolescentes: implicaciones psicoeducativas. *Acción Pedagógica*, *12*(1), 20-30.
- Asiye, K., Carlo, G. Mestre, V. y Samper, P. (2003). *Prosocial Moral Reasoning and Prosocial Behavior among Turkish and Spanish Adolescents*. Comunicación presentada en el *SRCD Biennial Meeting* (pp. 24-27). Florida: Tampa
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., & Bem, D. J. (1999). *Introduction to psychology*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Au, A.C., Lau, S., & Lee, M.T. (2009). Suicide ideation and depression: the moderation effects of family cohesion and social self-concept. *Adolescence*, *44*(176), 851-868.
- Auné, S. E., Blum, D., Abal, F. J. P., Lozzia, G. S., & Attorresi, H. F. (2014). La conducta prosocial: estado del arte e instrumentos de evaluación. *Perspectivas en Psicología*, *11*(2), 21-33.
- Aunola, K., Ruusunen, A. K., Viljaranta, J., & Nurmi, J. E. (2015). Parental affection and psychological control as mediators between parents' depressive symptoms and child distress. *Journal of Family Issues*, *36*(8),

1022-1042.

- Aunola, K., Tolvanen, A., Viljaranta, J., y Nurmi, J.E. (2013). Psychological control in daily parent-child interactions increases children's negative emotions. *Journal of Family Psychology*, 27(3), 453-462.
- Avenanti, A., Paluello, I. M., Bufalari, I., & Aglioti, S. M. (2006). Stimulus-driven modulation of motor-evoked potentials during observation of others' pain. *Neuroimage*, 32(1), 316-324.
- Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Ávila, S (2009). Alcanzando la personalidad y autonomía. *Revista didáctica innovación y experiencias educativas*. España: Barrameda.
- Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional en adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29.
- Babcock, J. C., Green, C. E., & Webb, S. A. (2008). Decoding deficits of different types of batterers during presentation of facial affect slides. *Journal of Family Violence*, 23(5), 295-302.
- Badenes, L. V., y Estevan, R. C. (2002). El desarrollo de las emociones (109-124). In F. Palmero. *Psicología de la motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana
- Bados, A. (2005). *Trastorno de ansiedad por separación. Rechazo escolar y fobia escolar*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bandura, A. (1973). *Aggression. A social learning analysis*. New York: Prentice Hall
- Bandura, A. (1973). Teoría del aprendizaje social de la agresión. En J. F. Knutson (Ed.), *El control de la agresión: Implicaciones de la investigación básica*. Chicago: Aldine.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. In S. Rachman Ed.), *Advances in behavior research and therapy* (Vol. 1., pp. 237-269). Oxford: Pergamon.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 2(37), 122-147. DOI: 10.1037/0003-066X.37.2.122.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive. Therapy and Research*, 8, 231-255.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

- Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 2, 411-424.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2, 128-163.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*, 38, 69-164. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*, (pp. 3-38). Washington, DC, US: Hemisphere Publishing Corp.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy. In A. S. R. Manstead y M. Hewstone (Eds.). *Encyclopedia of social psychology*, (pp. 453-454). Oxford: Blackwell.
- Bandura A. (1997). Clinical functioning. In: Bandura A, editor. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. (pp. 319-368). New York, NY: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2006). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. In S. I. Donaldson, D. E. Berger, & K. Pezdek (Eds.). *Applied psychology: New frontiers and rewarding careers* (pp. 53-79). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (2011) A Social Cognitive perspective on Positive Psychology, *Revista de Psicología Social*, 26(1), 7-20. DOI: 10.1174/021347411794078444
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.
- Bandura, A., C. Barbaranelli, G. V. Caprara, C., & Pastorelli (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.

- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Roles of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development, 74*(3), 769-782.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Regalia, C., & Scabini, E. (2011). Impact of family efficacy beliefs on quality of family functioning and satisfaction with family life. *Applied Psychology, 60*(3), 421-448.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(19), 125-135.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 258-269. DOI: 10.1037/0022-3514.76.2.258.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*, 3296–3319.
- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Ed). *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents*, (pp. 15-52). Washington, DC, US: American Psychological Association, xv.
- Barber, B. K., Bean, R. L., & Erickson, L. D. (2002). Expanding the study and understanding of psychological control. In B. K. Barber (Ed). *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents*, (pp. 15-52). Washington, DC, US: American Psychological Association, xv.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *Bar-On emotional quotient inventory: Youth version*. Psychological Assessments Australia: Multi-Health system, Incorporated.
- Barratt, E. S., & Felthous, A. R. (2003). Impulsive versus premeditated aggression: implications for mens rea decisions. *Behavioral Sciences & the Law, 21*(5), 619-630.
- Barratt, E. S., Stanford, M. S., Felthous A.R., & Kent, T.A. (1997): The effects of phenytoin on impulsive and premeditated aggression: a controlled study. *Journal of Clinical Psychopharmacology 17*, 341–349
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a fourcategory model. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 226-244.
- Barton, E. E., & Lissman, D. C. (2015). Group parent training combined with follow- up coaching for parents of children with developmental delays. *Infants and Young Children, 28*(3), 220-236.
- Bastaits, K., Ponnet, K., & 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
- Batool, S. S. (2013). Lack of adequate parenting: A potential risk factor for

- aggression among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(2), 217-238.
- Batson, C. D. (1998). Altruism and prosocial behavior. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, and G. Lindzey (Eds.). *The Handbook of Social Psychology* (4th edn. Vol.2). McGraw-Hill, Boston, MA, 282– 316.
- Batson, C.D. (1987). Prosocial motivation. Is it ever truly altruistic? En L Berkowitz (Ed), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 20, pp. 65-122). New York, EEUU: Academic Press
- Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. Oxford University Press, USA.
- Batty, M., & Taylor, M. J. (2006). The development of emotional face processing during childhood. *Developmental Science*, 9(2), 207-220.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 1-103. DOI: 10.1037/h0030372
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. En W. Damon (Ed.), *ChildDevelopment today and tomorrow* (349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. En P.A. Cowan y M. Hetherington (Eds). *Family transitions* (pp. 111-163). Hillsdale: N.Y. Erlbaum.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 45(4), 405-414.
- Bear G. G. (2009). The positive in positive models of discipline. In Gilman R., Huebner E. S., Furlong M. J. (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 305–321). New York: Routledge.
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. New York: Guilford Press.
- Beaver, K. M., & Belsky, J. (2012). Gene-environment interaction and the intergenerational transmission of parenting: testing the differential-susceptibility hypothesis. *Psychiatric Quarterly*, 83(1), 29-40.
- Beidel, D.C., Turner, S.M., Salle, F.R., Ammerman, R.T., Crosby, L. A., & Pathak, S. (2007). SEET-C versus fluoxetine in the treatment of childhood social fobia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 1622-1632
- Belsky, J., & Pluess, M. (2009). Beyond Diathesis-Stress: Differential Susceptibility to Environmental Influences. *Psychological Bulletin*, 135, 885-908.
- Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42(10), 1129-1148.

- Bennett, M. (2001). Introduction: new insights into the development of self. *Infant and Child Development*, 10(4), 155-160.
- Benson, M. J., Buehler, C., & Gerard, J. M. (2008). Interparental hostility and early adolescent problem behavior: Spillover via maternal acceptance, harshness, inconsistency, and intrusiveness. *The Journal of Early Adolescence*, 28(3), 428-454. DOI: 10.1177/0272431608316602
- Bentler, P.M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana.
- Bergin, C., Talley, S. y Hamer, L. (2003). Prosocial behaviours of young adolescents: a focus group study. *Journal of Adolescence*, 26 (1), 13-32.
- Berkowitz, L. (1965). The concept of aggressive drive: Some additional considerations. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 301-329.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Desclée de Brouwer.
- Bermúdez, M. P., Teva, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psicológica*, 2(1), 27-32.
- Bernstein, G. A., & Garfinkel, B. D. (1986). School phobia: The overlap of affective and anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(2), 235-241.
- Bernstein, G. A., & Garfinkel, B. D. (1992). The Visual Analogue Scale for Anxiety. Revised: Psychometric properties. *Journal of Anxiety Disorders*, 6, 223-239.
- Bernstein, G. A., Bernat, D. H., Davis, A. A., & Layne, A. E. (2008). Symptom presentation and classroom functioning in a nonclinical sample of children with social phobia. *Depression and Anxiety*, 25(9), 752-760.
- Bernstein, G. A., Hektner, J. M., Borchardt, C. M., & Mcmillan, M. H. (2001). Treatment of school refusal: one-year follow-up. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 206-213.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. Nueva York: Guilford Press.
- Billings, J. M. (1992). The relationship of intelligence with self-concept, social skills, school achievement and academic performance for gifted and non-gifted students. *Dissertation Abstracts International*, 58-60a.
- Bisquera, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquera Alzina, R., y Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61- 82.
- Bisquera, R. (1999a). Educació emocional: un repte per al nou mil.leni. *BIEC*, 27, 2-3. Navarra: Servicio de Publicaciones
- Bisquera, R. (1999b). Tutoria i educació emocional a secundaria. *Revista*

- del Col.legi, 110, 19-22*
- Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? *Temáticos Escuela Española 1*(1), 7-9
- Bisquerra, R. (2002). La educación emocional: estrategias para el desarrollo de competencias emocionales. *Letras de Deusto, 32*(95), 45-73
- Bissoli, M. D. F. (2005). *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Bissoli, M. D. F. (2014). Development of children's personality: the role of early childhood education. *Psicologia em Estudo, 19*(4), 587-597.
- Blair RJ (2010). Neuroimaging of psychopathy and antisocial behavior: a targeted review. *Current Psychiatry Reports, 12*, 76–82.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*(2), 111-127. DOI: 10.1037/0003-066X.57.2.111.
- Blair, C., Granger, D. A., Willoughby, M., Mills-Koonce, R., Cox, M., Greenberg, M. T., Kivlighan, K.T., & Fortunato, C.K. (2011). Salivary cortisol mediates effects of poverty and parenting on executive functions in early childhood. *Child Development, 82*(6), 1970-1984.
- Blair, R. (2012). Considerando la ira desde una perspectiva cognitiva de la neurociencia. *Wiley Interdisciplinary Reviews Ciencia Cognitiva, 3*(1), 65-74
- Blair, R. J. R. (1995). A cognitive developmental approach to morality: Investigating the psychopath. *Cognition, 57*(1), 1-29.
- Blair, R. J. R. (2004). The roles of orbital frontal cortex in the modulation of antisocial behavior. *Brain and Cognition, 55*(1), 198-208.
- Blair, R. J. R. (2005). Applying a cognitive neuroscience perspective to the disorder of psychopathy. *Development and Psychopathology, 17*(03), 865-891.
- Blair, R.J. (2001). Neurocognitive models of aggression, the antisocial personality disorders, and psychopathy. *Journal of Neurology, Neurosurgery y Psychiatry, 71*(6), 727–731.
- Blanco Blanco, Á. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 16*(1), 1-28.
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. F. y Guedea, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17*(53), 55-59.
- Blood, A. J., Zatorre, R. J., Bermudez, P., & Evans, A. C. (1999). Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic brain regions. *Nature Neuroscience, 2*(4), 382-387.

- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology, 54*(2), 199-231.
- Boivin M., & Hymel, S. (1997) Peer experiences and social self-perceptions: a sequential model. *Developmental Psychology, 33*(1):135-45.
- Bok, D. (2010). *The politics of happiness: What government can learn from the new research on well-being?* Princeton: Princeton University Press.
- Bong, M. (2001). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 23-34.
- Bong, M. y Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review, 15*(1), 1–40. DOI: 10.1023/A: 1021302408382
- Booth-LaForce, C., & Kerns, K. A. (2008). Child-parent attachment relationships, peer relationships, and peer group functioning. In K. H. Rubin, W. M., Bukowski Y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 490–507). New York: Guilford Press.
- Borelli, J. L., Crowley, M. J., David, D. H., Sbarra, D. A., Anderson, G. M., & Mayes, L. C. (2010). Attachment and emotion in school-aged children. *Emotion, 10*, 475–485. DOI: 10.1037/a0018490
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology, 22*(04), 717-735.
- Bosmans, G., Braet, C., Beyers, W., Van Leeuwen, K., & Van Vlierberghe, L. (2011). Parents' power assertive discipline and internalizing problems in adolescents: The role of attachment. *Parenting: Science and Practice, 11*(1), 34-55.
- Bosmans, G., Poiana, N., Van Leeuwen, K., Dujardin, A., De Winter, S., Finet, C., Heylen, J., & Van de Walle, M. (2015). Attachment and depressive symptoms in middle childhood. The moderating role of skin conductance level variability. *Journal of Social and Personal Relationships, 33*(8), 1135-1148.
- Botvinick, M., Jha, A. P., Bylsma, L. M., Fabian, S. A., Solomon, P. E., & Prkachin, K. M. (2005). Viewing facial expressions of pain engages cortical areas involved in the direct experience of pain. *Neuroimage, 25*(1), 312-319.
- Bourke, C., Douglas, K., & Porter, R. (2010). Processing of facial emotion expression in major depression: a review. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 44*(8), 681-696.
- Bowker, J. C., & Raja, R. (2011). Social withdrawal subtypes during early adolescence in India. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*(2), 201-

212.

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Attachment* (vol. 1). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Separation* (vol. 2). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. New York: Tavistock.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Loss, sadness and depression* (vol. 3). New York: Basic books.
- Boyce, W. T., & Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context: I. An evolutionary–developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and Psychopathology*, 17(02), 271-301.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2007). Externalizing problems in fifth grade: Relations with productive activity, maternal sensitivity, and harsh parenting from infancy through middle childhood. *Developmental Psychology*, 43(6), 1390-1401.
- Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative review. In J. A. Simpson y S. Rholes (Eds.). *Attachment theory and close relationships*, 46-76. New York: Guildford Press
- Brenning, K. M., Soenens, B., Braet, C., & Bosmans, G. (2012). Attachment and depressive symptoms in middle childhood and early adolescence: Testing the validity of the emotion regulation model of attachment. *Personal Relationships*, 19(3), 445-464.
- Brenning, K.M., & Braet, C. (2013). The emotion regulation model of attachment: An emotion-specific approach. *Personal Relationships*, 20, 107–123. DOI:10.1111/j.1475-6811.2012.01399.x
- Bretherton, I. (2012). Fathers in attachment theory and research: A review. In L. A. Newland, H. S. Freeman & D. D. Coyl (Eds.). *Emerging Topics on Father Attachment. Considerations in theory, context and development*, 24-33. New York: Routledge.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy y P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment* (2nd ed., pp. 102–127). New York: Guilford Press.
- Briere, F. N., Archambault, K., & Janosz, M. (2013). Reciprocal prospective associations between depressive symptoms and perceived relationship with parents in early adolescence. *Canadian Journal of Psychiatry*, 58(3), S169–176. DOI:10.1016/j.neurenf.2012.04.247.
- Bronfenbrenner, M. (1987). A conversation with Martin Bronfenbrenner. *Eastern Economic Journal*, 13(1), 1-6.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844-850.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the

- 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. & Damon, W. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, Volume 1, 5th ed. (pp. 993-1028). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.) *Handbook of child development: Vol.1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793 – 828). Hoboken, NJ: Wiley
- Brouzos, A., Misailidi, P., & Hadjimatheou, A. (2014). Associations between emotional intelligence, socio-emotional adjustment, and academic achievement in childhood: The influence of age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83-99. DOI: 10.1177/0829573514521976
- Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. *Handbook of Adolescent Psychology*, 2, 363-394.
- Brumariu, L. E. (2015). Parent–child attachment and emotion regulation. In G. Bosmans & K. A. Kerns (Eds.), *New Directions for Child and Adolescent Development*, 148, 31–45.
- Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2010). Mother–child attachment patterns and different types of anxiety symptoms: Is there specificity of relations. *Child Psychiatry y Human Development*, 41(6), 663-674.
- Brumariu, L. E., Kerns, K. A., & Seibert, A. (2012). Mother–child attachment, emotion regulation, and anxiety symptoms in middle childhood. *Personal Relationships*, 19, 569–585. DOI: 10.1111/j. 1475-6811.2011.01379.x
- Bruni, L., & Porta, P.L. (Eds.). (2007). *Handbook on the economics of happiness*. Cheltenham, UK: Edward Elgar
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Buccino, G., Binkofski, F., Fink, G. R., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V., Seitz, R. J., Zilles, K., Rizzolatti, G. & Freund, H. J. (2001). Action observation activates premotor and parietal areas in a somatotopic manner: an fMRI study. *European Journal of Neuroscience*, 13(2), 400-404.
- Buck, K. A., & Dix, T. (2012). Can developmental changes in inhibition and peer relationships explain why depressive symptoms increase in early adolescence? *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 403–413.
- Buitelaar, J. K., van Aniel, H., Duyx, J. H., & van Strien, D. C. (1994). Depressive and anxiety disorders in adolescence: A follow-up of adolescents with school refusal. *Acta Paedopsychiatrica: International Journal of Child y Adolescent Psychiatry*, 56, 249-253
- Bukowski, W. M., Brendgen, M., & Vitaro, F. (2007). Peers and socialization:

- Effects on externalizing and internalizing problems. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 355–381). New York: Guilford.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, *108*(1), 273-279. DOI: 10.1037/1076-8971.13.2.143
- Cabeza, G. M. (2009). Trabajar la convivencia en la las aulas desde el Departamento de Orientación. *Revista Digital Transversalidad Educativa*, *6*, 51-61.
- Cahill, K. R., Deater-Deckard, K., & Pike, A. (2007). Theory of mind and the mother- child relationship. *Social Development*, *16*, 45-56. DOI:10.1111/j.1467-9507.2007.00371.
- Calafat, A. y Becoña, E. (2005). ¿Se puede prevenir el consumo de heroína? *Adicciones*, *17*(2), 299-320.
- Calafat, A. y Monserrat, J. (2003). De la etiología a la prevención del uso y abuso de drogas recreativas. *Adicciones*, *15*(2), 261-287.
- Calvete, E. (2008). Justification of violence and grandiosity schemas as predictors of antisocial behavior in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*, 1083-1095.
- Calvo, A. J., González, R., y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, *24*(1), 95-111.
- Cámara Estrella, Á. M., y López González, J. B. (2011). Estilos de educación en el ámbito familiar. Educational styles in the family. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *22*(3), 257-276.
- Camisasca, E., Miragoli, S. & Di Blasio, P. (2016). Families with distinct levels of marital conflict and child adjustment: Which role for maternal and paternal stress? *Journal of Child and Family Studies*, *25*(3), 733-745. <http://dx.DOI.org/10.1007/s10826-015-0261-0>
- Campos, J. & Barrett, K. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. En C.E. Izard, J. Kagan & R.B. Zajonc, (eds.). *Emotions, cognition and behavior* (pp. 229-263), New York: Cambridge University Press.
- Canter, D. (2003). Differentiating sex offenses: a behaviourally based thematic classification of stranger rapes. *Behavioral Sciences and the Law*, *21*, 154-174
- Cantero, M. J. (2006). Desarrollo socioafectivo. En A. I. Córdoba, A. Descals y M. D. Gil-Llario. *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 157-180). Madrid: Pirámide.
- Caprara G.V., & Pastorelli, C. (1996): Indicadores precoces de la adaptación social. En J. Buendía (ed.): *Psicopatología en niños y adolescentes*. Madrid. Pirámide.
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. *European*

- Journal of Personality*, 7(1), 19-36.
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 191-217.
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2007). Prosocial agency: The contribution of values and self-efficacy beliefs to prosocial behavior across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(2), 218-239.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1289-1303. DOI: 10.1037/a0025626
- Caprara, G. V., Paciello, M., Gerbino, M., & Cugini, C. (2007). Individual differences conducive to aggression and violence: Trajectories and correlates of irritability and hostile rumination through adolescence. *Aggressive Behavior*, 33(4), 359-374.
- Caprara, G. V., Pastorelli C., & Bandura, A. (1995). La misura del disimpegno morale in et' evolutiva [The measurement of moral disengagement in children]. *Età Evolutiva*, 18-29.
- Caprara, G. V., Regalia, C., & Bandura, A. (2002). Longitudinal impact of perceived self-regulatory efficacy on violent conduct. *European Psychologist*, 7(1), 63-69.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107-134.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 147-176.
- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Samper, P., Tur, A., & Sandman, D. (2012). The interplay of emotional instability, empathy, and coping on prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 675-680.
- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Tur-Porcar, A., Samper, P., & Opal, D. (2014). The protective role of prosocial behaviors on antisocial behaviors: The mediating effects of deviant peer affiliation. *Journal of Adolescence*, 37(4), 359-366.
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. E. (2011). The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sympathy, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 116-124.
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., & Armenta, B. (2010b). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality*

- and Individual Differences*, 48, 865-962. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.010>
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., & Armenta, B. (2010a). The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sympathy, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 116- 124. DOI: 10.1177/0165025410375921
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D., & Meyer, K. A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys? Personality and Parenting: Mediators of Physical Aggression. *Sex Roles*, 40(9-10), 711-729.
- Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychopathology. In D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and methods* (pp. 219–240). New York: Academic Press.
- Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a primària*. Barcelona: Eumo.
- Carpena, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar *CEE Participación Educativa*, 15, 40-57
- Carpintero, H., Campos, J. J., y Bandrés, J. (2014). *L. Simarro, de la psicología científica al compromiso ético*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Carpio Fernández, M. D. L. V., García Linares, M. C., Torre Cruz, M. J. D. L., Cerezo Rusillo, M. T., y Casanova Arias, P. F. (2014). Consistencia e inconsistencia en los estilos de padres y madres y ajuste psicológico en los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 447-456.
- Carr, L., Iacoboni, M., Dubeau, M. C., Mazziotta, J. C., & Lenzi, G. L. (2003). Neural mechanisms of empathy in humans: a relay from neural systems for imitation to limbic areas. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(9), 5497-5502. DOI: 10.1073/pnas.0935845100
- Carranza, J. (2010). *Etología: introducción a las ciencias del comportamiento*. Cáceres, España: Servicio de publicaciones Universidad de Extremadura.
- Carrasco, C., y Trianes, M.V. (2010). Clima social, prosociabilidad y violencia como predictoras de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242.
- Carrasco, M.A. y González, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4, 7-33.
- Carrasco, M.A., y del Barrio, M.V. (2002). Diferentes dominios de la autoeficacia percibida en relación con la agresividad adolescente. *Clínica y Salud*, 13(2), 181-194.
- Carvalho, R.N.S. (2011). *A construção fazer currículo e na da guarderária: um olhar sobre o cotidiano*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Manaus.
- Casassus, J., Froemel, J., y Palafox, J. (1998). *Primer estudio internacional*

- comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. Santiago de Chile: LLECE.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 228-249.
- Cassidy, J., Kirsch, S. J., Scolton, K. L., & Parke, R. D. (1996). Attachment and representations of peer relationships. *Developmental Psychology*, 32(5), 892–904. DOI:10.1037/0012-1649.32.5.892
- Castejón, J. L. y Miñano, P. (2010). Motivación y autoconcepto en contextos escolares. En J.L. Castejón, C. González, R. Gilar y P. Miñano (Eds.), *Psicología de la Educación* (pp. 201-256). Alicante, España: ECU.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Casullo, M. M. (1990). *El Autoconcepto, Técnicas de evaluación*. Buenos Aires: Psicoteca Editorial.
- Cauley, K., & Tyler, B. (1989). The relationship of self-concept to prosocial behavior in children. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 51-60.
- Cava, M.J., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18, 367-373.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y la importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.
- Ceballos, E., y Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza.
- Cerezo, F. (1991): *Agresividad social entre escolares. La dinámica Bullying*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Cerezo, F. & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26 (1), 137-144.
- Cerezo Ramírez, F. (2014). El test Bull-S para la evaluación sociométrica del bullying. Actualización *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 35-44.
- Cerezo, F. (1997): *Conductas agresivas en la edad escolar*. Aproximación teórica. Propuestas de intervención. Madrid: Alianza.
- Cerezo, F. (2000). Bull- S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares. Madrid/ Bizkaia: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

- Cerezo, F. (2012) *Test de Evaluación Sociométrica de la Violencia entre Escolares*. (Versión 2.2) Madrid/ Bizkaia: Albor-Cohs.
- Cerezo, F., y Esteban, M. (1992): La dinámica bullying-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 14, 131-145.
- Cerezo, F., y Esteban, M. (1994). El cuestionario Bull. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares. In *Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica*. Diputación de Pontevedra.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15(1), 44-54.
- Chao, R., & Tseng, V. (2002). Parenting of Asians. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed., 4, 59–93) Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review*, 7(1), 14-21.
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765.
- Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5, 80–88. DOI:10.1037/1528–3542.5.1.80
- Chaux, E. (2004). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- Cheek, J. M., & Buss, H. A. (1981). Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 330– 339.
- Chen, K. (2006). Social skills intervention for students with emotional/behavioural disorders: a literature review from the american perspective. *Educational Research and Reviews*, 1(3), 143-149.
- Chen, N., Deater-Deckard, K., & Bell, M. A. (2014). The role of temperament by family environment interactions in child maladjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(8), 1251-1262.
- Chen, X. (2012). Culture, peer interaction, and socioemotional development. *Child. Development Perspectives*, 6(1), 27-34.
- Cheung, H., Zuckerbrot, R. A., Jensen, P. S., Ghalib, K., Laraque, D. & Stein, R. E. (2007). Guidelines for adolescent depression in primary care (GLAD-PC): II. Treatment and ongoing management. *Pediatrics*, 120(5), 313-326.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42, 197–205. DOI:10.1002/pits.20048.
- Cigoli, V., & Scabini, E. (2006). Relazione familiare: la prospettiva psicologica. *Studi Interdisciplinari sulla Famiglian*. 21, 13-46.
- Claes, L., Luyckx, K., Baetens, I, Van, D. V., & Witteman, C. (2015). Bullying and victimization, depressive mood, and non-suicidal self-injury in

- adolescents: The moderating role of parental support. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3363-3371. <http://dx.DOI.org/10.1007/s10826-015-0138-2>.
- Coccaro EF, & Siever LJ. (1995). the neuropsychopharmacology of personality disorders, in Psychopharmacology: The Fourth Generation of Progress. Bloom FE, Kupfer DJ, editors. New York. *Raven Press*, 1567–1579.
- Coccaro, E. F., Bergeman, C. S., Kavoussi, R. J., & Seroczynski, A. D. (1997). Heritability of aggression and irritability: a twin study of the Buss-Durkee Aggression Scales in adult male subjects. *Biological psychiatry*, 41(3), 273-284.
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Sousa, V. (2015). “Positive Attitude”: A multilevel model analysis of the effectiveness of a Social and Emotional Learning Program for Portuguese middle school students. *Journal of Adolescence*, 43, 29-38.
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Sousa, V. (2016). Positive Attitude Program’s Impact upon Self-Concept across Childhood and Adolescence//Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: El papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Journal of Psychodidactics*, 21(2) 261-280. DOI: <http://dx.DOI.org/10.1387/RevPsicodidact.15129>
- Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. P. (2014). The Impact of a School-Based Social and Emotional Learning Program on the Self-Concept of Middle School Students//O impacto de um programa escolar de Aprendizagem Socioemocional sobre o autoconceito de alunos de 3º ciclo. *Journal of Psychodidactics*, 19(2), 347-365.
- Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development*, 61(1), 152-162.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. *Peer Rejection in and Childhood*, 17, 17-59.
- Colclough, C., Packer, S., Motivans, A., Van Ravens, J., Peppler, U., Buchert, L., Bella, N., Guttman, C., Cavicchioni, V., Sayed, Y., Djioze, V., Aggio, C., Fransman, J., Suzuki, I., Nsengimana, D., Phuong, L., Leclercq, F., Caillaud F., y Cusso, R. (2005). *El imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. París, Francia: Ediciones UNESCO.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J.M., Hoffman, K. B., Ruíz, M. D., Jacquez, F., & Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, 72(6), 1723-1746
- Cole, P. M., Bruschi, C. J., & Babu L. T. (2002). Cultural Differences in Children’s Emotional Reactions to Difficult Situations. *Child Development* 73(3): 983–996.
- Coley, R. L., Lynch, A. D., & Kull, M. (2015). Early exposure to environmental chaos and children's physical and mental health. *Early childhood research*

- quarterly*, 32, 94-104.
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (Comps.) (2006). *Desarrollo psicológico y Educación*, Vol II. Madrid: Alianza psicológica.
- Confalonieri, E., & Giuliani, C. (2005). Parental child-rearing practices and psychological adjustment of pre-school and school children. *Eta-Evolutiva*, 82, 67-73.
- Connor-Smith, J. K., & Compas, B. E. (2002). Vulnerability to social stress: Coping as a mediator or moderator of sociotropy and symptoms of anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 26(1), 39-55.
- Contreras, J. M., & Kerns, K. A. (2000). Emotion regulation processes: Explaining links between parent-child attachment and peer relationships. In K. A. Kerns, J. M. Contreras & A. M. Neal-Barnett (Eds.), *Family and peers: Linking two social worlds* (pp. 1–26). Westport, CT: Praeger.
- Contreras, J.M., Kerns, K.A., Weimer, B.L., Gentzler, A.L., & Tomich, P.L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother–child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 14, 111–124. DOI:10.1037/0893-3200.14.1.111
- Cooke, J.E., Stuart-Parrigon, K.L., Movahed-Abtahi, M., Koehn, A.J., & Kerns, K.A. (2016). Children’s emotion understanding and mother-child attachment: A meta-analysis. *Emotion* 16(8), 1102-1106 DOI: 10.1037/emo0000221
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419-426.
- Coplan, R. J., Findlay, L. C., & Nelson, L. J. (2004). Characteristics of preschoolers with lower perceived competence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 399-408.
- Coplan, R. J., Prakash, K., O’Neill, K., & Armer, M. (2004). Do you “want” to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40, 244–258.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk: *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*. Second Edition (pp.191-225). New York: Taylor and Francis
- Craig J. (2009). *Teorías del desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall
- Craig, G. J., Baucum, D., Hernández, J. C. P., & Salinas, M. E. O. (2001). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación.
- Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 104-118.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-401.

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K., & Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, 73, 1134-1142.
- Crittenden, P. M. (2002). *Nuevas implicaciones clínicas de la teoría del apego*. Valencia: Promolibro
- Cruz, D., Narciso, I., Muñoz, M., Pereira, C. y Sampaio, D. (2013). Adolescents and self-destructive behaviours: An exploratory analysis of family and individual correlates. *Psicología Conductual*, 21(2), 271-288.
- Cryer, C., Langley, J.D., Jarvis, S.N., MacKenzie, S.G., Stephenson, S.C. and Heywood, P.(2005). Injury outcome indicators: the development of a validation tool. *Injury Prevention*, 11, 53–57.
- Cuello, M. I. (2014). Empatía y agresividad física y verbal en la infancia tardía. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 14-17). Buenos Aires: Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires.
- Cuello, M. I., y Oros, L. B. (2013). Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños argentinos de 10 a 13 años. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2, 209-229.
- Cuervo Martínez, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121.
- Cullen, J. P., Ownbey, J. B., y Ownbey, M. A. (2010). The effects of the Healthy Families America Home Visitation Program on parenting attitudes and practices and child social and emotional competence. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 27(5), 335-354.
- Cummings C, M., Caporino, N. E., & Kendall, P. C. (2014). Comorbidity of anxiety and depression in children and adolescents: 20 years after. *Psychological Bulletin*, 140(3), 816-845. DOI: 10.1037 / a0034733.
- Cunningham, W. A., & Zelazo, P. D. (2007). Attitudes and evaluations: A social cognitive neuroscience perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(3), 97-104.
- Danese, A., Moffitt, T. E., Harrington, H., Milne, B. J., Polanczyk, G., Pariante, C. M., Poulton, R., & Caspi, A. (2009). Adverse childhood experiences and adult risk factors for age-related disease: depression, inflammation, and clustering of metabolic risk markers. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(12), 1135-1143.
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative

- model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Dave, D., & Rashad, I. (2009). Overweight status, self-perception, and suicidal behaviors among adolescents. *Social Science y Medicine*, 68(9), 1685-1691
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- De Bolle, M., Decuyper, M., De Clercq, B., & De Fruyt, F. (2010). Relevance of the tripartite dimensions of affect for anxiety and depression in youth: Examining sex and psychopathology status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 935-948. <http://dx.DOI.org/10.1007/s10802-010-9413-2>.
- De Bruin, E. I., Zijlstra, B. J., & Bögels, S. M. (2014). The meaning of mindfulness in children and adolescents: further validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) in two independent samples from the Netherlands. *Mindfulness*, 5(4), 422-430.
- De la Torre-Cruz, M. J., Casanova, P. F., Villa-Carpio, M., y Cerezo, M. T. (2013). Consistencia e inconsistencia parental: Relaciones con la conducta agresiva y la satisfacción vital de los adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 135-149.
- Deater-Deckard K, Lansford J. E., Malone P.S., Alampay L.P., Sorbring E., Bacchini D., Al-Hassan S.M. (2011). La asociación entre el calor de los padres y el control en trece grupos culturales. *Revista de Psicología Familiar*. 25, 790-794. DOI: 10.1037 / a0025120
- Deater-Deckard, K. (1998). El estrés de los padres y el ajuste del niño: algunas viejas hipótesis y nuevas preguntas. *Psicología Clínica: Ciencia y Práctica*, 5, 314-332. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1998.tb00152.x>
- Deceaty, J. (2014). *La contribución del sistema de las neuronas espejo a la empatía*. Ciclo de Conferencias en Intramed. Simposio Internacional de Neurociencias Cognitivas y Psiquiatría. Recuperado de <http://www.intramed.net/contenidover.asp>.
- Decety, J., & Jackson, PL (2004). La arquitectura funcional de la empatía humana. *Revisión de las Neurociencias Conductuales y Cognitivas*, 3(2), 71-100.
- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Empatía humana a través de la lente de la neurociencia social. *The Scientific World Journal*, 6, 1146-1163. [Http://dx.doi.org/10.1100/tsw.2006.221](http://dx.doi.org/10.1100/tsw.2006.221)
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana* (DOGV), núm. 5734, de 03.04.2008.
- Decreto108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la Ordenación General de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*

- (DOGV), núm. 7311, de 07.07.2014.
- Dekovic, M., & Gerris, J. R. M. (1994). Developmental analysis of social cognitive and behavioral differences between popular and rejected children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15* (3), 367-386.
- Del Barrio V, Carrasco, MA, Rodríguez MA y Gordillo R (2009). Prevención de la agresión en la infancia y la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*, 101-107.
- Del Barrio, M. V., Aluja, A., & Spielberger, C. (2003). Anger assessment with the STAXI-CA: psychometric properties of a new instrument for children and adolescents. *Personality and Individual Differences, 37*(2), 227–244.
- Del Barrio, M. V., Roa, M. L., Olmedo, M., & Colodrón, F. (2002). Primera adaptación del CDI-S a población española. *Acción Psicológica, 1*, 263-72.
- Del Barrio, M.V., Colodrón, F., Olmedo, M. y Roa, L. (1997b): *Versión española del Short Children's Depression Inventory*. Comunicación presentada en el I Congreso Regional de Psicología para profesionales en América. Ciudad de México (pag. 136 libro de resúmenes).
- Del Barrio, M.V., Moreno, C. y López, R. (2001): Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clinica y Salud, 13*,33-50
- Del Barrio, V., Aluja, A. y Spielberger, C. (2004). Evaluación de la Ira: Propiedades Psicométricas de una versión del STAXI para niños y Adolescentes. *Personality and Individual Differences. 37*(2), 227-244.
- Del Barrio, V., Capilla, M. L. R., Olmedo, M., y Colodrón, F. (2002). Primera adaptación del CDI-S a población española [First adaptation of the CDI-S for Spanish population]. *Acción Psicológica, 1*(3), 263-272.
- Del Barrio, V., Spielberg, C. y Moscoso, M. (1998). *Evaluación de la experiencia, expresión y control de la ira en niños*. II Congreso Iberoamericano de Psicología (Madrid).
- Del Blanco, M. D. P. P. (2014). El autoconcepto y la motivación escolar: una revisión bibliográfica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología, 6*(1), 221-228.
- Delgado Morales, L. M., & Gómez Jaspón, M. (2015). *Prácticas de crianza y su relación con la ansiedad infantil*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana. (<http://hdl.handle.net/11522/3311>).
- Delgado, B., Inglés, C. J., y García-Fernández, J. M. (2013). Social anxiety and self- concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica, 18*(1), 179-194.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana ediciones.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a

- longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63(1), 37-52.
- Denson, T. F., Pedersen, W. C., Friese, M., Hahm, A., & Roberts, L. (2011). Understanding impulsive aggression: angry rumination and reduced self-control capacity are mechanisms underlying the provocation-aggression relationship. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(6), 850-862. DOI: 10.1177/0146167211401420
- DeRosier, M. E., & Marcus, S. R. (2005). Building friendships and combating bullying: Effectiveness of SS GRIN at one-year follow-up. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 140-150.
- Di Giunta, L., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Tramontano, C., & Caprara, G.V. (2010). Assessing perceived empathic and social self-efficacy across countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 77-86.
- Diaz, N., Lizardi, H., Qian, L., y Liu, Z. (2008). The relationship among child maltreatment, parental bonding, and a lifetime history of major depressive disorder in Latino college students. *Journal of Aggression, Maltreatment y Trauma*, 17(2), 175-196.
- DiBartolo, P. M., & Rendón, M. J. (2012). A critical examination of the construct of perfectionism and its relationship to mental health in Asian and African Americans using a cross-cultural framework. *Clinical Psychology Review*, 32(3), 139-152.
- Diener, E., Lucas, R., Schimmack, U., & Helliwell, J. (2009). *Well-being for public policy*. New York: Oxford University Press
- Díez, E. M., & Martín, M. Á. C. (2009). Descripción de los factores medidos por la batería BADYG-M y su estudio como variables de intervención educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 6-10
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51(1), 162-170. DOI: 10.2307/1129603
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.). *Cognitive perspectives on children's social and behaviors. Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Dodge, K. A., & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In A. R., & J. D. Coie (Eds.). *Peer rejection in Childhood* (pp 119-155). New York: Cambridge University Press.
- Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53(3), 620-635. DOI: 10.2307/1129373
- Dodge, K. A., & McCourt, S. N. (2010). Translating models of antisocial behavioral development into efficacious intervention policy to prevent adolescent violence. *Developmental Psychobiology*, 52(3), 277-285.
- Dodge, K. A., & Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self.

- Child Development*, 58(1), 213-224. DOI: 10.2307/1130303
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In W. Damon & R. M. Lerner and N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th Ed.). New York: Wiley.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374-393.
- Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds). *The development and Treatment of Childhood Aggression*, (201–218). New York: Erlbaum.
- Dodge, K.A., & Coie, J.D. (1987) Social-informationprocessing factors in reactive and proactive aggression in children’s peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H.,& Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, US: Yale University Press. <http://dx.DOI.org/10.1037/10022-000>
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children’s social and emotional competence: A randomized trial of the preschool “PATHS” curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
- Donenberg, G. R., & Weisz, J. R. (1998). Guilt and abnormal aspects of parent-child interactions. *Guilt and Children*, 22, 245-267.
- Dörr, A. (2005). Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socio económico. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Retirado de http://www.archivochile.cl/tesis/09_tedulit/09tedulit0007.pdf
- Dovidio, J. F., & Penner, L. A. (2004). Helping and altruism. In M. B. Brewer y M. Hewstone (Eds.). *Emotion and motivation*, (pp. 247-280). Malden, MA: Blackwell Publishing Co.
- Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Schroeder, D. A., & Penner, L. (2006). *The social psychology of prosocial behavior*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dunsmore, J. C., Her, P., Halberstadt, A. G., & Perez-Rivera, M. B. (2009). Parents’ beliefs about emotions and children’s recognition of parents’ emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 33(2), 121-140.
- Durlak, J., y Weissberg, R. (2010). Social and emotional learning programs that work. *Better: Evidence-Based Education*, 2(2), 4-5.
- 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., Achoui, M., Abouserie, R., Farah, A., Sakhleh, A. A., Fayad, M., & Khan, H. K. (2006). Parenting Styles in Arab Societies: A First

- CrossRegional Research Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 230-247. <http://dx.DOI.org/10.1177/0022022106286922>
- Eccles, JS (2005). Valor subjetivo de la tarea y Eccles et al. Modelo de opciones relacionadas con el logro. En AJ Elliot & CS Dweck, (Eds.) *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 105-121). Nueva York: The Guilford Press.
- Edmunds, G., & Kendrick, D. C. (1980). *The measurement of human aggressiveness*. New York: E. Horwood; Halsted Press.
- Eisenberg, N., VanSchyndel, S. K., & Hofer, C. (2015). The association of maternal socialization in childhood and adolescence with adult off springs' sympathy/caring. *Developmental Psychology*, 51(1), 7-16.
- Egberts, M. R., Prinzie, P., Deković, M., de Haan, A. D., & van den Akker, A. L. (2015). The prospective relationship between child personality and perceived parenting: Mediation by parental sense of competence. *Personality and Individual Differences*, 77, 193-198.
- Egeland, B. (2010). Programas de intervención y prevención para niños pequeños, basados en el apego. En Tremblay, R. E., Barr, R. G., Peters, R. D. E. V., M. Boivin (eds.), *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* (pp. 1-7). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, NJ, US: Laurence Erlbaum
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N. y Strayer, J (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Editores.Desclé de Brouwer.
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*. Vol. 3 (pp. 701-778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., & Miller, P.A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119. <http://dx.DOI.org/10.1037//0033-2909.101.1.91>
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Respuesta relacionada con la empatía: asociaciones con comportamiento prosocial, agresión y relaciones intergrupales. *Asuntos Sociales y Revisión de Políticas*, 4(1), 143-180. DOI:10.1111 / j.1751-2409.2010.01020.x
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Losoya, S. (1997). Emotion responding: Regulation, social correlates, and socialization. In P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotion development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 129-163). New York: Basic Books.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157. DOI:10.1037/0022-3514.78.1.136

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Miller, P. A., Fultz, J., Shell, R., Mathy, R. M., & Reno, R. R. (1989). Relation of sympathy and personal distress to prosocial behavior: a multimethod study. *Journal of personality and social psychology*, 57(1), 55-66
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Jones, J., & Guthrie, I. K. (1998). Contemporaneous and Longitudinal Prediction of Children's Sympathy from Dispositional Regulation and Emotionality. *Developmental Psychology*, 34, 910-924
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., & Murphy, B. C. (2001). Mother's emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37, 475-490.
- Eisenberg, N., Michalik, N., Spinrad, T. L., Hofer, C., Kupfer, A., Valiente, C., Liew, J., & Cumberland, A. (2007). The relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: a longitudinal study. *Cognitive Development* 22, 544–567.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S. y Shea, C. (1991). Prosocial Development in adolescence: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 27(5), 849-857.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S.A., Valiente, C., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., & Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75(1), 25-46.
- Eisenberg, N., Vaughan, J.U.L.I.E., & Hofer, C. (2009). Temperament, self-regulation, and peer social competence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 473–489. New York, NY: Guilford Press.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48(4), 384.
- El-Sheikh, M., Keller, P. S., & Erath, S. A. (2007). Marital conflict and risk for child maladjustment over time: Skin conductance level reactivity as a vulnerability factor. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(5), 715-727.
- Englert, C., Bertrams, A., & Dickhauser, O. (2011). Dispositional self-control capacity and trait anxiety as relates to coping styles. *Psychology*, 2, 598–604. DOI: 10.4236/psych.2011.26092
- Erath, S. A., El-Sheikh, M., Hinnant, J. B., & Cummings, E. M. (2011). Skin conductance level reactivity moderates the association between harsh parenting and growth in child externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 47(3), 693-706.
- Escobar Espejo, M., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., & Trianes Torres, M. V. (2011). Adaptación española de la escala de manifestaciones de estrés del Student Stress Inventory (SSI-SM). *Psicothema*, 23(3), 475-485.

- Escobar, M. Trianes, M. V. y Fernández-Baena, F. J. (2008). Daily stress, sociometric status and emotional adjustment in primary school children. En P. Roussi, E. Vassilaki y K. Kaniasty (Eds.), *Stress and Psychosocial resources* (pp. 91-101). Berlin: Logos Verlag.
- Escribano, S., Anierte, J. y Orgilés, M. (2013). Factor structure and psychometric properties of the Spanish version of the Alabama Parenting Questionnaire (APQ) for children. *Psicothema*, 25(3), 324-329. DOI:10.7334/psicothema2012.315
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación, *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194
- Espelage, D. L., Bosworth, K., y Simon, T. R. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, 16(4), 411-426.
- Evans, G.W., Gonnella, C., Marcynyszyn, L.A., Gentile, L., & Salpekar, N. (2005). The role of chaos in poverty and children's socioemotional adjustment. *Psychological Science*, 16(7), 560-565. DOI: 10.1111/j.0956-7976.2005.01575.x
- Evans, G.W., Saltzman, H., & Cooperman, J.L. (2001) Housing quality and children's socioemotional health. *Environment and Behavior*. 33(3), 389-399. DOI: 10.1177/00139160121973043.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72(3), 907-920.
- Fariz, M. D., de Moura, C. B., & Mías, C. D. (2002). Comportamiento agresivo y terapia cognitivo-comportamental en la infancia. In V. E. Caballo & Simón, V. A. (Dir.). *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente: trastornos específicos* (57-78). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Feeney, J. A., Noller, P., & Hanrahan, M. (1994). Assessing adult attachment. In Sperling, M. B., & Berman, W. H. (Eds). *Attachment in adults: Clinical and developmental perspectives*, (pp. 128-152). New York, US: Guilford Press.
- Feldman, R.S. (2007). *Desarrollo Psicológico a través de la vida*. México: Pearson Educación
- Felleman, E. S., Carlson, C. R., Barden, R. C., Rosenberg, L., & Masters, J. C. (1983). Children's and adults' recognition of spontaneous and posed emotional expressions in young children. *Developmental Psychology*, 19(3), 405-413.
- Fergusson, D. M., Horwood, J., & Lynskey M. T. (1996). Childhood sexual abuse and psychiatric disorder in young adulthood, II. Psychiatric outcomes of childhood sexual abuse. *Journal of American Child*

Adolescence Psychiatry, 34, 1365–1374

- Ferla, J., Valcke, M., & y Cai. (2009). Academic self-efficacy and academic selfconcept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499–505. DOI: 10.1016/j.lindif.2009.05.004
- Fernández Abascal, E. (Coord) (2008). Emociones positivas. Madrid: Pirámide
- Fernández Domínguez, M. R., Palomero Pescador, J. E., y Teruel Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50.
- Fernandez, A. M., Dufey, M., & Mourgues, C. (2007). Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencias. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2(1), 8-20.
- Fernández, J. I. P., y Garaigordobil, M. L. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 153-169.
- Fernández, J. M. G., Inglés, C. J., Herrero, Á. D., San Martín, N. L., Torregrosa, M. S., y González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 30, 31-50.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Ferrari, F., y Villa, R. F. (2016). The neurobiology of depression: an integrated overview from biological theories to clinical evidence. *Molecular Neurobiology*, 1-19. DOI 10.1007/s12035-016-0032-y
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., y Matos, P. M. (2016). Preschool Children's Prosocial Behavior: The Role of Mother-Child, Father-Child and Teacher-Child Relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1829-1839. DOI 10.1007/s10826-016-0369-x
- Feshbach, N. (1969). Sex differences in children's modes of aggressive responses towards outsiders. *Merrill Palmer Quarterly*, 15, 249-258.
- Feshbach, N. (1983). Learning to care: a positive approach to child training and discipline. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12(3), 266-271.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4,399-413.
- Filippetti, V. A., López, M. B., & Richaud, M. C. (2012). Aproximación Neuropsicológica al Constructo de Empatía: Aspectos Cognitivos y Neuroanatómicos. Neuropsychological Approach to the Empathy Construct: Cognitive and Neuroanatomical Aspects. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 6(1), 68-83. DOI: 10.7714/cnps/ 6.1.204

- Findlay, L. C., Coplan, R. J., & Bowker, A. (2009). Keeping it all inside: Shyness, internalizing coping strategies and socio-emotional adjustment in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development, 33*(1), 47-54.
- Fine, S. E., Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J., & Campbell, J. L. (2004). Anger perception, caregivers' use of physical discipline, and aggression in children at risk. *Social Development, 13*(2), 213-228.
- Fiske S. T. (2004). *Social beings. Care motives in social psychology*. West Sussex: John Wiley y Sons.
- Flores, E., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2005). Predictors of resilience in maltreated and nonmal treated Latino children. *Developmental Psychology, 41*(2), 338.
- Florsheint, P., Tolan, P., & Gorman.Smith, D. (1998). Family relationships, parenting practices, the availability of male family members, and the behavior of inner.city boys in single.mother and two.parent families. *Child Development, 69*(5), 1437-1447.
- Flynn, M., & Rudolph, K. D. (2014). A prospective examination of emotional clarity, stress responses, and depressive symptoms during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 34*(7), 923-939.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1988). The relationship between coping and emotion: Implications for theory and research. *Social Science and Medicine, 26*, 309-317.
- Foster, H., & Hagan, J. (2003). Patterns and explanations of direct physical and indirect nonphysical aggression in childhood. In W. Heitmeyer, & J. Hagan (Eds). *International Handbook of Violence Research (543-565)*. Springer Science & Business Media.
- Fowles, D. C., Kochanska, G., & Murray, K. (2000). Electrodermal activity and temperament in preschool children. *Psychophysiology, 37*(6), 777-787.
- Fraley, R. C., & Shaver, P. R. (1998). Airport separations: A naturalistic study of adult attachment dynamics in separating couples. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(5), 1198.
- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8*(1), 1-16.
- Franco, N. F. (2016). Representación formal de la correlación entre las etapas del ciclo vital y la agencia de autocuidado. *Ene 10*(2), 0-0. (Versión on-line ISSN 1988-348X citado 2017-08-06) Disponible en: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2016000200007&lng=es&nrm=iso>.
- Franco, N. N., Nieto, M. Á. P., & de Dios Pérez, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 1*(2), 149-156.
- Frick, P., & White, S. (2008). Research review: The importance of callous-unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial

- behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 359-375. DOI:10.1111/j.14697610.2007.01862.x
- Frith, C. D., & Frith U. (2006). The Neural Basis of Mentalizing. *Neuron*, 50(4), 531-534. DOI: 10.1016/j.neuron.2006.05.001
- Froh, J. J., Huebner, E. S., Youssef, A. J., & Conte, V. (2011). Acknowledging and appreciating the full spectrum of the human condition: School psychology's (limited) focus on positive psychological functioning. *Psychology in the Schools*, 48(2), 110-123.
- Frühe, B., Allgaier, A. K., Pietsch, K., Baethmann, M., Peters, J., Kellnar, S., Stephan Kellnar, S., Heep, A., Burdach, S., von Schweinitz, D., & Schulte-Körne, G. (2012). Children's depression screener (Child-S): development and validation of a depression screening instrument for children in pediatric care. *Child Psychiatry y Human Development*, 43(1), 137-151.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1991). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14, 119-133. DOI: 10.1016/0140-1971(91)90025-M.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Fuentes, M; García, F., Gracia, E. y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles, *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. DOI:10.1387/RevPsicodidact.10876.
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la Educación Primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159.
- Gallese, V. (2001). The 'Shared Manifold' Hypothesis. From Mirror Neurons to Empathy. *Journal of Consciousness Studies*, 8, 33-50
- Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L. y Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119(2), 593-609. DOI: 10.1093/brain/119.2.593
- Gao, X., & Maurer, D. (2010). A happy story: Developmental changes in children's sensitivity to facial expressions of varying intensities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(2), 67-86.
- Garaigordobil M, Pérez, J.I., y Mozaz M (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20, 114-123.
- Garaigordobil, M. (1993). Un estudio correlacional de las vinculaciones entre la conducta social con otras variables socio-cognitivas y afectivas del desarrollo infantil. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(11), 49-71.
- Garaigordobil, M. (2003a). Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003b). Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y*

- creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socio-emocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia CIDE.
- Garaigordobil, M. (2008). Evaluación del programa “*Una sociedad que construye la paz*”. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Garaigordobil, M. (2009). A Comparative Analysis of Empathy in Childhood and Adolescence: Gender Differences and Associated Socio-emotional Variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2) 217-235.
- Garaigordobil, M. (2011a). *Bullying y cyberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación*. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Garaigordobil, M. (2011b). *Bullying y cyberbullying: programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar*. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Garaigordobil, M. (2011c). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2014). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 146-157.
- Garaigordobil, M. L., y Oñederra, J. A. R. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.
- Garaigordobil, M. y Oñederra J.A. (2010). *La Violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., & Martínez-Valderrey, V. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 83-93.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., y Martínez-Valderrey, V. (2015). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 83-93.
- Garaigordobil, M., y Berruero, L. (2007). Autoconcepto en niños y niñas de 5 años: relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 551-564.
- Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Relaciones de autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64.
- Garaigordobil, M., y García, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.

- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). Effect of Cyberprogram 2.0 on Reducing Victimization and Improving Social Competence in Adolescence//Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305.
- Garber, J. (2006). Depression in children and adolescents: Linking risk research and prevention. *American Journal of Preventive Medicine*, 31(6), 104–125.
- Garber, J., Martin, N. C., & Keiley, M. K. (2002). Developmental trajectories of adolescents' depressive symptoms: Predictors of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 79–95.
- García Fernández, J. M. (1997). *Validación de tres formas del Inventario de Miedos Escolares*. Tesis doctoral no publicada. Murcia: Universidad de Murcia.
- García Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez Monteagudo, M. C., y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 16, 413-437.
- García Sancho, E. (2015). *La influencia de la inteligencia emocional en el comportamiento agresivo* [the influence of emotional intelligence on aggressive behavior]. Tesis doctoral no publicada. Málaga: Universidad de Málaga.
- García, A. (2009). El autoconcepto académico y su aplicación en el aula escolar. *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, 5(9), 93-971.
- García, A. R. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 44, 241-258.
- García, C. F., Sánchez, M. D. P., Martínez, P. B., y García, M. R. B. (2004). Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las inteligencias múltiples en los primeros niveles instruccionales. *Psicothema*, 16(1), 7-13.
- García, F., Gracia, E., y Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the five-factor self-concept questionnaire. *Psicothema*, 25(4), 549-555.
- García, F., y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto forma 5. AF5. Manual*. Madrid: TEA.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz- Esteban, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E., y Martínez- Monteagudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of*

- Educational Psychology*, 3(1), 61-74. DOI: 10.1989/ejep.v3i1.46.
- García-Fernández, J. M., Vicent, M., Ingles, C. J., González, C., y Sanmartín, R. (2017). Relación entre el perfeccionismo socialmente prescrito y la conducta agresiva durante la infancia tardía. *European Journal of Education and Psychology*, 10(1), 15-22
- García-Moral, A. T., Sánchez-Queija, I., y Gómez-Veiga, I. (2016). Efecto diferencial del estilo educativo paterno y materno en la agresividad durante la adolescencia. *Psicología Conductual*, 24(3), 497.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gasser, L., Malti, T., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Aggressive and nonaggressive children's moral judgments and moral emotion attributions in situations involving retaliation and unprovoked aggression. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(4), 417-439. DOI.org/10.1080/00221325.2011.614650
- Gaylord, N. K., Kitzmann, M., & Coleman, J. K. (2003). Parent and children's perceptions of parental behaviour: associations with children's psychological adjustment in the classroom. *Parenting: Science and Practice*, 3(1), 23-47.
- Gaylord-Harden, N.K., Taylor, J.J., Campbell, C.L., Kesselring, C.M., & Grant, K.E. (2009). Maternal attachment and depressive symptoms in urban adolescents: The influence of coping strategies and gender. *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology*, 38, 684-695. DOI: 10.1080/15374410903103569
- Gazelle, H., & Rubin, K. H. (2010). Social anxiety in childhood: Bridging developmental and clinical perspectives. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 127, 1-16.
- Gazzola, V., Aziz-Zadeh, L., & Keysers, C. (2006). Empathy and the somatotopic auditory mirror system in humans. *Current Biology*, 16(18), 1824-1829.
- Gerdes, K. E., & Segal, E. A. (2009). A social work model of empathy. *Advances in Social Work*, 10(2), 114-127.
- Gestsdottir, S., & Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 51(3), 202-224.
- Geurtzen, N., Scholte, R. H., Engels, R. C., Tak&. R., & van Zundert, R. M. (2015). Association between mindful parenting and adolescents' internalizing problems: non-judgmental acceptance of parenting as core element. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 1117-1128.
- Gibbs, J.C. (2010). Inmadurez moral y comportamiento antisocial. *Postconvencionales*, 2, 21-56.
- Gilissen, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., & Linting, M. (2008). Electrodermal reactivity during the Trier Social Stress Test

- for children: interaction between the serotonin transporter polymorphism and children's attachment representation. *Developmental Psychobiology*, 50(6), 615-625.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Jaycox, L. H., & Seligman, M. E. (1995). Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: Two-year follow-up. *Psychological Science*, 6(6), 343-351.
- Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192-205. DOI.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858
- Gluschkoff, K., Keltikangas-Järvinen, L., Pulkki-Råback, L., Jokela, M., Viikari, J., Raitakari, O., & Hintsanen, M. (2017). Hostile parenting, parental psychopathology, and depressive symptoms in the offspring: a 32-year follow-up in the Young Finns study. *Journal of Affective Disorders*, 208, 436-442.
- Goldner, L., Scharf, M., Edelstein, M., & Havshush. (2015). Parents' and Children's Cognitive Style: The Role of Parents' Practices. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 203(12), 958-965.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Cairos.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results* (p. 14). London: Little, Brown.
- Gómez, M. (2008). El juego concepto y teorías. En V. Romero; M. Gómez. *El juego infantil y su metodología* (pp. 6-22). Barcelona: Altamar.
- Gómez-Ortiz, O., Casas, C., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Ansiedad social en la adolescencia: factores psicoevolutivos y de contexto familiar. *Psicología Conductual*, 24(1), 29-49.
- González-Blasco, P., Moreto, G., Janaudis, M. A., de Benedetto, M. A., Delgado- Marroquín, M. T., y Altisent, R. (2013). Educar las emociones para promover la formación ética. *Persona y Bioética*, 17(1), 28-48.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Rocés, C., González, P., Muñoz, R., y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860.
- González-Pienda, J. A.; Núñez Pérez, J. C.; Glez.-Pumariega, S. y García García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- González-Pineda, J. A., Nuñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C. y García, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*. 70(3), 257-287.
- Goodwin, R. (2006). Association between coping with anger and feelings of depression among youths. *American Journal of Public Health*, 96(4), 664-669.

- Gordillo, F., Mestas, L., Salvador, J., Pérez, M. Á., Arana, J. M., y López, R. M. (2015). Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 a 11 Años. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(1), 1846-1859.
- Gordon, L. y Conger, R. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28, 212-241
- Gorostegui, M. E. (1992). *Adaptación y construcción de las normas para la escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris* (Adapting and constructing norms for the Piers-Harris self-concept scale for children). Thesis for Psychology degree. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica.
- Gorostegui, M. E., y Dörr, A. (2005). Género y autoconcepto: Un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de educación general básica (EGB) (1992-2003). *Psykhé*, 14(1), 151-163.
- Gracia, E., Murillo, M. L., y García, F. (2008). *Estilos educativos parentales y ajuste psicológico de los hijos: cuestionando la preeminencia del estilo autorizativo*. V Congreso Internacional de Psicología y Educación (pp. 1358-1365). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Graham, C. (2009). *Happiness around the world: The paradox of happy peasants and miserable millionaires*. Oxford: Oxford University Press
- Granell de Aldaz E, Vivas E, Gelfand D., y Feldman L (1984). Estimating the prevalence of school refusal and school-related fears. A Venezuelan sample. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 172(12) 722-729.
- Grassi-Oliveira, R., Ashy, M., & Stein, L. M. (2008). Psychobiology of childhood maltreatment: effects of allostatic load? *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30(1), 60-68.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19
- Greco, L. A., & Morris, T. L. (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: Contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Behavior Therapy*, 36(2), 197-205.
- Griffin, K. W., Samuolis, J., & Williams, C. (2011). Efficacy of a self-administered home-based parent intervention on parenting behaviors for preventing adolescent substance use. *Journal of Child and Family Studies*, 20(3), 319-325.
- Groh A.M., Roisman, G. I., Van I, Jzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M.J., & Fearon, R. P., (2012). The significance of insecure and disorganized attachment for children's internalizing symptoms: A meta-analytic study. *Child Development*, 83(2), 591-610
- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Steele, R. D. & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: A meta-analytic study. *Attachment & Human Development*, 16(2), 103-136.

- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2010). Integrating Different Perspectives on Socialization Theory and research. A Domain Guion-Specific Approach. *Child Development* 81(3), 687-709.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(4), 4-19.
- Guasp, J. J. M., Ramón, M. R. R., y De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Güell, M., i Muñoz, J. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Post-obligatoria*. Barcelona: CissPraxis
- Guffanti, G., Gamaroff, M. J., Warner, V., Talati, A., Glatt, C. E., Wickramaratne, P., & Weissman, M. M. (2016). Heritability of major depressive and comorbid anxiety disorder in multi- generational families at high risk for depression. *American Journal Medical Genetics. Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 171(8), 1072-1079.
- Guillen, F., & Gómez, M. R. (2010). Relación entre Autoconcepto y Condición Física en Alumnos del Tercer Ciclo de Primaria. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 45-59.
- Guillén, J. C. (2015). *Escuela con cerebro*. Extraído de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2016/09/26/aulas-inclusivas-reflejo-de-la-neurodiversidad-cerebral>.
- Gutiérrez, M. Escartí, A., y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social. *Psicothema*, 23 (1), 13-19.
- Gutiérrez, M., Clemente, A., y Musitu, G. (1993). Autoconcepto y sistema de valores en la primera adolescencia. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(12), 81-91.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65–84). New York, NY: Routledge.
- Hakulinen, C., Jokela, M., Keltikangas-Järvinen, L., Merjonen, P., Raitakari, O. T., & Hintsanen, M. (2014). Longitudinal measurement invariance, stability and change of anger and cynicism. *Journal of Behavioral Medicine*, 37(3), 434-444.
- Hall, L. A., Peden, A. R., Rayens, M. K., & Beebe, L. H. (2004). Parental bonding: A key factor for mental health of college women. *Issues in Mental Health Nursing*, 25, 277-291.
- Hammen, C., Shih, J. H., & Brennan, P. A. (2004). Intergenerational transmission of depression: test of an interpersonal stress model in a community sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 511-522.
- Hampel, P., & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment

- in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38(4), 409-415.
- Hardy, S., & Carlo, G. (2011). Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action. *Child Development Perspectives*, 5, 212-218. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2011.00189.x
- Harrington, R., Fudge, H., Rutter, M., Pickles, A., & Hill, J. (1991). Adult outcomes of childhood and adolescent depression: II. Links with antisocial disorders. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 30(3), 434-439.
- Harris, P. L., Olthof, T., Terwogt, M. M., & Hardman, C. E. (1987). Children's knowledge of the situations that provoke emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 10(3), 319-343.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R.F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum Press
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (Ed). *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*, (pp. 1-37). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1998). The development of self-representation. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 553- 617). New York: Wiley
- Harter, S. (2006). Developmental and Individual Difference Perspectives on Self- Esteem. En d. K. Mroczek y T. de. Little (eds.), *Handbook of personality* (pp. 311-336). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harter, S., & Buddin, B. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: a five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23 (3), 388-89.
- Hartup, W.W. (1974). Aggression in childhood developmental perspectives. American perspectives. *American Psychologist*, 29, 336-341.
- Hawes, S. W., Perlman, S. B., Byrd, A. L., Raine, A., Loeber, R.& Pardini, D. A. (2016). Chronic anger as a precursor to adult antisocial personality features: The moderating influence of cognitive control. *Journal of Abnormal Psychology*, 125(1), 64.
- Hawley, P. (2007). Social dominance in childhood and adolescence: Why social competence and aggression may go hand in hand. In P. Hawley, T. Little & P. Rodkin (Eds.) *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior* (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, S.C. (2013). The genuine conversation. En T.B. Kashdan, y J. Ciarrochi (Eds.), *Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations for well-being* (pp. 303-319). Oakland, CA: Context Press
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.
- Heim, C., Newport, D. J., Mletzko, T., Miller, A. H., & Nemeroff, C. B. (2008). The link between childhood trauma and depression: insights

- from HPA studies in humans. *Psychoneuroendocrinology*, 33(6), 693-710. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2008.03.008
- Hein, G., & Singer, T. (2008). I feel how you feel but not always: the empathic brain and its modulation. *Current Opinion in Neurobiology*, 18(2), 153-158.
- Helliwell, J.F., & Barrington-Leigh, C.P. (2010). Viewpoint: Measuring and understanding subjective well-being. *Canadian Journal of Economics*, 43(3), 729-753.
- Herba, C. M., Landau, S., Russell, T., Ecker, C., & Phillips, M. L. (2006). The development of emotion-processing in children: Effects of age, emotion, and intensity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 1098-1106.
- Herba, C., & Phillips, M. (2004). Annotation: Development of facial expression recognition from childhood to adolescence: Behavioural and neurological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1185-1198.
- Herrera Torres, L., Buitrago Bonilla, R. E., y Perandones González, T. M. (2015). Psicología Positiva e Inteligencia Emocional en Educación. *Dedica Revista de Educação e Humanidades*, 8, 139-153.
- Hewitt, P. L., & Flett, G.L. (2004). *Escala de perfeccionismo multidimensional (MPS). Manual técnico*. MHS: Toronto: Sistemas Multi-Salud Inc
- Hinde, R.A. (1970). *Animal behavior: A synthesis of ethology and comparative psychology*. McGraw-Hill, New York
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E., Izard, J. Kagan & R. B. Zajonc (Eds.). *Emotions, Cognition, and Behavior*, (pp. 103-131). New York: Cambridge University Press.
- Hogg, M. A., Abrams, D. (1988). *Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. Routledge: London
- Hoglund, W. L., & Leadbeater, B. J. (2007). Managing threat: Do social-cognitive processes mediate the link between peer victimization and adjustment problems in early adolescence? *Journal of Research on Adolescence*, 17(3), 525-540.
- Holden, G. W., Bayan, D., Baruah, J., & Holland, G. W. (2013). Parents' Roles in Guiding Children's Educational, Religious, and Other Trajectories. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 244-252.
- Holden, G. W., Vittrup, B., & Rosen, L. H. (2011). Families, parenting, and discipline. In M. K. Underwood & L. H. Rosen (Eds.), *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence* (pp. 127-152). New York: Guilford Press.
- Hollingshead, A. B. (2011). Four factor index of social status. *Yale Journal of Sociology*, 8, 21-52.
- Horvath, C. A., Lee, C. M., & Bax, K. (2015). How similar are mothers and

- fathers of young children in their parenting responses and goals? *Journal of Child and Family Studies*, 24(12), 3542-3551.
- Houston, R.J., Stanford, M.S., Villemarette-Pittman, N.R., Conklin, S.M. & Helfritz, L.E. (2003). Neurobiological correlates and clinical implications of aggressive subtypes. *Journal of Forensic Neuropsychology*, 3, 67-87.
- Howes, C. and Oldham, E. (2001). Attachment formation in child care processes in the formation of attachment relationships with alternative caregivers. In A. Goncu and E. Klein (Eds), *Children in play, story, and school*. New York, New Jersey Greenwood.
- Howes, C. and Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11, 251-268. DOI: 10.1017/S0954579499002047
- Huesmann, L. R., Dubow, E. F., & Boxer, P. (2009). Continuity of aggression from childhood to early adulthood as a predictor of life outcomes: Implications for the adolescent-limited and life-course-persistent models. *Aggressive Behavior*, 35(2), 136-149. <http://dx.Doi.org/10.1002/ab.20300>.
- Huesmann, L.R., & Guerra, N.G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 408-419.
- Hunter, S. C., & Boyle, J. M. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 83-107.
- Jacoboni, M. (2009). Imitation, empathy, and mirror neurons. *Annual Review of Psychology*, 60, 653-670.
- Jacoboni, M., Molnar-Szakacs, I., Gallese, V., Buccino, G., Mazziotta, J. C., & Rizzolatti, G. (2005). Grasping the intentions of others with one's own mirror neuron system. *PLoS Biol*, 3(3), e79. DOI: 10.1371 / journal.pbio.0030079
- Jacoboni, M., Woods, R. P., Brass, M., Bekkering, H., Mazziotta, J. C., & Rizzolatti, G. (1999). Cortical mechanisms of human imitation. *Science*, 286(5449), 526-528.
- Ibáñez, R. y García-Madruga, J. A. (2005). Memoria Operativa e Inteligencia. Un Estudio Evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 25-38.
- Informe España (2011). *Una interpretación de la realidad social*. CECS. Madrid: Fundación Encuentro. correo@fund-encuentro.org
- Informe España (2015). *Una interpretación de la realidad social*. CECS. Madrid: Fundación Encuentro. correo@fund-encuentro.org.
- Inglés, C. J., González, C., García-Fernández, J. M., Vicent, M. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 37-52.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, S. M., y Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocial behavior and self-concept of Spanish students of Compulsory Secondary Education. *Revista de*

Psicodidáctica, 17(1), 135-156.

- Inglés, C. J., Martínez-Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., Valle, A., García-Fernández, J. M., y Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 451-465.
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G. y García-López, L. J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 449-461.
- Inglés, C.; Benavides, G., Redondo, J. García-Fernández, J.M.; Ruiz-Esteban, C.; Estévez, C., y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101.
- Inglés, C.J., Martínez-Monteagudo, M.C., García-Fernández, J.M., Valle, A., y Castejón, J.L. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 99-116.
- Isaza, L., Henao, G., (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Springer Science y Business Media. Jabaghourian, J. Sorkhabi, N., Quach, W., & Strage, A. (2014). Parenting styles and practices of latino parents and latino fifth graders academic, cognitive, social, and behavioral outcomes. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 36(2), 175-194. DOI: 10.1177/0739986314523289
- Jabeen, F., Anis-ul-Haque, M., & Riaz, M. N. (2013). Parenting styles as predictors of emotion regulation among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(1), 85-105.
- Jacobs, J.E., Vernon, M. K., & Eccles, J.S. (2004) Relaciones entre las autopercepciones sociales, el uso del tiempo y los comportamientos prosociales o problemáticos durante la adolescencia. *Journal of Adolescent Research*, 19, 45-62.
- Jacobs, R. H., Reinecke, M. A., Gollan, J. K., & Kane, P. (2008). Empirical evidence of cognitive vulnerability for depression among children and adolescents: A cognitive science and developmental perspective. *Clinical Psychology Review*, 28(5), 759-782.
- Jambon, M. (2016). *Moral judgments and aggression in young children: a social domain approach to conceptualizing individual differences in early moral understanding* (Doctoral dissertation, University of Rochester).
- Jambon, M., & Smetana, J. G. (2014). Moral complexity in middle childhood: Children's evaluations of necessary harm. *Developmental Psychology*, 50(1), 22-33. [Http://dx.doi.org/10.1037/a0032992](http://dx.doi.org/10.1037/a0032992)

- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S. y Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality*, 36(2), 145-162.
- Jensen, E. (2004) Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas. Madrid: Narcea.
- Jiménez, M. (2003). Características emocionales y comportamentales de los grupos sociométricos desde una perspectiva múltiple. *Psicología Conductual*, 11, 41-60.
- Jiménez, T. I., Murgui, S., Estévez, E., & Musito, G. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: el doble rol mediador de la autoestima¹. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 473-485.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and lifespan development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1334
- Jones, D. C., Abbey, B. B., & Cumberland, A. (1998). The development of display rule knowledge: Linkages with family expressiveness and social competence. *Child development*, 69(4), 1209-1222.
- Jonsson, A. (2013). *Communicating expectations through the use of rubrics*. Paper presented at the EARLI Conference. Munich, Germany.
- Joseph, S., & Wood, A. (2010). Assessment of positive functioning in clinical psychology: Theoretical and practical issues. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 830-838.
- Kaldi, S., Filippatou, D., & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education*, 39(1), 35-47.
- Kavanaugh, B. C., Gaudet, C. E., Dupont-Frechette, J. A., Tellock, P. P., Maher, I. D., Haisley, L. D., & Holler, K. A. (2016). Failure to maintain set as a predictor of childhood depression within a children's psychiatric inpatient sample. *Psychiatry Research*.
- Kawamura, K.Y., Kawamura, R.O., Frost, M.G., & Harmatz (2002). The relationship of perceived parenting styles to perfectionism *Personality and Individual Differences*, 32, 317-327. [http://dx.Doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00026-5](http://dx.Doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00026-5)
- Keenan, K., & Hipwell, A. E. (2005). Preadolescent clues to understanding depression in girls. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(2), 89-105.
- Keltikangas-Järvinen, L., Kivimäki, M., & Keskivaara, P. (2003). Parental practices, self-esteem and adult temperament: 17-year follow-up study of four population-based age cohorts. *Personality and individual differences*, 34(3), 431-447. DOI: [http://dx.Doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00064-8](http://dx.Doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00064-8)
- Kendall PC, Stark KD, Martinsen K, O'Neil, K. A., & Arora, P. (2013). EMOTION: "Coping kids" managing anxiety and depression; group leaders manual. Ardmore: Workbook Publishing.

- Kendall, P. C., & Brady, E. U. (1995). Comorbidity in the anxiety disorders of childhood: Implications for validity and clinical significance. In K. D. Craig & K. S. Dobson (Eds.), *Banff international behavioral science series. Anxiety and depression in adults and children* (pp. 3-36). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kerns, K. A. (1996). Individual differences in friendship quality: Links to child- mother attachment. *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*, 137-157.
- Kerns, K. A. (2008). Attachment in middle childhood. In J. Cassidy y P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (2nd ed., pp. 366–382). New York: Guilford Press.
- Kerns, K. A., & Brumariu, L. E. (2014). Is insecure parent–child attachment a risk factor for the development of anxiety in childhood or adolescence? *Child development perspectives*, 8(1), 12-17.
- Kerns, K. A., Abraham, M. M., Schlegelmilch, A., & Morgan, T. A. (2007). Mother-child attachment in later middle childhood: Assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Attachment and Human Development*, 9(1), 33-53. DOI: 10.1080/14616730601151441.
- Kerns, K. A., Contreras, J. M., & Neal-Barnett, A. M. (2000). *Family and peers: Linking two social worlds*. Westport, CT: Praeger.
- Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32(3), 457-466. DOI:10.1037/0012-1649.32.3.457
- Kerns, K. A., Schlegelmilch, A., Morgan, T. A., & Abraham, M. M. (2005). Assessing attachment in middle childhood. *Attachment in middle childhood*, 46-70.
- Kerns, K.A. & Brumariu, L.E. (2016). Attachment in middle childhood. In J. Cassidy y P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (3rd ed., pp. 349-365). New York, NY: Guilford Press.
- Keyser, C., Wicker, B., Gazzola, V., Anton, J. L., Fogassi, L., & Gallese, V. (2004). A touching sight: SII/PV activation during the observation and experience of touch. *Neuron*, 42(2), 335-346.
- Kiff, C. J., Lengua, L. J. & Zalewski, M. (2011). Nature and Nurturing: Parenting in the Context of Child Temperament. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(3), 251-301.
- King, K. A., Vidourek, R. A., & Merianos, A. L. (2016). Authoritarian parenting and youth depression: Results from a national study. *Journal of prevention y intervention in the community*, 44(2), 130-139.
- King, M., Nazareth, I., Levy, G., Walker, C., Morris, R., Weich, S., Bellón-Saameño, J. A., Moreno, B., Švab, I., Rotar, D., Rifel, J., Maarros, H. I., Aluoja, A., Kalda, R., Neeleman, J., Mirjam, I., Geerlings, M. X., Manuel Caldas de Almeida, M., Correa, B., & Torres-González F. (2008).

- Prevalence of common mental disorders in general practice attendees across Europe. British. *The British Journal of Psychiatry*, 192(5), 362-367. DOI: 10.1192 / bjp.bp.107.039966
- Kingsbury, M., Liu, J., Coplan, R. J., Chen, X., & Li, D. (2016). Assessment and implications of coping styles in response to a social stressor among early adolescents in China. *The Journal of Early Adolescence*, 36(2), 222-250.
- Kingsbury, S.J., Lambert, M.T., & Hendrikse, W. (1997). A two factor model of aggression. *Psychiatry* 60(3), 24-232
- Klein, D. N., Dougherty, L. R., & Olino, T. M. (2005). Toward guidelines for evidence-based assessment of depression in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(3), 412-432.
- Kleinbaum, D. G., Kupper, L. L., & Muller, K. E. (1988). *Applied regressions analysis and other multivariate methods*. 2nd edition. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company. DOI: 10.1080/00401706.1989.10488486.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, 3rd edn. New York: Guilford Press
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*, 42(5), 771-786. [Http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.771](http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.771)
- Knafo, A., Israel, S. & Ebstein, R. P. (2011). Heritability of children's prosocial behavior and differential susceptibility to parenting by variation in the Dopamine D4 Receptor (DRD4) gene. *Development and Psychopathology* 23, 53-67.
- Knight, R. A. (1999). Validation of a typology for rapists. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(3), 303-330.
- Kochanska, G. (2002). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: A context for the early development of conscience. *Current Directions in Psychological Science*, 11(6), 191-195.
- Kochanska, G., & Aksan, N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 66(1), 236-254.
- Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2005). Stability of aggressive behavior from childhood to middle age in women and men. *Aggressive Behavior*, 31(5), 485-497.
- Kokko, K., Pulkkinen, L., Huesmann, L. R., Dubow, E. F., & Boxer, P. (2009). Intensity of aggression in childhood as a predictor of different forms of adult aggression: A two-country (Finland and the United States) analysis. *Journal of Research on Adolescence*, 19, 9-34.
- Kolvin I, Berney TP & Bhate SR (1984). Classification and diagnosis of depression in school phobia. *British Journal of Psychiatry*, 145, 347-357.

- Kovacs M. (1992). *Children's Depression Inventory*. Nueva York: Multi-Health Systems.
- Kristjánsson, K. (2012). *Aristotle, emotions, and education*. Great Britain: Ashgate Publishing, Ltd.
- Kuhl, J. (1994b). A theory of action and state orientations. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 9-46). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and selfregulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego, CA: Academic Press
- Kukiyama, K. (2002). Relationship between emotional competence and social information processing: an application to assertion behavior. *Japanese Journal of Counseling Science*, 35(1), 66-75.
- Laca, F. A., Alzate, R., Sánchez, M., Verdugo, J. C. & Guzmán, J. (2006). Communication and conflict in young mexican students: *Messages and Attitudes. Conflict Resolution Quarterly*, 24(1), 31-54.
- Lacunza, A. B. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Pequén*, 1(2), 1-20.
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1992). A transactional analysis of early childhood anxiety and social withdrawal. *Development and Psychopathology*, 4, 385-402. DOI: 10.1017/S0954579400000857
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.
- Lagerlof, I. & Djerf, M. (2009) Children's understanding of emotion in dance. *European Journal of Developmental Psychology*, 6, 409-431.
- Lahey, B. B., & Waldman, I. D. (2003). A developmental propensity model of the origins of conduct problems during childhood and adolescence. En: Lahey B.B., Moffitt, T.E., Caspi, A., editores. *Causas del trastorno de conducta y delincuencia juvenil*. Press (pp. 76-117). Nueva York, NY: Guilford Press Guilford
- Lahey, B. B., Rathouz, P. J., Van Hulle, C., Urbano, R. C., Krueger, R. F., Applegate, B., Waldman, I. D. (2008). Pruebas de modelos estructurales de síntomas de DSM-IV de formas comunes de psicopatología infantil y adolescente. *Diario de Psicología Infantil Anormal*, 36, 187-206. DOI: 10.1007 / s10802-007-9169-5.
- Lahey, B.B., & Waldman, I.D. (2005). Un modelo de desarrollo de la propensión a ofender durante la infancia y la adolescencia. En: Farrington D.P., editor. *Avances en la teoría criminológica*. (Vol. 13), (pp. 15-50). Piscataway, NJ: Editores de transacciones.
- Laible, D. J., & 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(6), 759-782.

- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E. (2010). Cascadas de desarrollo de rechazo de pares, sesgos de procesamiento de información social y agresión durante la infancia media. *Desarrollo y Psicopatología*, 22, 593- 602.
- Lapointe, V., & Marcotte, D. (2000). Gender-typed characteristics and coping strategies of depressed adolescents. *European Review of Applied Psychology*, 50(4), 451-460.
- Laursen, B. (1996). Closeness and conflict in adolescent peer relationships: Interdependence with friends and romantic partners. In M. Williams, F. Bukowski, W. F. Newcomb, & W. Hartup (Eds) *The Company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 186-210). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Laursen, B., & Collins, W. A. (2009). Relaciones familiares e influencias parentales. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, vol.3 (pp. 331-362). Nueva York: John Wiley & Sons. DOI: 10.1002/9780470479193.adlpsy002002
- Laursen, B., Finkelstein, B. D. & Townsend Betts, N. (2001). A developmental meta- analysis of peer conflict resolution. *Developmental Psychology*, 21, 423-449.
- Layard, R. (2006). Happiness and public policy: A challenge to the profession. *The Economic Journal*, 116, 24-33.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. En W.D. Gentry (Ed.). *The handbook of behavioral medicine*, (pp. 282-325) Nueva York: Guilford.
- Le, V. N., Schaack, D., & Setodji, C. M. (2015). Examining the associations between daily caregiving discontinuity and children's social-emotional outcomes. *Developmental Psychology*, 51(5), 635.
- Leadbeater, B. J., Thompson, K., & Sukhawathanakul, P. (2016). Enhancing social responsibility and prosocial leadership to prevent aggression, peer victimization, and emotional problems in elementary school children. *American Journal of Community Psychology*, 58(3-4), 365-376.
- Leary, M. R. (2001). *Hacia una conceptualización del rechazo interpersonal. Rechazo interpersonal*. Oxford. UK: University Press
- Leary, M. R. (Ed.). (2001). *Interpersonal rejection*. New York: Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*, Barcelona: Ariel/Planeta.
- Lee & Mi (2010). Clusters by perfectionism, affect intensity and emotional clarity and psychological adjustment among adolescents. *Asian Journal of Education*, 11(3) 181-207.
- Lee, Y. y Mi, P. (2010). Clusters by perfectionism, affect intensity and emotional

- clarity and psychological adjustment among adolescents. *Asian Journal of Education*, 11(3), 181-207.
- Leganés, E., y Pérez-Aldeguer, S. (2012). Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria. *Tejuelo*, 13, 102-122.
- Lemerise, E. A., y Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107-118.
- Lemos, V., Hendrie, K., y Oros, L. (2015). Simpatía y conducta prosocial en niños de 6 y 7 años. *Revista de Psicología*, 11(21), 47-59.
- Lengua, L. J., & Kovacs, E. A. (2005). Bidirectional associations between temperament and parenting and the prediction of adjustment problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(1), 21-38.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Gore, P. A. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy and mathematics specific self- efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44(3), 307-315. DOI:10.1037/0022-0167.44.3.307.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A., Lang, M., Smith, L. M., Bobek, D.L., Richman-Raphael, D., Simpson, I, Christiansen, E. D., & von Eye, C.A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Lerner, R. M., Schwartz, S. J., & Phelps, E. (2009). Problematics of time and timing in the longitudinal study of human development: Theoretical and methodological issues. *Human Development*, 52(1), 44-68.
- Levitt MJ, Levitt J., Bustos GL, Crooks NA, Santos JD, Telan P, Milevsky A. (2005). Patrones de apoyo social en la infancia media a la transición temprana del adolescente: Implicaciones para el ajuste. *Desarrollo Social*.14, 398-420. DOI: 10.1111 / j.1467-9507.2005.00308.x.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-262.
- Ley 7/2005, de 13 de mayo, Consejo General de Colegios de Oficiales de Psicólogos, órgano coordinador y representativo de los Colegios Oficiales de Psicólogos y de los Consejos Autonómicos. «BOE» núm. 115, de 14 de mayo de 2005. Referencia: BOE-A-7873
- Ley de Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo *Boletín Oficial del estado*, «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Referencia BOE-7899 (pp. 17158-17207).
- Ley Orgánica Para la Mejora de la Calidad Educativa. 8/2013, de 9 de diciembre, *Boletín Oficial del Estado*. Disponible en: www.boe.es

/diario_boe/txt.php.

- Liem, A. D., Lau, S., y Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486-512.
- Liévano, D. (2013). Neurobiología de la agresión: Aportes para la psicología. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 4(1), 69-85.
- Linares, M. C. G., Rusillo, M. T. C., 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
- Linley, A.; Harrington, J. S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.
- Lipps T (1903) Einfühlung, innere Nachahmung, und Organempfindungen. *Archiv für die Gesamte Psychologie*, 1, 185–204.
- Litvack, M.W., Mcdougall, D. & Romney, D.M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 123 (3), 303-324.
- Lochman, J. E., & Dodge, K. A. (1998). Distorted Perceptions in Dyadic Interactions of Aggressive and Nonaggressive Boys: Effects of Prior Expectations, Context and Boys' Age. *Development and Psychopathology*, 10, 495-512. DOI: 10.1017/S0954579498001710
- Loeber, R., Pardini, D., Homish, D. L., Wei, E. H., Crawford, A. M., Farrington, D. P., Creemers, J., Crawford, A.M., Stouthamer-Loeber, M. . Koehler, S. A. & Rosenfeld, R. (2005). The prediction of violence and homicide in young men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 1074–1088.
- Lohbeck, A., Tietjens, M., & Bund, A. (2016). Physical self-concept and physical activity enjoyment in elementary school children. *Early Child Development and Care*, 186(11), 1792-1801.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118. DOI:10.1037/1528-3542.5.1.113
- López, F. (2006). Apago: estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 9-23.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 21(82), 45-61.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (Coord.) (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López, M. B., Aran Filippetti, V., & Richaud, M. C. (2014). Empathy: from

- automatic perception to controlled processes. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51.
- López, M. J. P. (2014). Estilos educativos percibidos en una muestra de niños de edad escolar en función de variables personales y familiares. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 133-139.
- Lopez, S.J., & Snyder. C.R. (Eds). (2003). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington, D. C: American Psychological Association.
- López-Goñi, I., y Zabala, J. M. G. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo Emotional Skills in Teacher's Initial Training Curricula. A Comparative Study. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- López-Soler, C., Puerto, J. C., López-Pina, J. A. y Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicología*, 25(1), 70-77.
- Loudin, J. L., Loukas, A., & Robinson, S. (2003). Relational aggression in college students: Examining the roles of social anxiety and empathy. *Aggressive Behavior*, 29(5), 430-439.
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335-343.
- Lubke, G. H., Ouwens, K. G., de Moor, M. H., Trull, T. J., & Boomsma, D. I. (2015). Population heterogeneity of trait anger and differential associations of trait anger facets with borderline personality features, neuroticism, depression, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), and alcohol problems. *Psychiatry Research*, 230(2), 553-560.
- Luna, N. C., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (10), 1-7.
- Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M., & Cortina, K. S. (2007). Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. *Social Development*, 16(2), 232-248.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Lyubomirsky, S. (2011). *The way to happiness: Action plan for a happy life*. (K. Benyovitz, Trans.) Or Yehuda, Israel: Kinneret Publishing House
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). Los Beneficios del Afecto Positivo Frecuente: ¿La Felicidad conduce al Éxito? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855. [https://DOI.org/10.1037/0033-2909.131.6.803](https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803)
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: A historical review. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006-1017. DOI:10.1037//0012-1649.28.6.1006

- Maccoby, E. E. (1999). The uniqueness of the parent-child relationship. *Relationships as Developmental Contexts*, 30, 157-175.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Mussen manual of child psychology* (Vol. 4, 4th ed., pp. 1-102). New York: Wiley
- MacEvoy, J. P., Papadakis, A. A., Fedigan, S. K. & Ash, S. E. (2016). Friendship expectations and children's friendship-related behavior and adjustment. *Merrill- Palmer Quarterly*, 62(1), 74-104.
- Maddio, S. L. & Ison, M. S. (2013). *Autoeficacia y autoconcepto en escolares de la mediana infancia: Alternativas para su promoción*. Investigación presentada en la XIV Reunión Nacional y III Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. Recuperado el 20 de febrero de 2014, de <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/AACC/aacc/paper/view/960>
- Madge, N., Hawton, K., McMahon, E. M., Corcoran, P., De Leo, D., de Wilde, E.J., & Arensman, E. (2011). Psychological characteristics, stressful life events and deliberate self-harm: findings from the Child y Adolescent Self- harm in Europe (CASE) Study. *European Child Adolescense Psychiatry*, 20(10), 499-508.
- Main, M, & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years*. (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- Malti, T., Perren, S. & Buchmann, M. (2010). Children's peer victimization, empathy, and emotional symptoms. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(1), 98-113.
- Mardomingo, M. J. (1994). Trastorno de la conducta. *Psiquiatría del niño y del adolescente: Método, fundamentos y síndromes*. Madrid: Diaz de Santos.
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43.
- Markiewicz, D., Doyle, A, B., Brendgen, M. (2001). La calidad de las amistades de los adolescentes: asociaciones con las relaciones interpersonales de las madres, apegos a los padres y amigos, y comportamientos prosociales. *Publi/Med*. 24(4), 429-45. DOI:10.1006 / jado.2001.0374
- Marks, D. J., Miller, S. R., Schulz, K. P., Newcorn, J. H., & Halperin, J. M. (2007). The interaction of psychosocial adversity and biological risk in childhood aggression. *Psychiatry Research*, 151(3), 221-230.
- Marsh, H. W., & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95, 687-706.
- Marsh, H. W., Walker, R. & Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16(4), 331-345. DOI: 10.1016/0361-476X (91)90013-B.
- Marsh, H.W (1989). Age and sex effects in multiple dimension of self-concept:

- preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430
- Marsh, H.W. & Seaton, M. (2013). Academic selfconcept. In J. Hattie & E.M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 62-63). New York, NJ: Routledge.
- Marsh, H.W. (1993). Academic self-concept: Theory, measurement, and research. In J. M. Suls (Ed.). *The self in social perspective. Psychological Perspectives on the Self*, Vol. 4, (pp. 59-98). Hillsdale, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martínez Monteagudo, M. C., García Fernández, J. M., & Inglés, C. J. (2013). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1, 47-64.
- Martínez, Á. C. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*, 6(1), 111-121.
- Martínez, I, y García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 338-348.
- Martínez, I, y García, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, 43(169), 13-29.
- Martínez, M. D. C. P., Justicia, F. J., y Cabezas, M. F. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 37-48.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293-303.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Masip, A. F., Amador-Campos, J. A., Gómez-Benito, J., y del Barrio Gándara, V. (2010). Psychometric properties of the Children's Depression Inventory in community and clinical sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(02), 990-999.
- Mathew, A. R., Pettit, J. W., Lewinsohn, P. M., Seeley, J. R., & Roberts R. E. (2011). Co-morbidity between major depressive disorder and anxiety disorders: Shared etiology or direct causation. *Psychological Medicine*, 41, 2023-2034.
- Matsumoto, D. (1991): Cultural influences on facial expressions of emotion. Southern communications. *Journal*, 56(2), 128-137.
- Mayer, J. D., & Salovey P. (2009). ¿Qué es inteligencia emocional? En J. M. Mestre; P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-45). Madrid: Ediciones Pirámide.

- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Moller, N. P. (2006). Preventive resources and emotion regulation expectancies as mediators between attachment and college students stress outcomes. *International Journal of Stress Management*, 13(1), 1-22.
- McCaslin, M., y Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. In B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 227-252). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCaslin, M., y Murdock, T. B. (1991). The emergent interaction of home and school in the development of students' adaptive learning. In M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI Press.
- McCoy, D. C., & Cybele, R.C. (2011). La expresividad emocional del cuidador, la regulación de la emoción de los niños y los problemas de conducta infantil entre las familias cabeza de partida. *Desarrollo Social*, 20 (4), 741-761.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). The consequences of childhood rejection. In M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213–247). New York, NY: Oxford University Press.
- McFarlane, E., Burrell, L., Fuddy, L., Tandon, D., Derauf, D. C., Leaf, P., & Duggan, A. (2010). Association of home visitors and mothers attachment style with family engagement. *Journal of Community Psychology*, 38(5), 541-556.
- McLean, K. C., Breen, A. V., & Fournier, M. A. (2010). Constructing the Self in Early, Middle, and Late Adolescent Boys: Narrative Identity, Individuation, and Well-Being. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 166-187
- McLeod, B. D., Weisz, J. R., & Wood, J. J. (2007). Examining the association between parenting and childhood depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27(8), 986-1003.
- McMahon, E., Reulbach, U., Keeley, H., Perry, I. & Arensman, E. (2010). Bullying victimisation, self harm and associated factors in Irish adolescent boys. *Social Science and Medicine*, 71, 1300-1307
- McNally, S., Eisenberg, N., & Harris, J. D. (1991). Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: A longitudinal study. *Child Development*, 62(1), 190-198.
- McShane G, Walter G y Rey JM (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* 35, 822-826.
- Meaney, M. J. (2001). Maternal care, gene expression, and the transmission of individual differences in stress reactivity across generations. *Annual*

- Review of Neuroscience*, 24(1), 1161-1192.
- Meaney, M. J. (2010). Epigenetics and the biological definition of gene × environment interactions. *Child Development*, 81(1), 41-79. DOI:10.1111/j.1467- 8624.2009.01381.x
- Mello, S. A. (2010). Questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. *Psicologia USP*, 21(4), 727-739.
- Méndez, I., & Cerezo, F. (2010). Bullying: Análisis de conductas de riesgo social y para la salud. INFAD Revista de Psicología. *International Journal of Developmental Psychology*. 1(1), 257-265.
- Menesini, E., Camodeca, M. & Nocentini, A. (2010). Bullying among siblings: The role of personality and relational variables. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 921-939.
- Merikangas, K. R., He, J., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., & Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in U.S. adolescents: Results from the National Comorbidity Survey replication- Adolescent supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980–989. DOI: 10.1016/ j.jaac.2010.05.017
- Merrell, K. W. (1993). The relationship between social behavior and self-concept in school settings. *Psychology in the Schools*, 30(4), 293-298.
- Mestre Escrivá, V. M., Frías Navarro, M. D. F., y Samper García, P. S. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Mestre, M. V., Samper, P. y Tur A. (2014). *Desarrollo Prosocial en las Aulas*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Mestre, M. V., Samper, P., Frías, M. D., y Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(01), 76-83.
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M. T. y Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215.
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M. T. y Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215.
- Mestre, M. 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., Tur, A., Samper, P., Nácher, M. J. y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.

- Mestre, M.V. (2014). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología* 6(2), 115-134.
- Mestre, M.V., Tur, A., Samper, P., y Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad. Factores predictores. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 33-45.
- Mestre, V., Samper, P. y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A & Diez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 4, 691-703
- Mestre, V., Tur, A., Samper, P., y Malonda, E. (2011). Programa de educación de las emociones: La Con-Vivencia. *Valencia, España: Tirant Humanidades*.
- Mesurado, B. (2014). Nuevas perspectivas en investigación sobre la conducta prosocial: la identificación del receptor de la ayuda y la motivación del agente de la conducta prosocial. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 166-170.
- Mesurado, B., Richaud, M. C., Mestre, M. V., Samper-García, P., Tur-Porcar, A., Morales Mesa, S. A., y Viveros, E. F. (2014). Parental expectations and prosocial behavior of adolescents from low-income backgrounds: a cross-cultural comparison between three countries-Argentina, Colombia, and Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(9), 1471-1488.
- Metzger, A. & Smetana, J. (2009). Civic and political engagement in late adolescence: Domain-specific judgments and behaviors. *Child Development*, 80, 433-441. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2009.01270.x
- Mezulis, A. H., Hyde, J. S., & Abramson, L. Y. (2006). The developmental origins of cognitive vulnerability to depression: Temperament, parenting, and negative life events in childhood as contributors to negative cognitive style. *Developmental Psychology*, 42(6), 1012-1025.
- Mifsud, C., & Rapee, R.M., (2005). Early intervention for childhood anxiety in a school setting: outcomes for an economically disadvantaged population. *Journal American Academy Child Adolesc Psychiatry*. 44(10):996-1004.
- Miguel-Tobal JJ y Jiménez García GI (2000). Ansiedad y depresión. En C Sandi y JM Calés (Eds.), *Estrés: consecuencias conductuales, fisiológicas y clínicas*, (pp. 151-180). Madrid: Sanz y Torres.
- Mikolajewski, A. J., Chavarria, J., Moltisanti, A., Hart, S. A., y Taylor, (2014). Examining the factor structure and etiology of prosociality. *Psychological Assessment*, 26(4), 1259.
- Miles, D.R., & Carey, G. (1997). Genetic and environmental architecture of human aggression. *Journal Personality Social Psychology*, 72(1), 207-217. [Http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.207](http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.207)
- Miller, T. Q., Smith, T. W., Turner, C. W., Guijarro, M. L., & Hallet, A. J. (1996). Meta-analytic review of research on hostility and physical

- health. *Psychological Bulletin*, 119(2), 322-348. DOI: 10.1037/0033-2909.119.2.322
- Mills, S. E. E., & Baker, L. D. (2016). Childhood depression. *InnovAiT: Education and Inspiration for General Practice*, 9(9), 524-530.
- Miñano, P., & Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (2), 203-230
- Mirabile, S. P., Oertwig, D., & Halberstadt, A. G. (2016). Parent emotion socialization and children's socioemotional adjustment: when is supportiveness no longer supportive? *Social Development*, 1-16. DOI:10.1111/sode.12226
- Mistry, R. S., Benner, A. D., Biesanz, J. C., Clark, S. L., & Howes, C. (2010). Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 432-449.
- Mitrofan, O., Paul, M., Weich, S., & Spencer, N. (2014). Aggression in children with behavioural/emotional difficulties: seeing aggression on television and video games. *BMC Psychiatry*, 14(1), 287-297. DOI: 10.1186/s12888-014-0287-7
- Moed, A., Gershoff, E. T., Eisenberg, N., Hofer, C., Losoya, S., Spinrad, T. L., & Liew, J. (2015). Parent-adolescent conflict as sequences of reciprocal negative emotion: Links with conflict resolution and adolescents' behavior problems. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(8), 1607-1622.
- Moffitt, T.E. (2005). The new look of behavioral genetics in developmental psychopathology: gene-environment interplay in antisocial behaviors. *Psychol Bulletin*, 131,533-554.
- Molero, D. (2009). Competencias emocionales de los docentes durante su formación inicial. En Fundación Botín, *Actas del Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (CIIE-2009)*. Santander: Universidad de Santander / Fundación Botín.
- Molero, D., Zagalaz-Sánchez, M. L., y Cachón-Zagalaz, J. (2013). Estudio comparativo del autoconcepto físico a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1).
- Molina, M. F. & Musich, F. M. (2016). Perception of parenting style by children with ADHD and its relation with inattention. Hyperactivity/Impulsivity and externalizing symptoms. *Journal of Child and Family Studies*, 25(5), 1656-1671. <http://dx.DOI.org/10.1007/s10826-015-0316-2>.
- Monteagudo, M. C. M. (2013). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 13(1), 47-64.
- Montoya-Castilla, I, Prado-Gascó, V., Villanueva-Badenes, L., y González-Barrón, R. (2016). Adaptación en la infancia: influencia del estilo parental

- y del estado de ánimo (Childhood adjustment: the effects of parenting styles on mood states). *Acción Psicológica*, 13(2), 15-30. DOI: <http://dx.DOI.org/10.5944/ap.13.2.17807>
- Morales Rodríguez, F.M. Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology* (2017), <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001>
- Morales, F. M. i Trianes, M. V. (2012). *Afrontamiento en la infancia: Evaluación y relaciones con ajuste psicológico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Morales-Rodríguez, F. M., Trianes, M. V., Blanca, M. J., Miranda, J., Escobar, M., y Fernández-Baena, F. J. (2012). Escala de Afrontamiento para Niños (EAN): propiedades psicométricas. *Anales de Psicología*, 28(2), 475-483.
- Morelato, S. G. (2014). Evaluación de factores de resiliencia en niños argentinos en condiciones de vulnerabilidad familiar. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1473-1488. <http://dx.DOI.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.efrn>
- 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.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Sessa, F. M., Avenevoli, S., & Essex, M. J. (2002). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 461-471.
- Morrison I., Peelen, M., Downin, P. E. (2007). The sight of others pain modulates motor processing in human cingulate cortex. *Cerebral Cortex*, 17, 2214-2222
- Movahed Abtahi, M., & Kerns, K. A. (2017) Attachment and emotion regulation in middle childhood: changes in affect and vagal tone during a social stress task, *Attachment y Human Development*, 1(22), 221-242. DOI:10.1080/14616734.2017.1291696
- Moya-Albiol, L., Herrero, N., y Bernal, M. C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revista de Neurología*, 50(2), 89-100.
- Mruk, C. (2006). Investigación, teoría y práctica de la autoestima: Hacia una psicología positiva de la autoestima (3ª edición). Nueva York: Springer.
- Muhtadie, L., Zhou, Q., Eisenberg, N. & Wang, Y. (2013). Predicting internalizing problems in chinese children: The unique and interactive effects of parenting and child temperament. *Development and Psychopathology*, 25(3), 653-667. <http://dx.DOI.org/10.1017/S0954579413000084>
- Muñoz, J. M., & Mato, M. D. (2008). Análisis de las actitudes respecto a las matemáticas en alumnos de la ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 209-226.
- Muñoz, L. C., Qualter, P. & Padgett, G. (2011). Empathy and Bullying: Exploring the Influence of Callous-Unemotional Traits. *Child Psychiatry and Human Development*, 42 (2), 183-196. DOI: 10.1007/s10578-010-

0206-1

- Muris, P. (2007). *Miedo normal y anormal y ansiedad en niños y adolescentes*. (1ª Ed). Editores SJ Rachman (pp 1- 400). Vancouver: Universidad Columbia Británica
- Muris, P., Meesters, C., & van Brakel, A. (2003). Assessment of anxious rearing behaviors with a modified version of “Egna Minnen Beträffande Uppfostran” questionnaire for children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 25(4), 229-237. DOI: 10.1023/A:1025894928131.
- Murry, VM, Simons, RL, Simons, LG, y Gibbons, FX (2013). Contribuciones del entorno familiar y de los procesos parentales al riesgo sexual y al consumo de sustancias Hombres afroamericanos: Estudio longitudinal de cuatro años. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(2), 299-309. DOI: 10.1111/ ajop.12035
- Musitu, G., y García, F. (2001). Escala de socialización parental en la adolescencia. *Madrid: TEA*.
- Musitu, G., y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 297-302.
- Naghavi, F., & Redzuan, M. R. (2012). The moderating role of family ecological factors (family size) on the relationship between family environment and emotional intelligence. *Journal of American Science*, 8(6), 32-37.
- Nasby, W., Hayden, B. & De Paulo, B. M. (1979). Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as displays of hostility. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 459-468.
- Nasby, W., Hayden, B., & DePaulo, B. M. (1980). Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as displays of hostility. *Journal of Abnormal Psychology*, 89(3), 459-468.
- Naz, F., & Kausar, R. (2014). Parental rejection, personality maladjustment and anxiety symptoms in adolescents with somatoform disorders. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 40(1), 145-154.
- Neal, J. A., & Edelman, R. J., y Glachan, M. (2002). Behavioural inhibition and symptoms of anxiety and depression: Is there a specific relationship with social phobia? *British Journal of Clinical Psychology*, 41, 361-374.
- Nelson, D., & Crick, N. R. (1999). Rose-colored glasses: Examining the social information processing of prosocial young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 19(1), 17- 38.
- Nerín, N. F., Nieto, M. Á. P., y de Dios Pérez, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149-156.
- Nesdale D., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2014). Peer Rejection in Childhood. In J. R. Coplan and J. C. Bowker. *Psychological Perspectives on Social Isolation, Social Withdrawal, and Being Alone. The Handbook of SOLITUDE* (pp. 129-149). Oxford: Wiley-Blackwell

- Nesdale, D. (2007). El desarrollo del prejuicio étnico en la primera infancia. *Perspectivas contemporáneas sobre la socialización y el desarrollo social en la educación de la primera infancia*. Editado por O. Saracho, B. Spodek. Charlotte N.C.: Age Publishing
- Newcomb, K. R., Mineka, S., Zinbarg, R. E., & Griffith, J. W. (2007). Perceived family environment and symptoms of emotional disorders: The role of perceived control, attributional style, and attachment. *Cognitive Therapy and Research*, 31(4), 419-436.
- Newland, R. P., Ciciolla, L. y Crnic, K. A. (2014). Crossover effects among parental hostility and parent-child relationships during the preschool period. *Journal of Child and Family Studies*, 24(7), 2107-2119. <http://dx.DOI.org/10.1007/s10826-0140012-7>.
- Newman, R. (2008). Adaptive and nonadaptive help seeking with peer harassment: An integrative perspective of coping and self-regulation. *Educational Psychologist*, 43, 1-15.
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 71-80.
- Newman, R.S. (1994). Adaptive help seeking: A strategy of self-regulated learning. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 283-301). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Nishikawa, S., Hägglöf, B., & Sundbom, E. (2010). Contributions of attachment and self-concept on internalizing and externalizing problems among Japanese adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 19(3), 334-342.
- Nolen-Hoeksema, S., & Hilt, L. (2006). Possible contributors to the gender differences in alcohol use and problems. *The Journal of General Psychology*, 133(4), 357-374.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., & Seligman, M. E. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 101(3), 405.
- Norton, J. (2007). Depression anxiety and stress scales (DASS-21): Psychometric analysis across four racial groups. *Anxiety, Stress y Coping*, 20, 253-265.
- Núñez, J. C., y González, S. (1995): Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7(3), 587-604.
- Oakley-Browne, M. A., Joyce, P. R., Wells, J. E., Bushnell, J. A., & Hornblow, A.R. (1995). Adverse parenting and other childhood experiences as risk factors for depression in women aged 18-44 years. *Journal of Affective Disorders*, 34, 13-23.
- Ohayon, M. M., & Schatzberg, A. F. (2010). Social phobia and depression: prevalence and comorbidity. *Journal of Psychosomatic Research*, 68(3), 235-243.
- OIE Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2016) *Contenido*,

integralidad y coherencia en las políticas de primera infancia: aportes desde el currículo: Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación. (pp. 1-60). Paris: UNESCO.

- Olbiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, pp. 137-152
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I., & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56.
- Olson, S. L., & Hoza, B. (1993). Preschool development antecedents of conduct problems in children beginning school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 60-67.
- Olthof, T., Schouten, A., Kuiper, H., Stegge, H., & Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates *British Journal of Development Psychology*, 18(1), 51-64.
- Oluyinka, O.A. (2008). Social-psychological factors associated with bullying behaviour among secondary school students. *Journal of Psychology in Africa*, 18(2), 269-274.
- Olweus, D. (1993). *Intimidación en la escuela: Lo que sabemos y lo que podemos hacer* (1ª ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181-206.
- Ong, A. D., & Van Dulmen, M. H. (Eds.). (2006). *Oxford handbook of methods in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Opertti, R. (2016). La educación inclusiva: perspectiva internacional y desafíos en América Latina. *Diálogos Pedagógicos*, 13(25), 165-182.
- Oppenheim, D., Koren-Karie, N., & Sagi-Schwartz, A. (2007). Emotion dialogues between mothers and children at 4.5 and 7.5 years: Relations with children's attachment at 1 year. *Child Development*, 78(1), 38-52. DOI:10.1111/j.1467-8624.2007.00984.x
- Orden 3/2017, de 6 de febrero, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se constituyen las unidades de atención e intervención del Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia (PREVI) y se establece el procedimiento para su funcionamiento. [2017/1226]
- Orden 42/2013, de 17 de mayo, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los procedimientos para la autorización

- a los centros sostenidos con fondos públicos del proyecto experimental de contrato-programa suscrito entre esos centros y la Administración educativa en los que se incluye el desarrollo de programas de compensación educativa, así como para la asignación de recursos a los centros de titularidad pública y la convocatoria de ayudas económicas destinadas a los centros privados concertados (DOGV, 22-05-2013)
- Orden de 4 de julio de 2001, de la Consellería de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa (DOGV núm.4044 de 17.07.2001)
- Ordóñez López, A. (2015). *Ajuste psicológico en la infancia: aspectos emocionales y variables asociadas*. (Doctoral dissertation, Universitat de València).
- Orobio de Castro, B., Verhulp, E., y Runions, K. (2012). Rage and revenge: Highly aggressive boys' explanations for their responses to ambiguous provocation. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 331-350. DOI:10.1080/17405629.2012.680304
- Oros L. (2006). Evaluación de la simpatía en niños de 6 y 7 años de edad. *Libro de Ponencias del X Congreso Nacional de Psicodiagnóstico*, 345-349. Buenos Aires, Argentina.
- Oros, L. B. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509.
- Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509.
- Oros, L. B., y Fontana Nalesso, A. C. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125.
- Ortiz, M. J. (1999). El desarrollo emocional. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 95-124). Madrid: Pirámide.
- Ortiz, M. J., Apodaka, P., Etxebarria, I., Ezeiza, A., Fuentes, M. J., y López, F. (1993). Algunos predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia: empatía, toma de perspectiva, apego, modelos parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano. *Revista de Psicología Social*, 8(1), 83-98.
- Orue, I., y Calvete, E. (2012). La justificación de la violencia como mediador de la relación entre la exposición a la violencia y la conducta agresiva en infancia. *Psicothema*, 24(1), 42-47.
- Ouden, D. y & Russell, G. W. (1997). Simpathy and Altruism in Response to Disasters: A Dutch and Canadian Comparison. *Social Behavior and Personality*, 25(3), 241-248.
- Owens, L., Daly, A. & Slee, P. (2005). Sex and age differences in victimization and conflict resolution among adolescents in a South Australian school. *Aggressive Behavior*, 31(1), 1-12.

- Padilla-Walker, L. M., & Christensen, K. J. (2011). Empathy and self-regulation as mediators between parenting and adolescents' prosocial behavior toward strangers, friends, and family. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 545-551. DOI: 10.1111/j.1532-7795.2010
- Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. DOI: 10.3102/00346543066004543
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. Schunk (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 111-140). New York: Erlbaum
- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 426-443.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). "Self-Beliefs and school success: Self-efficacy, Self-concept, and school achievement", en R. Riding y S. Rayner. *Percepciones*. (Eds. pp. 239-266), Londres: Ablex Publishing.
- Pajares, F., y Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Palacios, E.G., y Zabala, A.F. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 179-194.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En Etxebarria, M. J. Fuentes, F. López y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid: Pirámide
- Palacios, M. D., Alvarado, F. V., y Oleas, C. M. (2015). Evaluación de los estilos educativos familiares en la ciudad de Cuenca. *Maskana*, 6(2), 31-45.
- Panadero, E. (2011). *Instructional help for self-assessment and self-regulation: Evaluation of the efficacy of self-assessment scripts vs. rubrics*. (Ph.D.). Doctoral dissertation Universidad Autónoma de Madrid, Spain. DOI: 10.13140/RG.2.1.2547.9208
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22.
- Panadero, E., y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9(0), 129-144. DOI: [http://dx.Doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002](http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002)
- Pandina, G. J., Zhu, Y., & Cornblatt, B. (2009). Cognitive function with long-term risperidone in children and adolescents with disruptive behavior disorder. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 19(6), 749-756.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. (12ª Ed.) México: McGraw Hill.

- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. D. (2012). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.
- Parent, J., McKee, L. G., Rough, J. N., & Forehand, R. (2016). The association of parent mindfulness with parenting and youth psychopathology across three developmental stages. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 191-202.
- Paris, S. G. & Paris, A. H. (2010). Aplicaciones en el aula de la investigación sobre el aprendizaje autoregulado. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. [Http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4](http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4)
- Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (253-288. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates
- Park, I. J. K., Kim, P. Y., Cheung, R. Y. M., & Kim, M. (2010). The role of culture, family processes, and anger regulation in Korean American adolescents' adjustment problems. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(2), 258-266. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01029.x>.
- Park, I. J. K., Kim, P. Y., Cheung, R. Y. M., & Kim, M. (2010). The role of culture, family processes, and anger regulation in Korean American adolescents' adjustment problems. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(2), 258-266. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01029.x>.
- Park, N., & Peterson, C. (2006a). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323-341.
- Park, N., & Peterson, C. (2006b). Methodological issues in positive psychology and the assessment of character strengths. In A. D. Ong & M. van Dulmen (Eds.), *Handbook of methods in positive psychology* (pp. 292-305. New York: Oxford University Press.
- Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling*, 12(2), 85-92.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Achieving and sustaining a good life. *Perspectives on Psychological Science*, 4(4), 422-428.
- Park, N., Peterson, C., & Sun, J. K. (2013). La psicología positiva: investigación y aplicaciones. *Terapia psicológica*, 31(1), 11-19.
- Parrigon, K.S., Kerns, K.A., Abtahi, M.M., & Koehn, A. (2015). Attachment and emotion in middle childhood and adolescence. *Psychological Topics*, 24, 27-50.
- Pastor, M. J. (2014). Estilos educativos percibidos en una muestra de niños de edad escolar en función de variables personales y familiares. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 133-139.
- Pastor, Y., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18(1), 18-24.

- Pastorelli, C., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S. y Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: a cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 87-97.
- Pastorelli, C., Luengo, P., Castellani, V., Ceravolo, R., Thartori, E. & Lansford, J. (2014). En M. V. Mestre, P. Samper, y A. M. Tur-Porcar, *Desarrollo prosocial en las aulas. Propuestas para la intervención*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Patras, J., Martinsen, K. D., Holen, S., Sund, A. M., Adolfsen, F., Rasmussen, L. M. P., & Neumer, S. P. (2016). Study protocol of an RCT of EMOTION: An indicated intervention for children with symptoms of anxiety and depression. *BMC Psychology*, 4(1), 48-58. DOI: 10.1186 / s40359-016-0155-y
- Patterson, G. R. (2002). Etiology and treatment of child and adolescent antisocial behavior. *The Behavior Analyst Today*, 3(2), 133-144.
- Patterson, GR (1982). *Proceso familiar coercitivo*. Eugene, Oregón: Castalia.
- Paulsen, D. J., Hallquist, M. N., Geier, C. F., & Luna, B. (2015). Effects of incentives, age, and behavior on brain activation during inhibitory control: A longitudinal fMRI study. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 11, 105-115.
- Pekrun, R. (1992c). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 359-376.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., y Perry, RP (2002). Las emociones académicas en el aprendizaje auto-regulado de los estudiantes y el logro: Un programa de investigación cualitativa y cuantitativa. *Psicólogo Educativo*, 37(2), 91-105.
- Pena, G, M., y Extremera, P.N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358. DOI: 10.1387/Rev.Psicodidact.1220
- Pena, M., y Repetto, E. (2008): «The state of research on Emotional Intelligence in Spain». *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(6), 400-420.
- Penado, M., Andreu, J. M., y Peña, E. (2014). Agresividad reactiva, proactiva y mixta: análisis de los factores de riesgo individual. *Anuario de Psicología Jurídica*, 24(1), 37-42.
- Perandones, T. M., Herrera, L., & Lledó, A. (2014). Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 141-150.
- Pereira, A. I., Barros, L., Mendonça, D., & Muris, P. (2014). The relationships

- among parental anxiety, parenting, and children's anxiety: the mediating effects of children's cognitive vulnerabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 399-409.
- Pérez, E.J., López, M.P. Cuesta, S.E. y Caballero, C.G. (2005). Validación del cuestionario de variables de interacción psicosocial (VIP): Hacia un modelo de tratamiento de las conductas adictivas guiado por la personalidad. *Trastornos Adictivos*, 7, 166- 186.
- Pérez, J. I., Garaigordobil, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto, y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 153-169.
- Pérez, N. P. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Pérez, P. M., Costa, J. L. C., y Corbí, R. G. (2012). An explanatory model of academic achievement based on aptitudes, goal orientations, self-concept and learning strategies. *The Spanish journal of psychology*, 15(01), 48-60.
- Pérez-González, J. C. (2010). Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 434-442.
- Perry, B. D. (1997). Incubated in terror: Neurodevelopmental factors in the "cycle of violence". In J. Osofsky (Ed.), *Children in a violent society* (pp. 124-149). New York, NY: Guilford Press.
- Perry, D., Perry, L., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive Social Learning Mediators of Aggression. *Child Development*, 57(3), 700-711. DOI: 10.2307/1130347.
- Perry-Parrish, C., Waasdorp, t. E., & Bradshaw, C.P. (2012). Peer nomination of emotional expressivity among urban children: Social and psychological correlates. *Social Development*, 21(1), 88-108.
- Peterson, C. & Park, N. (2009). El estudio científico de las fortalezas humanas. En C.Vázquez y G. Hervás (coords), *La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva* (pp. 181-208). Madrid, España: Alianza.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N., y Castro, C. A. (2011). Assessment for the US army comprehensive soldier fitness program: The global assessment tool. *American Psychologist*, 66(1), 10-18.
- Phillips, D., McCartney, K. & Sussman, A. (2006) Child Care and Early Development, en *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (eds K. McCartney y D. Phillips), Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishing Ltd. DOI: 10.1002 /9780470757703.ch 23
- Piaget, J. (1966). *Psicología genética*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Pichardo, M. C., y Amezcua, J. A. (2001). Importancia del autoconcepto y el clima familiar en la adaptación personal. *Revista Galego-Portuguesa de*

- Psicología e Educación*, 7(5), 181-191.
- Piers, E. V. (1969). *Manual for the Piers-Harris Children's Self Concept Scale : (the Way I Feel about Myself)*. Counselor Recordings and Tests.
- Piers, E.V. (1984). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Revised manual*. Los Angeles, CA: Westen Psychological Services.
- Piko, B. F. y & Balázs, M. Á. (2012). Control or involvement? Relationship between authoritative parenting style and adolescent depressive symptomatology. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 21(3), 149-155. <http://dx.Doi.org/10.1007/s00787-012-0246-0>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555. DOI: 10.1016 / B978-012109890-2 / 50043-3
- Piqueras, J. A., Olivares, J., y López-Pina, J. A. (2008). A new proposal for the subtypes of social phobia in a sample of Spanish adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(1), 67-77.
- Pirkola, S. P., Isometsä, E., Suvisaari, J., Aro, H., Joukamaa, M., Poikolainen, K., & Lönnqvist, J. K. (2005). DSM-IV mood-, anxiety-and alcohol use disorders and their comorbidity in the Finnish general population. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40(1), 1-10. DOI: 10.1007 / s00127-005-0848-7
- Plazas, E. A., Morón Cotes, M. L., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza López, S. E., & Patiño, C. D. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357-369.
- Plucker, J.A., Robinson, N.M., Greenspon, T.S., Feldhusen, J.F., McCoach, D.B. & Subotnik, R.F. (2004). It's not how the pond makes you feel, but rather how high you can jump. *American Psychologist*, 59(4), 268-269.
- Pons, F, de Rosnay M, Andersen B.G., & Cuisinier, F. (2010). “Emotional competences: Development and intervention”. In F. Pons, M. De Rosnay y P.A. Doudin (Ed), *Emotion in research and* (pp. 203-238). Aalborg: Universitetsforlag
- Pons, F., Harris, P. L. & Doudin, P. A. (2003). Ensenyar a comprendre les emocions. *Suports*, 7 (1), 44-53
- Portu-Zapirain, N. (2013). Attachment relationships with fathers and mothers during early childhood. *Psychology*, 4(3), 254-260. DOI: 10.4236/psych.2013.43A038
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). Reactive and proactive aggression: evidence of a two factor model. *Psychological Assessment*, 12(2), 115-122.
- Prabhuswamy M, Srinath S, Girimaji S & Seshadri S (2007). Outcome of children with school refusal. *Indian Journal of Pediatrics*, 74, 375-379.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral y Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Preston, S. D. & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and

- proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1-20. DOI: 10.1017/S0140525X02000018
- Prinzle, P., van Harten, L. V., Dekovic, M., van den Akker, A. L., & Shiner, R. L. (2014). Developmental trajectories of anxious and depressive problems during the transition from childhood to adolescence: Personality × Parenting interactions. *Development and Psychopathology*, 26(4), 1077-1092. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000510>
- Pruitt, D. G. (1998). Social conflict. In T. D. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 470–503). New York, NY: McGraw-Hill.
- Psouni, E., & Apetroaia, A. (2014). Measuring scripted attachment-related knowledge in middle childhood: the Secure Base Script Test. *Attachment y Human Development*, 16(1), 22-41. DOI:10.1080/14616734.2013.804329
- Puig-Anitch, J., Lukens, E., Davies, M., Goetz, D., Brennan-Quattrock, J., & Todak, G. (1985). Psychosocial functioning in prepubertal major depressive disorders I. Interpersonal relationships during the depressive episode. *Archives of General Psychiatry*, 42(5), 500-507.
- Pulkki-Råback, L., Elovainio, M., Virtanen, M., Kivimäki, M., Hintsanen, M., Hintsanen, T., Jokela, M., Sampa, P., Joensuu, M., Lipsanen, J., Raitakari, O. T., & Keltikangas-Järvinen, L. (2015). Job Demands and Job Control as Predictors of Depressive Symptoms: Moderating Effects of Negative Childhood Socioemotional Experiences. *Stress and Health*, 32, 383-394. DOI: 10.1002 / smi.2632
- Putnick, DL, Bornstein, MH, Hendricks, C., Painter, KM, Suwalsky, JTD y Collins, WA (2008). El estrés de los padres, los comportamientos parentales percibidos y el autoconcepto de los adolescentes en las familias europeas americanas. *Journal of Family Psychology*, 22(5), 752-762. [Http://dx.doi.org/10.1037/a0013177](http://dx.doi.org/10.1037/a0013177)
- Pyankova, S. D., Baskaeva, O. V., Chertkova, Y. D., & Parshikova, O. V. (2016). Relationships between Intelligence and Self-concept Parameters in Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 362-366.
- Radke-Yarrow, M. Belmont, B., Nottelmann, E., & Bottomly, L. (1990). Young children's self-conceptions: Origins in the natural discourse of depressed and normal mothers and their children. In: D. Cicchetti, M. Beeghly (pp. 345–361). (Eds.) *The Self in Transition: Infancy to Childhood*. Chicago: University of Chicago Press.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2008). Attachment security and parenting quality predict children's problem-solving, attributions, and loneliness with peers. *Attachment y Human Development*, 10(3), 319-344.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., & Liu, J. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32(2), 159-171. DOI: 10.1002/ab.20115

- Rameson, L. T., & Lieberman, M. D. (2009). Empathy: A social Cognitive Neuroscience Approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(1), 94-110. DOI. 10.1111/j.1751-9004.2008.00154.x
- Randolph, J. J., & Dykman, B. M. (1998). Perceptions of parenting and depression- proneness in the offspring: Dysfunctional attitudes as a mediating mechanism. *Cognitive Therapy and Research*, 22(4), 377-400. DOI: <http://dx.DOI.org/10.1023/A:1018761229824>
- Raya, A. F. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba. Recuperado de: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/2351>.
- Raya, A., Pino, M. J. y Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 211-222.
- Redondo Pacheco, J., Rueda Rueda, S.y Amado Vega, C. (2013). Conducta prosocial: Una alternativa a las conductas agresivas. *INVESTIGIUM IRE: Ciencias sociales y Humanas*, 4(1), 234-247.
- Reijntjes, A., Stegge, H., & Meerum Terwogt, M. (2006). Children's coping with peer rejection: The role of depressive symptoms, social competence, and gender. *Infant and Child Development*, 15(1), 89-107.
- Reina, M. C., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 1(2), 47-59.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., y Newcomer, L. (2016). The Brief Student–Teacher Classroom Interaction Observation: Using Dynamic Indicators of Behaviors in the Classroom to Predict Outcomes and Inform Practice. *Assessment for Effective Intervention*, 42(1), 32-42.
- Rendón Arango, M. I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas*, 3(2), 349-363.
- Repetti, R. L., Taylor, S. E. & Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128(2), 330-366.
- Restifo, K., & Bogels, S. (2009). Family processes in the development of youth depression: Translating the evidence to treatment. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 294-316. DOI:10.1016/j.cpr.2009.02.005
- Reynolds, D. (2006). World Class Schools: Some methodological and substantive findings and implications of the International School Effectiveness Research Project (ISERP). *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 535-560. DOI: 10.1080/13803610600874026
- Ribes-Íñesta, E. (2013). Una reflexión sobre los modos generales de conocer y los objetos de conocimiento de las diversas ciencias empíricas, incluida la psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(2), 89-95.
- Rice, F., Harold, G., & Thaper A. (2002). The genetic a etiology of childhood depression: A review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 43(1),

65-79.

- Richardson, R., y Gleeson, J. (2012). Family functioning, parenting style, and child behavior in kin foster care. *The Journal of Contemporary Social Services*, 93(2), 111-122. DOI:10.1606/1044-3894.4196
- Richaud de Minzi, M. C. (2007). Inventario de Percepción de estilos parentales en niños de 8 a 12 años. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 23(1), 63-81.
- Richaud de Minzi, M. C. (2009). Influencia del modelado de los padres sobre el desarrollo del razonamiento prosocial en los/las niños/as. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(1), 22-33.
- Richaud de Minzi, M. C. R. (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 193-201.
- Richaud de Minzi, M. C., Lemos, V., y Oros, L. B. (2013). Cuestionario Multidimensional de Empatía para Niños de 9 a 12 años [Multidimensional Empathy Questionnaire for Children 9 to 12 years]. In *Trabajo presentado en el XXXIV Congreso Interamericano de Psicología. Brasilia, Brasil*.
- Richaud de Minzi, M. C., Mesurado, B., y Lemos, V. (2013). "Links between perception of parental actions and prosocial behavior in early adolescence". *Journal of Child and Family Studies* 22(5), 637-646. DOI 10.1007/s10826-012-9617-x
- Richaud de Minzi, M. C., Sacchi, C., & Moreno, J. E. (2001). Tipos de influencia parental, socialización y afrontamiento de la amenaza en la infancia. Primer Informe de Avance. Subsidio PICT 1999 04-06300 de la Agencia Nacional Ciencia y Tecnología y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
- Richaud, M. C., Lemos, V. y Mesurado, B. (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 330-343.
- Richaud, M. C., Mestre, M. V., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M., y Samper, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 419-431.
- Richaud, M. C., Mesurado, B., Samper, P., Llorca, A., Lemos, V., y Tur, A. (2013). Estilos parentales, inestabilidad emocional y agresividad en niños en vulnerabilidad social. Un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés*, 19 (1), 53-69.
- Richaud, M.C., Mesurado, B., & Kohan Cortada, A. (2012). "Analysis of dimensions of prosocial behavior in an Argentinean sample of children". *Psychological Reports: Mental & Physical Health* 111(3), 687-696.
- Rigby, K. & Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133 (1), 33-42.
- Ritter, E. N. (2005). Parenting styles: Their impact on the development of adolescent resiliency. *Dissertation Abstracts International: Section B: The*

- Sciences and Engineering*, 66(1-B), 621.
- Rizzolatti, G. & Craighero, L. (2004). The mirrorneuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192. DOI: 10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 131-141.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L., & Gallese, V. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nature Reviews Neuroscience*, 2(9), 661-670.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L., & Gallese, V. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nature Neuroscience Reviews*, 2, 661–670. DOI: 10.1038/35090060
- Roa, L. y Del Barrio, V. (2001). Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRI-A Gerard, 1994) a la población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33, 329-341.
- Roberts, J.E., Shapiro, A.M., & Gamble, S.A. (1999). Level and perceived stability of self-esteem prospectively predict depressive symptoms during psychoeducational group treatment. *British Journal of Clinical Psychology*, 38 (4), 425-429.
- Robledo-Ramón, P. & Nicasio, J. (2008). El contexto familiar y su papel en el desarrollo socio-emocional de los niños: revisión de estudios empíricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 75-82.
- Rochat, P. (2004). *El mundo del bebé* 27. Málaga: Ediciones Morata.
- Roche Olivar, R. (2011). *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva.
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., y García, F. (2013). Parenting and Adolescents' Self-esteem: The Portuguese Context//Parentalidad y autoestima en la adolescencia: El contexto portugués. *Journal of Psychodidactics*, 18(2), 395-416.
- Rodríguez, A., Manuel, J., Ramirez, J. M., y Raine, A. (2006). Un modelo dicotómico de agresión y su evaluación mediante dos autoinformes: el CAMA y el RPQ. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 5, 25-42.
- Rodríguez, F. M. M., Torres, M. V. T., Páez, J. M., y Inglés, C. J. (2016). Prevalence of strategies for coping with daily stress in children. *Psicothema*, 28(4), 370-376.
- Rodríguez, J. M. A., Fernández, M. E. P., y Ramírez, J. M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(1), 37-49.
- Rodríguez, M. Á., Barrio, M. V. D., y Carrasco, M. Á. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y

- sexo. *Escritos de Psicología*, 2(2), 10-18.
- Rodríguez, M. A., Del Barrio, M. V., y Carrasco, M. A. (2013). Agresión física y verbal en hijos de familias monoparentales divorciadas y biparentales: el efecto moderador del sexo de los hijos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18(2), 119-127.
- Rodríguez, M. A., Del Barrio, V., y Carrasco, M. A. (2009). Consistencia interparental y su relación con la agresión y la sintomatología depresiva en niños y adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12, 52-60.
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414. DOI:0.1387/Rev.Psicodidact.3002
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., y Revuelta, L. (2016). Resiliencia e implicación escolar en función del sexo y del nivel educativo en educación secundaria. *Aula Abierta*, 44(2), 77-82.
- Rodríguez-Fernández, A., y Ramos-Díaz, E. (2015). Autoconcepto y ajuste emocional. En A. Fernández-Zabala y L. Revuelta (Eds), *Ajuste personal y social. Investigación psicoeducativa* (pp. 91-102). Donostia: EREIN.
- Rogers, K.C., Bobich, M., & Heppell, P. (2016). The impact of implementing an "Incredible Years" group within a family living unit in a transitional living shelter: The case of "Cathy." *Pragmatic Case Studies in Psychotherapy*, 12(2), 65-112.
- Rohde, P., Lewinsohn, P. M., Klein, D. N., Seeley, J. R., & Gau, J. M. (2013). Key characteristics of major depressive disorder occurring in childhood, adolescence, emerging adulthood, and adulthood. *Clinical Psychological Science*, 1(1), 41-53.
- Rojo-Moreno, L., Livianos-Aldana, L., Cervera-Martinez, G., y Dominguez-Carabantes, J. A. (1999). Rearing style and depressive disorder in adulthood: a controlled study in a Spanish clinical sample. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 34(10), 548-554. <http://dx.DOI.org/10.1007/s001270050174>
- Rosa-Alcázar, A. I., Parada-Navas, J. L., y Rosa-Alcázar, Á. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. *Anales de Psicología*, 30(1), 133-142. DOI: <http://dx.DOI.org/10.6018/analesps.30.1.165371>
- Ross, P. D., Polson, L., & Grosbras, M. H. (2012). Developmental changes in emotion recognition from full-light and point-light displays of body movement. *PLoS one*, 7(9), 1-8. e44815. <https://DOI.org/10.1371/journal.pone.0044815>
- Roy, B. (2016). Prevalence of internalizing and externalizing behavioural problem among school going children in relation to their level of intelligence. *Indian Journal of Community Psychology*, 12(2), 238-243.
- Rubin, K. H., Bowker, J. C., McDonald, K. L., & Menzer, M. (2013). Peer relationships. (pp. 242-275). *Oxford handbook of developmental*

psychology. Oxford: Elsevier.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development*, 6th ed. (pp. 571–645). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Rubin, K. H., Hastings, P., Chen, X., Stewart, S., & McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict, and externalizing problems in toddlers. *Child Development*, *69*(6), 1614-1629.
- Rubin, K., Coplan, R. J., & Bowker, J. (2009). Retiro social en la infancia. *Revisión Anual de la Psicología*. *60*(11,1), 11,31.
- Rubin, KH, Bukowski, W., Parker, J., y Bowker, JC (2008). Interacciones entre compañeros, relaciones y grupos. En Damon, W., & Lerner, R. (Eds), *Psicología del Desarrollo: Un Avanzado Curso*. Nueva York: Wiley.
- Rudolph K. D. (2009) El contexto interpersonal de la depresión adolescente. En: Nolen-Hoeksema S, Hilt LM, editores. *Manual de la depresión en adolescentes*. Nueva York, NY: Routledge (pp. 377-418).
- Rudy, D., & Grusec, J. E. (2001). Correlates of authoritarian parenting in individualist and collectivist cultures and implications for understanding the transmission of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *32*(2), 202-212. DOI: 10.1177/0022022101032002007
- Rudy, R., & Grusec, J.E. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology*, *20*(1), 68-78.
- Rueckert, L., & Naybar, N. (2008). Gender differences in empathy: The role of the right hemisphere. *Brain and Cognition*, *67*(2), 162-167.
- Rueda, B., y Pérez-García, A. M. (2004). Análisis comparativo de la competencia percibida general y la específica de salud. *Ansiedad y Estrés*, *10*(1), 127-139
- Ruiz, J., Labayen, I., Ortega, F. B., Moreno, L. A., Rodríguez, G., Breidenassei, C., Manjos, Kafatos, A., Molnar, D., De Henauw, S., Gottrand, F., Wildhalm, K., Castill, M.J., y Sojstrom, M. (2014). *Physical activity, sedentary time, and liver enzymes in adolescents: the HELENA study*. *Pediatric Research*, *75*, 798–802. doi:10.1038/pr.2014.26.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Salguero, J. M. (2008). Educando la inteligencia emocional en el aula: el proyecto INTEMO. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, *6*(2), 240-251.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). The social context of emotional development. *Handbook of emotions*, *2*, 306-322.

- Saarni, C. (2010). The plasticity of emotional development. *Emotion Review*, 2, 3, 300-303.
- Sakado, K., Kuwabara, H., Sato, T., Uehara, T., Sakado, M., & Someya, T. (2000). The relationship between personality, dysfunctional parenting in childhood, and lifetime depression in a sample of employed Japanese adults. *Journal of Affective Disorders*, 60(1), 47-51. DOI: [http://dx.DOI.org/10.1016/S0165-0327\(99\)00150-0](http://dx.DOI.org/10.1016/S0165-0327(99)00150-0)
- Salanova, M., y López-Zafra, E. (2011). Introducción: Psicología social y psicología positiva. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 339-343.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2015). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Gaertner, B. M. (2009). Assessment of preschoolers' positive empathy: Concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 223-233.
- Salmerón-Pérez, H., Gutierrez-Braojos, C., Fernández-Cano, A., y Salmeron-Vilchez, P. (2010). Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia. *Relieve*, 16(2), 1-18.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. & Peets, K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 81-104). Madrid: Alianza Editorial.
- Sammons, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Institute of education for the Office for Standards in Education. England, United Kingdom: Distribution Services, 9 Headlands Business Park, Ringwood, Hants BH24 3PB
- Samper, P., Tur, A. M., y Mestre, V., y Cortés. M.T. (2008). Agresividad y afrontamiento en la adolescencia. Una perspectiva intercultural. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 431-440.
- Sánchez Santamaría, J. (2009). “Retos formativos y metodológicos de la competencia emocional en educación”. En E. Nieto y A.I. Callejas (Coords.), *Las competencias básicas: reflexiones y experiencias* (pp. 145-161). Ciudad Real: Facultad de Educación de Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.
- Sánchez-Hernández, Ó., Méndez, F. X., y Garber, J. (2014). Prevención de la depresión en niños y adolescentes: Revisión y reflexión. *Revista De*

- Psicopatología Y Psicología Clínica*, 19(1), 63-76.
- Sánchez-Núñez, T. y Latorre Postigo, J.M. (2012). Inteligencia emocional y clima familiar. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20, 103-117.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-270.
- Sander, J. B., y McCarty, C. A. (2005). Youth depression in the family context: Familial risk factors and models of treatment. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(3), 203–219. DOI: 10.1007/s10567-005-6666-3
- Sanders, M. R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71-90.
- Sandler, I. N., Schoenfelder, E. N., Wolchik, S. A., y MacKinnon, D. P. (2011). Long- term impact of prevention programs to promote effective parenting: Lasting effects but uncertain processes. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 299-329. <http://dx.DOI.org/10.1146/annurev.psych.121208.131619>.
- Sanjuán, P., Pérez-García, A.M., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509- 513.
- Santana, L., Feliciano, L. y Jiménez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. En (REOP) *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 61-75.
- Sartaj, B., & Aslam, N. (2010). Role of authoritative and authoritarian parenting in home, health and emotional adjustment. *Journal of Behavioural Sciences*, 20(1), 47-66.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness. Fundamentals of Educational Planning* (Vol.68). Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Schmahl, C. G., Elzinga, B. M., Ebner, U. W., Simms, T., Sanislow, C., Vermetten, E., McGlashan, T. H., & Bremner, J. D. (2004). Psychophysiological reactivity to traumatic and abandonment scripts in borderline personality and posttraumatic stress disorders: *A Preliminary Report. Psychiatry Research*, 126(1), 33-42.
- Schmidt, C. (2005). Relationships among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Reseach in Music Education*, 53(2), 134-147.
- Schneewind, K.A. (1999). Impacto de los procesos familiares sobre las creencias de control. En En A. Bandura (Ed.) *Autoeficacia. Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Schultz, D., Grodack, A., & Izard, C. E. (2010). State and trait anger, fear,

- and social information processing. In *International handbook of anger* (pp. 311-325). Springer New York.
- Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, *16*(02), 371-387.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, *1*, 173-208.
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, *32*(4), 195-208.
- Schunk, D., Pintrich, P. & Meece, J. (2008). *Motivation in education* (3ra Ed.) Nueva York: Pearson.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Coie, J.D., Hubbard, J.A., Cillessen, A.H., Lemerise, E.A., & Bateman, H. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *26*, 431-440
- Schwarz, B., Stutz, M., & Ledermann, T. (2012). Perceived interparental conflict and early adolescents' friendships: The role of attachment security and emotion regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, *41*, 1240–1252. DOI: 10.1007/s10964-012-9769-4
- Scourfield, J., Culpin, I., Gunnell, D., Dale, C., Joinson, C., Heron, J., & Collin, S. M. (2016). The association between characteristics of fathering in infancy and depressive symptoms in adolescence: A UK birth cohort study. *Child Abuse y Neglect*, *58*, 119-128.
- Scourfield, J., Culpin, I., Gunnell, D., Dale, C., Joinson, C., Heron, J., Collin, S. M., 2016. The association between characteristics of fathering in infancy and depressive symptoms in adolescence: a UK birth cohort study. *Child abuse and neglect*, *58*, 119–128. <http://dx.DOI.org/10.1016/j.chiabu.2016.06.013>
- Seibert, A., & Kerns, K. (2015). Early mother–child attachment longitudinal prediction to the quality of peer relationships in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, *39*(2), 130-138.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Los vínculos causales entre los eventos estresantes, el estilo de afrontamiento y la sintomatología de los adolescentes. *Diario de la Adolescencia*, *23*(6), 675-691.
- Seiffge-Krenke, I., Persike, M., Chau, C., Hendry, L. B., Kloepf, M., Terzini-Hollar, M., Tam, V., Rodríguez Naranjo, C., Herrera, H., Menna, P., Rohail, I., Veisson, M., Hoareau, I., Luwe, M., Loncaric, D., Han, H., Regusch, L. (2012). Differences in agency? How adolescents from 18 countries perceive and cope with their futures. *International Journal of Behavioral Development*, *36*, 258-270.
- Seligman, L. (2006). *Theories of counseling and psychotherapy: Systems, strategies, and skills*. (2nd Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Ltd.
- Seligman, M. E. (1998). What is the “good life”? *APA, American Psychological Association Monitor*, *29*(10), 1-3.

- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of Positive Psychology*, 2, 3-12.
- Seligman, M. E. (2011). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Boston: Vintage.
- Seligman, M. E. P. (2005). La auténtica felicidad (M. Diago y A. Debrito, Trads.). Colombia: Imprelibros, SA. En Seligman, M. E. P. (2002). (*Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting*)
- Seligman, M. E. P., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. DOI:10.1037/0003-066X.55.1.5
- Selman, R. L. (1981). The child as a friendship philosopher. *The Development of Children's Friendships*, 2, 242-272.
- Sengsavang, S., & Krettenauer, T. (2015). Children's Moral Self-Concept: The Role of Aggression and Parent-Child Relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(2), 213-235.
- Senler, B., & Sungur, S. (2009). Parental influences on students' self-concept, task value beliefs, and achievement in science. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(01), 106-117.
- Seroczynski, A. D., Bergeman, C. S., & Coccaro, E. F. (1999). Etiology of the impulsivity/aggression relationship: genes or environment? *Psychiatry Research*, 86(1), 41-57.
- Serrano, M. Á. R., del Barrio, M. V., & Ortiz, M. A. C. (2009). Consistencia interparental y su relación con la agresión y la sintomatología depresiva en niños y adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(1), 51-60.
- Sezov, D.D. (2002). The contribution of empathy to harmony in interpersonal relationships. Dissertation Abstracts International: *The Sciences and Engineering*, 63 (6-B), 3.046.
- Shaffer, D. R. (1994). *Social and personality development*. Belmont, California, EEUU: Brooks/Cole
- Shavelson, R. J., & Marsh, H. W. (1986). On the structure of self-concept. *Self-related Cognitions in Anxiety and Motivation*, 305-330.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-442. DOI: 10.3102/00346543046003407
- Sheldon, K., Kashdan, T. & Steger, M. (Eds). (2011). *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward*. New York: Oxford University Press.
- Sheridan, S. M. & Burt, J. D. (2009). Family-centered positive psychology. En S.J. López, y C.R. Snyder (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (2ª Ed., pp. 551-559). Nueva York: Oxford University Press.

- Sheridan, S.M. y Burt, J.D. (2009). Family-centered positive psychology. En S.J. López, & C.R. Snyder (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (2ª Ed., pp. 551-559). Nueva York: Oxford University Press.
- Sheridan, S.M., Warnes, E.D., Cowan, R.J., Schemm, A.V., & Clarke, B.L. (2004). Psicología positiva centrada en la familia: centrándose en las fortalezas para construir el éxito estudiantil. *Psicología en las escuelas*, 41(1), 7-17. DOI: 10.1002 / pits.10134
- Shonkoff, J. P., & Garner, A. S. (2012). Committee on Psychosocial Aspects of C, Family H, Committee on Early Childhood A, Dependent C, Section on D, Behavioral P: The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), 232-246.
- Shulman, S., Elicker, J., & Sroufe, L. A. (1994). Stages of friendship growth in preadolescence as a related to attachment history. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 341-361. DOI: 10.1177/0265407594113002
- Sierra, A. V., y Vázquez Ramírez, C. (2014). El papel mediacional del estrés parental en la relación estilos de crianza y frecuencia de problemas de comportamiento infantil. *Ansiedad y Estrés*, 20, 224-236.
- Siever, L. J. (2008). Neurobiología de la agresividad y la violencia. *American Journal Psychiatry*, 11(7), 399-411.
- Skinner, E.A., y Zimmer-Gembeck, M.J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144. DOI: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085705
- Slagt, M., Semon Dubas, J., & Aken, M. A. (2015). Differential Susceptibility to Parenting in Middle Childhood: Do Impulsivity, Effortful Control and Negative Emotionality Indicate Susceptibility or Vulnerability? *Infant and Child Development*, 25(4), 302-324.
- Sluyter, D., & Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educator*. (1ª Ed.). Nueva York: Basic Books
- Smetana, J., Campione-Barr, N., & Yell, N. (2003). Children's moral and affective judgments regarding provocation and retaliation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 209-236. DOI: 10.1353/mpq.2003.001
- Sobral, J., Romero, E., Luengo, Á., y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12(4), 661-670
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74-99.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., y Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 19(1), 47-59.
- Soria, I. N., Gómez, C. G., y Pérez, N. P. (2011). Desarrollo cognitivo entre los 6 y los 12 años. In *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez* (pp. 103-128). Alicante: Editorial Club Universitario.

- Soria, I. N., y Pérez, N. P. (2012). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Souza, L. F. & Brito, M. R. (2008). Crenças de autoeficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 193-201.
- Sowislo, JF, & Orth, U. (2013) ¿La baja autoestima predice la depresión y la ansiedad? Un metanálisis de estudios longitudinales. *Psychological Bulletin*, 139, 213-240. [Http://dx.Doi.org/10.1037/a0028931](http://dx.Doi.org/10.1037/a0028931)
- Spilt, J. L., Lier, P. A., Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2014). Children's social self-concept and internalizing problems: The influence of peers and teachers. *Child Development*, 85(3), 1248-1256.
- Spinath, B. & Steinmayr, R. (2012). The roles of competence beliefs and goal orientations for change in intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1135–1148. DOI: 10.1037/a0028115
- Sroufe, A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N., & LaFreniere, P. (1984). The role of affect in social competence. in C. Izard, J. Kagan, & R. Zajonc (eds.), *Emotions, cognition and behavior* (pp. 289-319).
- Sroufe, L. A. (1982). The organization of emotional development. *Psychoanalytic Inquiry*, 1(1), 575–599.
- Sroufe, L. A., & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48(4), 1184–1199. DOI: 10.2307/1128475
- Sroufe, L. A., Carlson, E. A., Levy, A. K., & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 11(1), 1–13. DOI: 10.1017/S0954579499001923
- Sroufe, LA & Fleeson, J. (1986). El apego y la construcción de relaciones. En W. W. Hartup & Z. Rubin (Eds.) (pp. 51-71). *Relaciones y desarrollo*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stajkovic, A. D., Lee, D., & Nyberg, A. J. (2009). Collective efficacy, group potency, and group performance: meta-analyses of their relationships, and test of a mediation model. *Journal of applied psychology*, 94(3), 814-828. DOI: 10.1037 / a0015659.
- Stapinski, L. A., Araya, R., Heron, J., Montgomery, A. A., & Stallard, P. (2015). Peer victimization during adolescence: concurrent and prospective impact on symptoms of depression and anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping*, 28(1), 105-120.
- Staub, E. (1986). A conception of the determinants and development of altruism and aggression motives, the self and the environment. En C. Zahn-Waxler, E M. Cumingsy R Iannotti (Eds), *Altruism and aggression biological and social origins* (pp 135-164). Cambridge, UK: University Press
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19. DOI:10.1111/1532-7795.00001
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I., & Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative,

- authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16(1), 47-58.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76.
- Stewart, S.M. y Bond, M.H. (2002). A critical look at parenting research from the mainstream: Problems uncovered while adapting Western research to non- Western cultures. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 379-392.
- Stone, L. L., Otten, R., Engels, R. C., Kuijpers, R. C., & Janssens, J. M. (2015). Relations between internalizing and externalizing problems in early childhood. *Child and Youth Care Forum*, 44(5), 635-653.
- Strauss, R.S.; Rodzilsky, R.D.; Burack, Ph.D. & Colin, M.R.D. (2001). Psychosocial Correlates of Physical Activity in Healthy Children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 155(8), 897-902.
- Stright, A. D., & Yeo, K. L. (2014). Maternal parenting styles, school involvement, and children's school achievement and conduct in Singapore. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 301-314.
- Stuart Parrigon, K., Kerns, K. A., Movahed Abtahi, M., & Koehn, A. (2015). Attachment and emotion in middle childhood and adolescence. *Psihologijske Teme*, 24(1), 27-50.
- Sukhodolsky, D. G., Smith, S. D., McCauley, S. A., Ibrahim, K., & Piasecka, J. B. (2016). Behavioral interventions for anger, irritability, and aggression in children and adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 26(1), 58-64.
- Sullivan, P. F., Neale, M. C., 6 Kendler, K. S. (2000). Genetic epidemiology of major depression: review and meta-analysis. *American Journal of Psychiatry*, 157(10), 1552-1562
- Suresh, S. y Tipandjan, A. (2012). School bullying victimization and college adjustment. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 38(1), 68-73.
- Swords, L., Hennessy, E., & Heary, C. (2011). Adolescents' beliefs about sources of help for ADHD and depression. *Journal of Adolescence*, 34(3), 485-492. DOI:10.1016/j.adolescence. 2010.06.002
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. *Psicología de las Relaciones Intergrupales*, 5, 7-24.
- Tani, F., Ponti, L., & Smorti, M. (2014). Shyness and psychological adjustment during adolescence: the moderating role of parenting style. *The Open Psychology Journal*, 7, 33-44.
- Taylor, Z. E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Sulik, M. J. (2013). The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood. *Emotion*, 13(5), 822-831.

- Teddle, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. British Educational Research Journal (Vol. 27, pp. 0-515). Routledge. London and New York: Falmer Press. DOI: 10.1016/0883-0355(96)82855-2
- Teddle, C., Stringfield, S., & Burdett, J. (2003). International comparisons of the relationships among educational effectiveness, evaluation and improvement variables: An overview. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 5-20.
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating Positive Psychology into Schools: Implications for Practice. *Psychology in the Schools*, 41(1), 163-172.
- Tettamanti, M., Buccino, G., Saccuman, M.C., Gallese, V., Danna, M., Scifo, P, Fazlo, F, Rizzolatti, G., Cappa, S.F, & Perani, D. (2005). Listening to action- related sentences activates fronto-parietal motor circuits. *Journal of Cognitive Neuroscience* 17(2), 273-281:
- Thompson, R. A. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy y P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, (265-286). New York: Guilford Press.
- Thompson, R. A., Meyer, S., & McGinley, M. (2006). Understanding values in relationships: The development of conscience. In M. Killen & J. Smetama. *Handbook of Moral Development*, (267-297). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Tonks, J., Williams, W. H., Frampton, I., Yates, P., & Slater, A. (2007). Assessing emotion recognition in 9–15-years olds: Preliminary analysis of abilities in reading emotion from faces, voices and eyes. *Brain Injury*, 21(6), 623-629.
- Torío, S., Peña, V., y Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica, Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178.
- Torío, S.; Peña, J. V., e Inda, M. (2008) Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Torre García, G. (2005). Primeros resultados de un estudio psicopedagógico del autoconcepto en niños con habilidades sobresalientes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 7 65-100.
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Valle, A., y Núñez, J. C. (2012). Relaciones entre conducta agresiva y metas académicas: estudio con una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1303-1315.
- Torrente, G., & Vazsonyi, A. T. (2008). Brief Report: The Salience of the Family in Antisocial and Delinquent Behaviors among Spanish Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(2), 187-198.
- Tottenham, N., Hare, T. A. y Casey, B. J. (2011). Behavioral assessment of emotion discrimination, emotion regulation, and cognitive control in childhood, adolescence, and adulthood. *Frontiers in Psychology*, 2, 39.

- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, *24*, 129–141.
- Tremblay, R. E. (2007). The development of youth violence: an old story with new data. *European Journal on Criminal Policy and Research*, *13*(3-4), 161-170.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. F. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: a meta-analytic review. *Social Development*, *19*(1), 1-29. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., y Donoso Rivas, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Perú: Ministerio de Educación. OREALC/UNESCO.
- Triandis, H. Bontempo, R., Villarreal, M., Asai, M., y Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 323-338.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M., y Maldonado, E. F. (2011). IECI. Inventario de Estrés Cotidiano Infantil. *TEA Ediciones, Madrid*.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., Fernández, F.J., Escobar, M., Maldonado, E.F., y Muñoz, A.M. (2009). Evaluación del estrés infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*, *21*(4), 598-603. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3677.pdf>.
- Troop-Gordon, W. & Ladd, G. (2005). Trajectories of peer victimization and perceptions of the self and schoolmates: Precursors to internalizing and externalizing problems. *Child Development*, *76*, 1072-1091.
- Tuminello, E. R., & Davidson, D. (2011). What the face and body reveal: In-group emotion effects and stereotyping of emotion in African American and European American children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *110*(2), 258-274.
- Tur, A. M. (2003). *Conducta agresiva y prosocial en relación con temperamento y hábitos de crianza en niños y adolescentes (Doctoral Dissertation, Tesis Doctoral. Universidad de Valencia)*.
- Tur, A. M., Mestre, M. V., y Del Barrio, V. (2004a). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, *10*(1), 75-88.
- Tur, A. M., Mestre, V. y Del Barrio, V. (2004b). Los problemas de conducta exteriorizados e interiorizados en la adolescencia: relaciones con los hábitos de crianza y con el temperamento. *Acción Psicológica*, *3*(3), 207-221.
- Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S. A., & McGarty, C. (1994). Self and collective: Cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *20*(5), 454-463.

- Tur-Porcar, A. M., Mestre, V., Samper, P., Malonda, E., y Llorca, A. (2014). Programa de educación de las emociones: la con-vivencia. Evaluación de su eficacia en la conducta prosocial. Valencia: Tirant Humanidades
- Tur-Porcar, A., Mestre, V. y Llorca, A. (2015). Estilos parentales. Análisis psicométrico en dos estudios en población española. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 45(3), 347-359.
- Tur-Porcar, A., Mestre, 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), 284-288.
- Twenge, J. M., & Nolen-Hoeksema, S. (2002). Age, gender, race, socioeconomic status, and birth cohort difference on the children's depression inventory: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(4), 578-588.
- Twenge, J. M., Catanese, K. R., & Baumeister, R. F. (2002). Social exclusion causes self-defeating behavior. *Journal of personality and Social Psychology*, 83(3), 606-615.
- Uji, M., Sakamoto, A., Adachi, K. y Kitamura, T. (2014). The impact of authoritative, authoritarian, and permissive parenting styles on children's later mental health in Japan: Focusing on parent and child gender. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 293-302. <http://dx.DOI.org/10.1007/s10826-013-9740-3>.
- UNESCO (2005). *Educación para Todos. El imperativo de la Calidad. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el mundo*. Paris (Francia): UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2015a). *Educación para Todos 2000-2015: Logros y desafíos. Resumen*. Informe global de seguimiento de la EPT 2015. París: UNESCO.
- UNESCO (2015b). *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. Paris: UNESCO.
- Urquiza, V., y Casullo, M. M. (2006). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de Investigaciones*, 13, 297-302.
- Väänänen, J. M., Fröjd, S., Ranta, K., Marttunen, M., Helminen, M., & Kaltiala-Heino, R. (2011). Relationship between social phobia and depression differs between boys and girls in mid-adolescence. *Journal of Affective Disorders*, 133(1), 97-104.
- Valiente RM, Sandín B, Chorot P y Tabar A (2002). Diferencias sexuales en la prevalencia e intensidad de los miedos durante la infancia y la adolescencia: Datos basados en el FSSC-R. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7, 103-113.

- Valiente, C., Fabes, R. A., Eisenberg, N. y Spinrad, T. L. (2004). The relations of parental expressivity and support to children's coping with daily stress. *Journal of Family Psychology, 18*(1), 97-106.
- Vallés, A. (2008). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Van der Bruggen, C. O., Stams, G. J. J., Bögels, S. M., & Paulussen-Hoogeboom, M. C. (2010). Parenting behaviour as a mediator between young children's negative emotionality and their anxiety/depression. *Infant and Child Development, 19*(4), 354-365.
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2010). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review, 6*(2), 95-108.
- Van IJzendoorn MH, Juffer F, Duyvesteyn MG. (1995). Romper el ciclo intergeneracional de apego inseguro: una revisión de los efectos de las intervenciones basadas en el apego sobre la sensibilidad materna y la seguridad infantil. *Revista de Psicología Infantil y Psiquiatría, 36* (2), 225 - 248.
- Van Meel, J., Verburch, H. y DeMeijer, M. (1993) Children's interpretation of dance expressions. *Empirical Studies of the Arts 11*, 117-133.
- Van Rosmalen, L., Van IJzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. (2014). ABC+ D of attachment theory. In P. Holmes & S. *Routledge Handbook of Attachment: Theory* (11-30). London: Taylor & Francis Routledge, 11-30.
- Van Voorhees, V., Paunesku, D., Kuwabara, S. A., Basu, A., Gollan, J., Hankin, B. L., Melkonian, S., & Reinecke, M. (2008). Protective and vulnerability factors predicting new-onset depressive episode in representative of U.S. adolescents. Capítulo 11. Referencias bibliográficas *The Journal of Adolescent Health, 42*(6), 605-616. DOI:10.1016/j.jadohealth.2007.11.135
- Van Zyl, L. E. (2013). Seligman's flourishing: An appraisal of what lies beyond happiness. *Journal of Industrial Psychology, 39*(2), 1-3.
- Vasconcellos, S. J. L., Picon, P., & Gauer, G. J. C. (2006). O processamento das informações sociais numa amostra de adolescentes agressivos. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul, 28*(2), 135-142.
- Vasquez, E. A., Osman, S., y Wood, J. L. (2012). Rumination and the displacement of aggression in United Kingdom gang-affiliated youth. *Aggressive Behavior, 38*. 89-97. DOI: 10.1002/ab.20419.
- Vázquez de Prada B. C. (2015). *Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional en la escuela*. Tesis doctoral. Universidad de La Coruña
- Vázquez, P. G. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas, 18*(2006), 143-159.
- Veiga, F. H., Burden, R., Appleton, J., Céu, T. y Galvao, D. (2014). Student's engagement in school: conceptualization and relations with personal variables and academic performance. *Revista de Psicología y Educación,*

- 9(1), 29-47.
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K. y Garcia, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. <http://dx.DOI.org/10.1387/RevPsicodiact.12671>
- Vera, J., Granero, R., y Ezpeleta, L. (2012). Father's and mother's perceptions of parenting styles as mediators of the effects of parental psychopathology on antisocial behavior in outpatient children and adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(3), 376-392.
- Vera, J., Grubits, S. y Rodríguez, C. (2007). Estimulación y prácticas de crianza en infantes Terena del Brasil: Ra Ximhai. *Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 3(1), 49-81.
- Vera, M. V., y Zebadúa, I. (2002). *Contrato pedagógico y autoestima*. Vol II (23). México. Colaboraciones libres.
- Verschueren, K. y Marcoen, A. (1999), Representación de la Competencia Socioemocional en los Jardines Infantiles: Efectos Diferenciales y Combinados del Apego a la Madre y al Padre. *Child Development*, 70, 183-201. DOI: 10.1111 / 1467-8624.00014
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (2005). Perceived security of attachment to mother and father. In K. A. Kerns & R. A. Richardson. *Attachment in middle childhood*, (71-88). New York: The Guilford Press.
- Verschueren, K., Marcoen, A. & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67 (5), 2493-2511.
- Viana, A. G., Rabian, B., y Beidel, D. C. (2008). Self-report measures in the study of comorbidity in children and adolescents with social phobia: Research and clinical utility. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(5), 781-792.
- Vicente, A. B. M., Rodríguez, J. V., Pérez, N. P., y Gómez, C. G. (2011). Desarrollo socioemocional, de la identidad y la moral. In N. Pérez e I. Navarro. *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez* (pp. 161-194). Alicante, España: ECU Editorial Club Universitario.
- Viganó Zanoti-Jeronymo, D., y Pimenta Carvalho, A. M. (2005). Autoconceito, desempenho escolar e avaliação comportamental de crianças filhas do alcoolistas. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 27(3).
- Villamarín, F. (1990a). Papel de la autoeficacia en los trastornos de ansiedad y depresión. *Análisis y Modificación de Conducta*, 16, 5579.
- Villamarín, F. (1990b). Autoeficacia y conductas relacionadas con la salud. *Revista de Psicología de la Salud*, 2, 4564.
- Villanueva, L., Prado-Gascó, V., González, R., y Montoya, I. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años. *Anales de Psicología*, 30(2), 772-780.

- Viscardi, N. (2011). Programa contra el acoso escolar en Finlandia: un instrumento de prevención que valora el respeto y la dignidad. *Construção Psicopedagógica*, 19(18), 12-18.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S., & Trembaly, R. E. (2005). Kindergarten Disruptive Behaviors, Protective Factors, and Educational Achievement by Early Adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 617-629. DOI:10.1037/0022-0663.97.4.617
- Vitiello B, Behar D, Hunt J, Stoff D, Ricciuti A. (1990). Subtyping aggression in children and adolescents. *Journal Neuropsychiatry* 2, 189-192.
- Vos, T., Flaxman, A. D., Naghavi, M., Lozano, R., Michaud, C., Ezzati, M., Shibuya, K., Salomon, J.A., Abdalla, S., Abraham, J... (2013). Years lived with disability (YLDs) for 1160 sequelae of 289 diseases and injuries 1990–2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2010. *The Lancet*, 380(9859), 2163-2196.
- Vygotski, L. S. (1931). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras escogidas. Tomo III. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS
- Vygotski, L. S. (2013). Eksperimntal'noe issledovanie vospitaniia novykh rechevykh reflektsov po sposovu sviazyvaniia s kompleksami (logicheskoi pamiati) (Experimental study of cultivating new speech reflexes by means of binding with complexes (of logical memory)). *Voprosy Psikhologii*, 3, 119-124
- Vygotsky L. (1935). *Desarrollo mental de los niños en el proceso de enseñanza*. Moscú: Editorial Pravda
- Vygotsky, L. S. (2010). *A questão do meio na pedologia (M. P. Vinha, trad.)*. Instituto de Psicologia. Sao Paulo: Universidade de São Paulo. (Trabalho original publicado em 1935)
- Wadsworth, M. E., & Compas, B. E. (2002). Coping with family conflict and economic strain: The adolescent perspective. *Journal of research on adolescence*, 12(2), 243-274.
- Wahl, K. (2002). Development of xenophobia and aggression. *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*, 26(2), 247-256.
- Wahl, K., & Metzner, C. (2012). Parental influences on the prevalence and development of child aggressiveness. *Journal of Child and Family Studies*, 21(2), 344-355. DOI 10.1007/s10826-011-9484
- Wahl, K., Tramitz, C., & Blumtritt, J. (2001). Fremdenfeindlichkeit. Auf den Spuren extremer Emotionen. Eine interdisziplinäre *Untersuchung. Oplade*. Germany: Leske. Budrich
- Waldman, D. A., Balthazard, P. A., & Peterson, S. J. (2011). Social Cognitive Neuroscience and Leadership. *The Leadership Quarterly* 22(6), 1092-1106.
- Wang M.T., de Fredricks, J. R. (2014). Los vínculos recíprocos entre el compromiso escolar, las conductas problemáticas de los jóvenes y la deserción escolar durante la adolescencia. *Desarrollo infantil*, 85, 722-737.

- Wang, F. L., Eisenberg, N., Valiente, C., & Spinrad, T. L. (2016). Role of temperament in early adolescent pure and co-occurring internalizing and externalizing problems using a bifactor model: Moderation by parenting and gender. *Development and Psychopathology*, 28, 1487-1504.
- Wang, F., Chen, J., Xiao, W., Ma, Y. y Zhang, M. (2011). Prevalence of peer violence and its relation with violence belief and related skills in primary students. Chinese Mental Health. *Journal Interpersonal Violence*, 25(6), 449-453.
- Warden, D. y Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and social problem solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21 (3), 367-385.
- Waters, A. M., Zimmer-Gembeck, M. J., & Farrell, L. J. (2012). The relationships of child and parent factors with children's anxiety symptoms: Parental anxious rearing as a mediator. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(7), 737-745.
- Waters, S. A., Virmani, E. A., Thompson, R. A., Meyer, S., Raikes, H. A., & Jochem, R. (2010). Emotion regulation and attachment: Unpacking two constructs and their association. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 37–47. DOI: 10.1007/ s10862-009-9163-z
- Waters, S. F., & Thompson, R. A. (2016). Children's perceptions of emotion regulation strategy effectiveness: links with attachment security. *Attachment & Human Development*, 18(4), 354-372. DOI: 10.1080/14616734.2016.1170051
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. (pp. 159-190). US: Springer.
- Wickramaratne, P. J., & Weissman, M. M. (1998). Onset of psychopathology in offspring by developmental phase and parental depression. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 37(9), 933-942.
- Wilgenbusch, T., & Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101-120.
- Willemsen, M. E., & van de Vijver, F. J. R. (1997). Developmental expectations of Dutch, Turkish-Dutch, and Zambian mothers: Towards an explanation of cross- cultural differences. *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 837–854.
- Willner P, Scheel-Kruger J, Belzung C. (2013). The neurobiology of depression and antidepressant action. *Neuroscience Biobehavioral Review* 37, 2331–2371.
- Wilson, K., Juodis, M., & Porter, S. (2011). Fear and loathing in psychopaths: A meta-analytic investigation of the facial affect recognition deficit. *Criminal Justice and Behavior*, 38(7), 659-668.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding

- of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. DOI: 10.1016/0010-0277(83)90004-5
- Winefield, H. R., Gill, T. K., Taylor, A. W., & Pilkington, R. M. (2012). Psychological well-being and psychological distress: Is it necessary to measure both? *Theory, Research and Practice*, 2, 1-14. <http://dx.DOI.org/10.1186/2211-1522-2-3>
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327-353. DOI: [http://dx.DOI.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90022-9](http://dx.DOI.org/10.1016/S1041-6080(96)90022-9)
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397-410. DOI: 10.1037/00220663.89.3.397
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, 2, 153-189.
- Winne, P. H. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. In Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance*, (pp. 15-32). New York: Taylor & Francis
- Winsler, A., Madigan, A. L., & Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 1-12.
- Wolters, C. A. (2003a). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205. DOI: 10.1207/S15326985EP3804_1
- Wolters, C. A. (2003b). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.179
- Wood, A.M., & Tarrier, N. (2010). Positive Clinical Psychology: a new vision and strategy for integrated research and practice. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 819-829.
- Wright, A. G., Thomas, K. M., Hopwood, C. J., Markon, K. E., Pincus, A. L., & Krueger, R. F. (2012). The hierarchical structure of DSM-5 pathological personality traits. *Journal of Abnormal Psychology*, 121(4), 951-7. DOI: 10.1037/a0027669
- Wright, M., Banerjee, R., Hoek, W., Rieffe, C., & Novin, S. (2010). Depression and social anxiety in children: Differential links with coping strategies. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(3), 405-419.
- Yamasaki, K., Uchida, K. y Katsuma, L. (2010). Re-examination of the effects of the "finding positive meaning" coping strategy on positive affect and health. *Psychologia*, 53(1), 1-13.
- Yap, M. B. H., & Jorm, A. F. (2015). Parental factors associated with childhood anxiety, depression, and internalizing problems: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 175C, 424-440. <http://dx.DOI.org/10.1016/j.jad.2015.01.050>.

- Yap, M. B. H., Pilkington, P. D., Ryan, S. B., & Jorm, A. F. (2014). Parental factors associated with depression and anxiety in young people: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders, 156*, 8–23. DOI:10.1016/j.jad.2013.11.007
- Yap, M. B., Morgan, A. J., Cairns, K., Jorm, A. F., Hetrick, S. E., & Merry, S. (2016). Parents in prevention: A meta-analysis of randomized controlled trials of parenting interventions to prevent internalizing problems in children from birth to age 18. *Clinical Psychology Review, 50*, 138-158.
- Yen, J. Y., Yen, C. F., Chen, C. C., Chen, S. H., & Ko, C. H. (2007). Family factors of internet addiction and substance use experience in Taiwanese adolescents. *CyberPsychology and Behavior, 10*(3), 323-329.
- Yuste, C. H., y Yuste D. (2012). *BADYG-R-E2: Bateria de Aptitudes Diferenciales y Generales. Manual técnico y cuaderno de respuestas. Nivel 2. Renovado. CEPE. ISBN: 9788478698677*
- Yuste, C. H., Yuste, D., Martínez, R., y Gálvez, J.L. (2012) *BADYG-R-E3: Bateria de Aptitudes Diferenciales y Generales. Manual técnico y cuaderno de respuestas. Nivel 3. Renovado. CEPE.*
- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., & Barrett, K. C. (1991). Guilt and empathy: Sex differences and implications for the development of depression. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 243-272). Cambridge, U K: Cambridge University Press.
- Zhijun, L. (2004). High school students' self-concept and their school adaptation. *Psychological Science, 27*(1), 217-219.
- Zhou, Z. K., Liu, Q. Q., Niu, G. F., Sun, X. J., & Fan, C. Y. (2017). Bullying victimization and depression in Chinese children: A moderated mediation model of resilience and mindfulness. *Personality and Individual Differences, 104*, 137-142.
- Zimmer-Gembeck, M. (2015). Sensibilidad emocional antes y después de afrontar el rechazo: un estudio longitudinal. *Journal of Applied Developmental Psychology, 41*, 28-37.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, A.S. (2008). Adolescentes que hacen frente al estrés: desarrollo y diversidad. *Investigador de Prevención, 15*(4), 3-7.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, A.S. (2011). El desarrollo del afrontamiento a través de la niñez y la adolescencia: Una revisión integradora y crítica de la investigación. *Revista Internacional de Desarrollo del Comportamiento, 1*(1), 1-17.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. C., & Crick, N. R. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations gender moderation and bidirectional associations. *The Journal of Early Adolescence, 25*(4), 421-452.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Hunter, T. A., Waters, A. M., & Pronk, R.

- (2009). Depression as a longitudinal outcome and antecedent of preadolescents' peer relationships and peer-relevant cognition. *Development and Psychopathology*, 21(02), 555-577.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Nesdale, D., Webb, H. J., Khatibi, M., & Downey, G. (2016). A longitudinal rejection sensitivity model of depression and aggression: unique roles of anxiety, anger, blame, withdrawal and retribution. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(7), 1291-1307.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Waters, A. M., & Kindermann, T. (2010). A social relations analysis of liking for and by peers: Associations with gender, depression, peer perception, and worry. *Journal of Adolescence*, 33(1), 69-81. DOI:10.1016/j.adolescence.2009.05.005
- Zimmer-Gembeck, M. J., Webb, H. J., Pepping, C. A., Swan, K., Merlo, O., Skinner, E. A., Avdagic, E., & Dunbar, M. (2017). Review: Is parent-child attachment a correlate of children's emotion regulation and coping? *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 74-93. DOI: 0165025415618276
- Zimmer-Gembeck, M., & Duffy, A. (2014). La intensificación de la sensibilidad emocional intensifica las asociaciones entre la agresión relacional y la victimización entre las niñas pero no los niños: un estudio longitudinal. *Desarrollo y Psicopatología*, 26(3), 661-673.
- Zimmer-Gembeck, M.J., Ducat, W., & Collins, W.A. (2011). *Autonomy development during adolescence*. New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation*, 13-40. San Diego, California: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. In E. M. Ferrari (Ed.). *The pursuit of excellence through education* (pp.85-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.),

- Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modelling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. DOI:10.1080/00461520.2013.794676
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845–862
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. J. E. Davidson, & R. J. Sternberg (Eds). *The Psychology of Problem Solving*, (233-262). US: Cambridge nUniversity Press.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, 45-69.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learningstrategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds). *Handbook of metacognition in education*, (299-315). New York: Routledge Taylor & Fancis Group.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman, D. H. Schunck (Eds.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*. New York: Springer.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (2nd Ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmermann, P., Maier, M. A., Winter, M., & Grossmann K. E. (2001). Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 331–343. DOI: 10.1080/01650250143000157
- Zolog TC, Jane MC, Bonillo A, Canals J, Hernández C y Romero K (2011). Somatic complaints and symptoms of anxiety and depression in a school-based sample of preadolescents and early adolescents. Functional impairment and implications for treatment. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 11(2), 191-208.

Zsolnai, A., Kasik, L., & Braunitzer, G. (2015). Coping strategies at the ages 8, 10 and 12. *Educational Psychology*, 35(1), 73-92.

Capítulo 12. Anexos

CAPÍTULO 12. ANEXOS

En primer lugar se presentan los anexos relacionados con las hojas de presentación informativas y de autorización de los Centros y de las familias. A continuación se presentan los cuestionarios aplicados al profesorado y alumnado en la evaluación.

Anexo 12.1. Hoja informativa a los centros



Título del trabajo de investigación: Comportamiento y emociones en la infancia media y tardía. Contexto familiar y social.

Justificación:

Desde la Universidad de Valencia, la Facultad de Psicología nos dirigimos a los Centros Escolares de Educación Infantil y Primaria para estudiar la percepción que tienen los niños y niñas de su comportamiento y sus emociones fruto de sus interacciones en el contexto escolar y familiar en el marco del presente Trabajo de Investigación. El periodo de la infancia a la cual nos dirigimos se sitúa en la infancia media y tardía, época que se caracteriza por un aumento de las relaciones sociales y en consecuencia de los procesos emocionales implicados, adquiriendo especial relevancia en la conformación de su personalidad tanto en la comprensión de las emociones, su desarrollo como la autorregulación de las mismas. Así pues, la habilidad para modular las emociones será central en el proceso de interacción al contribuir a la función comunicativa, al recoger información procedente de los

pensamientos e intenciones de las personas y coordinando los encuentros sociales (Campos y Barrett, 1984; López, Salovey, Cote y Beers, 2005; Rendón Arango, 2007).

Por lo que consideramos necesario para su análisis y estudio en todo este proceso la aplicación de unos cuestionarios al alumnado, al profesorado y en su caso a las familias, sobre las emociones, de forma totalmente anónima, voluntaria y confidencial.

Con todo ello, se pretende obtener unas conclusiones que puedan orientar el comportamiento y las emociones en la infancia media y tardía en relación a los vínculos familiares y personales y sus mecanismos de protección y de vulnerabilidad, facilitadores e inhibidores de una conducta adaptada o desadaptada personal y social.

M^a Vicenta Mestre Escrivá

Ana M^a Tur Porcar

Directoras de la Investigación.

Facultad de Psicología

Universidad de Valencia

Anexo 12.2. Autorización en los Centros Educativos

Para la realización del trabajo de investigación sobre el: "Comportamiento y emociones en la infancia media y tardía. Contexto familiar y social".

Solicitamos al equipo Directivo y al claustro docente en su nombre, poder aplicar en su Centro los cuestionarios dirigidos al alumnado escolarizado en los cursos de tercero a sexto de E. Primaria.

El proceso de evaluación y la recogida de datos se desarrollarán entre octubre de 2012 y febrero de 2013 en el Centro educativo donde está escolarizado el alumnado.

Su aplicación se realizará por la mañana en horario escolar, con periodos de duración de 40 a 45, minutos para evitar el sesgo producido por la fatiga, de forma colectiva en el espacio del aula y en horario lectivo.

Dicha aplicación se llevarán a cabo por medio de un equipo de evaluadores profesionales de la Psicología entrenados en criterios unificados para dar las instrucciones adecuadas al alumnado e informándoles sobre el carácter voluntario de la participación, garantizando en todo momento la confidencialidad de los datos y respecto a las normas éticas contempladas en el Acta de Helsinki.

Un modelo completo de los cuestionarios se depositará y estará disponible en el centro bajo la custodia del Equipo Directivo.

M^a Vicenta Mestre Escrivá

Ana M^a Tur Porcar

Directoras de la Investigación.

Facultad de Psicología

Universidad de Valencia

Anexo 12.3. Autorización padres/madres, tutores/as o representantes legales



Habiendo sido informados sobre el trabajo de investigación de la Universidad de Valencia que se va a realizar acerca del: "Comportamiento y emociones en la infancia media y tardía. Contexto familiar y social", entre octubre de 2012 y febrero de 2013, en el Centro escolar donde asiste su hijo/a.

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

Autorizo a mi hijo/hija a cumplimentar los cuestionarios. De acuerdo con las instrucciones de 3 de febrero de 2010 de la Secretaría Autonómica de Educación de la Consellería de Educación de Valencia y la legislación vigente de protección de datos del menor (Ley. Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Artículo 5. Derecho a la información y recogida de datos)

(Consentimiento informado, carácter voluntario y de confidencialidad).

Padre/Madre/Tutor/a o representante legal

Firmado:

En _____ a _____ de _____ 2012

Agradeciendo su atención de antemano y esperando su colaboración, atentamente les saluda el equipo de profesionales de la Facultad de Psicología.

Les saluda atentamente,

M^a Vicenta Mestre Escrivá

Ana M^a Tur Porcar

Directoras de la Investigación.

Facultad de Psicología. Universidad de Valencia

Anexo 12.4. Cuestionarios de evaluación

12.4.1. Instrumento *ad hoc* (2011), para la obtención de los datos *sociodemográficos*. Construido para esta investigación

FECHA: _____/_____/_____

MUCHASGRACIASPORTUCOLABORACIÓN

COLEGIO/INSTITUTO:

NOMBRE

A. Sexo: Varón Mujer **B. Edad:** _____
C. Curso: E.I.3a E.I.4a E.I.5a 1° Primaria 2° Primaria
 3° Primaria 4° Primaria 5° Primaria 6° Primaria

D. País de nacimiento _____ **E. En el caso de que seas de otro país diferente a España, ¿cuántos años hace que vives en España?**

F. Miembros de tu familia que viven en tu casa (señala):

Padre Madre padrastro madrastra
 Hermanos Abuelos Tíos

(indica cuántos y sus edades) _____

H. Estudios del padre

Sin estudios Primarios Bachiller o equivalente Superiores

I. Estudios de la madre

Sin estudios Primarios Bachiller o equivalente Superiores

K. Profesión del padre:

L. Profesión de la madre:

LL. Posición ordinal entre hermanos: 1ª 2ª 3ª 4ª 5ª ó más

M. Presencia de ambos padres en el hogar: SI NO

Si tu respuesta a la pregunta anterior ha sido **NO**, entonces contesta las siguientes:

Padre / Madre divorciado/ separado: SI NO

Padre / Madre ausente por otros motivos: SI NO

Muerte de uno de los padres: PADRE MADRE

Anexos

Escalas de Conducta Prosocial (CP), Inestabilidad emocional (IE) y Agresividad física y verbal (AFV). (C Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno y López, 2001).

CP 12.4.2	1.- Intento consolar al que está triste	A menudo	Algunas veces	Nunca
	2.- Hago compañía a mis amigos/as	A menudo	Algunas veces	Nunca
	4.- Intento ayudar a los demás	A menudo	Algunas veces	Nunca
	5.- Soy amable	A menudo	Algunas veces	Nunca
	7.- Comparto con los/las amigos/as las cosas que me gustan	A menudo	Algunas veces	Nunca
	9.- Ayudo a mis compañeros/as a hacer sus deberes	A menudo	Algunas veces	Nunca
	10.- Presto mis juegos	A menudo	Algunas veces	Nunca
	12.- Me gusta jugar en compañía	A menudo	Algunas veces	Nunca
	13.- Confío en los demás	A menudo	Algunas veces	Nunca
	15.- Soy cariñoso/a con mis amigos/as	A menudo	Algunas veces	Nunca
IE 12.4.4.-	1.- Soy impaciente	A menudo	Algunas veces	Nunca
	2.- Molesto a mis compañeros	A menudo	Algunas veces	Nunca
	4.- Suelo gritar	A menudo	Algunas veces	Nunca
	5.- Interrumpo a los demás cuando hablan	A menudo	Algunas veces	Nunca
	6.- Juego haciendo ruido	A menudo	Algunas veces	Nunca
	7.- Me gusta jugar con fuego	A menudo	Algunas veces	Nunca
	9.- Fastidio a los/las otros/as	A menudo	Algunas veces	Nunca
	10.- Tengo mal humor	A menudo	Algunas veces	Nunca
	13.- Falto al respeto	A menudo	Algunas veces	Nunca
	14.- Soy quejica	A menudo	Algunas veces	Nunca
	16.- No puedo estar quieto/a	A menudo	Algunas veces	Nunca
	17.- Hablo, incluso cuando no debo	A menudo	Algunas veces	Nunca
	19.- Suelo enfadarme	A menudo	Algunas veces	Nunca
20.- Me gustan los juegos peligrosos	A menudo	Algunas veces	Nunca	
AFV 12.4.6	1.- Me peleo	A menudo	Algunas veces	Nunca
	3.- Pego patadas y puñetazos	A menudo	Algunas veces	Nunca
	4.- Fastidio a los/las otros/otras	A menudo	Algunas veces	Nunca
	5.- Hago daño a los/las compañeros/as	A menudo	Algunas veces	Nunca
	7.- Amenazo a los/las otros/as	A menudo	Algunas veces	Nunca
	8.- Muerdo a los/las otros/as	A menudo	Algunas veces	Nunca
	10.- Me peleo con niños/as mayores	A menudo	Algunas veces	Nunca
	11.- Soy envidioso/a	A menudo	Algunas veces	Nunca
	12.- Digo mentiras	A menudo	Algunas veces	Nunca
	13.- Hablo mal de mis compañeros/as	A menudo	Algunas veces	Nunca
	15.- Insulto a mis compañeros/as	A menudo	Algunas veces	Nunca
	16.- Doy empujones y pongo zancadillas	A menudo	Algunas veces	Nunca
	18.- Tomo el pelo a mis compañeros/as	A menudo	Algunas veces	Nunca
19.- Digo tacos	A menudo	Algunas veces	Nunca	
20.- Tengo ganas de pegar	A menudo	Algunas veces	Nunca	

Escalas de Conducta Prosocial, Inestabilidad emocional y Agresividad física y verbal.
 Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno y López, 2001). Cuestionarios para el profesor/la profesora:
 Nombre del alumno/a _____ Curso _____

12.4.3. CONDUCTA PROSOCIAL (CP)	A menudo	Algunas veces	Nunca
1.- Intenta consolar al que está triste			
2.- Hace compañía a sus amigos/as			
3.- Intenta ayudar a los demás			
4.- Es amable			
5.- Comparte con los/las amigos/as las cosas que le gustan			
6.- Ayuda a sus compañeros/as a hacer sus deberes			
7.- Presta sus cosas			
8.- Le gusta jugar con compañía			
9.- Confía en los demás			
10.- Es cariñoso/a con sus amigos/as			
12.4.5. INESTABILIDAD EMOCIONAL (IE)	A menudo	Algunas veces	Nunca
1.- Es impaciente			
2.- Molesto a sus compañeros/as			
4.- Suelo gritar			
5.- Interrumpe a los demás cuando hablan			
6.- Juego haciendo ruido			
7.- Le gusta jugar con fuego			
9.- Fastidio/ a los/las otros/as			
10.- Tiene mal humor			
13.- Falta al respeto			
14.- Es quejica			
16.- No puedo estar quieto/a			
12.4.7 AGRESIVIDAD FÍSICA Y VERBAL (AFV)	A menudo	Algunas veces	Nunca
1.- Se pelea			
2.- Pega patadas y puñetazos			
3.- Fastidia a los/las otros/otras			
4.- Hace daño a los/las compañeros/as			
5.- Amenaza a los/las otros/as			
6.- Muerde a los/las otros/as			
7.- Se pelea con niños/as mayores			
8.- Es envidioso/a			
9.- Dice mentiras			
10.- Habla mal de sus compañeros/as			
11.- Insulta a sus compañeros/as			
12.- Da empujones y pone zancadillas			
13.- Toma el pelo a sus compañeros/as			
14.- Dice tacos			
15.- Tiene ganas de pegar			

12.4.8. Escala de Percepción de la relación con los padres. (Richaud de Minzi, 2007).

		MADRE			PADRE		
		SIEMPRE (3)	A VECES (2)	NUNCA (1)	SIEMPRE (3)	A VECES (2)	NUNCA (1)
1	A mi mamá (a mi papá) le gusta hablar y estar conmigo la mayor parte del tiempo.						
2	Mi mamá (mi papá) controla que llegue a casa a la hora que hemos acordado.						
3	Mi mamá (mi papá) me dice que me quiere mucho.						
4	Mi mamá (mi papá) siempre quiere saber dónde estoy y lo que hago.						
5	Mi mamá (mi papá) decide con qué amigos puedo juntarme.						
6	Cuando me porto mal, mi mamá (mi papá) le da poca importancia.						
7	Mi mamá (mi papá) me deja salir todas las veces que yo quiera.						
8	Mi mamá (mi papá) me hace sentir la persona más importante de su vida.						
9	Mi mamá (mi papá) se mete en mis cosas						
10	Mi mamá (mi papá) cree que castigándome va a corregir mi mal comportamiento.						
11	Mi mamá (mi papá) siempre escucha lo que yo opino y pienso.						
12	Mi mamá (mi papá) está siempre pendiente de lo que yo hago en la escuela y en el tiempo libre.						
13	Mi mamá (mi papá) siempre me dice las cosas que hace por mí, me echa en cara todo lo que tiene que hacer por mi culpa.						
14	Mi mamá (mi papá) quiere controlar todo lo que yo hago.						
15	Mi mamá (mi papá) le importa cuando hago algo que no debo.						
16	Mi mamá (mi papá) me deja hacer lo que quiera.						
17	Mi mamá (mi papá) me protege cuando tengo miedo.						
18	Mi mamá (mi papá) insiste con que tengo que hacer todo lo que me dice.						

12.4.8. Escala de Percepción de la relación con los padres. (Richaud de Minzi, 2007)

		MADRE			PADRE		
		SIEMPRE (3)	A VECES (2)	NUNCA (1)	SIEMPRE (3)	A VECES (2)	NUNCA (1)
19	Mi mamá (mi papá) me castiga cuando no le hago caso.						
20	Mi mamá (mi papá) a menudo tiene largas charlas conmigo acerca del por qué de las cosas.						
21	Mi mamá (mi papá) me dice que, si realmente la/lo quiero, me tengo que portar bien para no amargarle la vida.						
22	Mi mamá (mi papá) insiste en que haga mis tareas.						
23	Si insisto, mi mamá (mi papá) cede y puedo quedarme levantado/a hasta más tarde los días de semana.						
24	Mi mamá (mi papá) me dice que portarse mal es muy grave y puedo tener problemas cuando sea más grande.						
25	Mi mamá (mi papá), si hago algo que le duele, deja de hablarme hasta que me disculpe.						
26	Mi mamá (mi papá) se muestra orgullosa/o de lo que yo hago.						
27	Mi mamá (mi papá) quiere que me quede en casa para saber lo que yo hago.						
28	Mi mamá (mi papá) hace que yo cumpla lo que me manda.						
29	A mi mamá (mi papá) le interesa lo que yo hago.						
30	Mi mamá (mi papá), cuando fallo en algo, no quiere saber nada de mí, hasta que yo encuentro la forma de reconciliarme.						
31	Mi mamá (mi papá) me deja ir a jugar cuando quiero.						
32	Mi mamá (mi papá), cuando me porto mal, se preocupa porque voy a sufrir las consecuencias cuando sea más grande						

12.4.9. Cuestionario de Afrontamiento para niños (Richaud de Minzi, 2006).
Adaptación española.

CUANDO TENGO UN PROBLEMA:		SIEMPRE (3)	VECES (2)	NUNCA (1)
1	Pienso mucho en él para entender mejor lo que está pasando.			
2	Trato de sacar algo bueno de todo lo malo que me está pasando.			
3	Trato de olvidarme del problema jugando, leyendo o mirando televisión.			
4	Me quedo paralizado/a, no sé qué hacer.			
5	Trato de ver el lado bueno del problema.			
6	Trato de pensar que no pasa nada.			
7	Me esfuerzo mucho para solucionar el problema.			
8	Dejo el problema para otro momento y me pongo a hacer algo que me gusta.			
9	Me siento mal pero lo disimulo.			
10	Golpeo cosas o tiro todo por el aire.			
11	Pienso en diferentes maneras de resolver el problema.			
12	Trato de ver las cosas de otra forma para poder solucionarlas.			
13	Trato de olvidarme de todo.			
14	Me voy a buscar algo bueno para comer (helados, golosinas, comida, etc.)			
15	Me dedico a resolver la causa del problema.			
16	Me guardo para mí lo mal que me siento.			
17	Me pongo como loco/a, furioso/a...			
18	Hablo con alguien que sabe cómo resolver el problema.			
19	Espero que ocurra un milagro.			
20	Planifico lo que haré para solucionarlo.			
21	Se lo cuento a un amigo/a para ver si me puede ayudar.			
22	Decido el siguiente paso a seguir.			
23	Me voy a ver mi programa favorito de televisión.			
24	Grito o insulto.			
25	Espero que el problema se arregle solo.			
26	Pido a mis padres (o a otro familiar, tío, abuelo, hermano) que me aconsejen sobre cómo salir del problema.			
27	Intento no llorar o no mostrar que estoy enfadado/a.			

CRPBI (Child's Report of Parent Inventory) Adaptación española, 2011

Según la relación que mantengas con tu padre/madre, coloca una cruz en la casilla 1 (siempre), casilla 2 (a veces) y casilla 3 (nunca)

12.4.10. Escala de Percepción en la relación con los padres, adaptada del Cuestionario de Estilos de crianza (Tur-Porcar, Mestre y Llorca, 2015).	PADRE			MADRE		
	1	2	3	1	2	3
1. Me deja salir siempre que quiero						
2. Me deja ir a cualquier lugar que quiero sin preguntar						
3. Me deja esquivar (no hacer) el trabajo que me ha dicho que haga.						
4. Me ayuda a dar fiestas (cumpleaños, meriendas,...) para mis amigos.						
5. Se alegra cuando traigo amigos a casa						
6. A menudo me alaba.						
7. A menudo habla de lo bien que hago las cosas.						
8. Le gusta hablar conmigo.						
9. Le gusta trabajar conmigo en casa o en el jardín.						
10. Casi siempre me habla con una voz cálida y amigable.						
11. Me sonríe muchas veces						
12. Me pregunta lo que pienso sobre cómo deberíamos hacer las cosas.						
13. Me hace sentir mejor después de hablar sobre mis preocupaciones con ella/con él.						
14. Me da comprensión cuando lo necesito.						
15. Siempre escucha mis ideas y opiniones.						
16. Me deja ayudar a decidir cómo hacer las cosas cuando estamos trabajando.						
17. Va a lugares interesantes conmigo, y me habla de las cosas que vemos allí.						
18. Le gusta hablar de las noticias conmigo.						
19. Le gusta más estar en casa conmigo que salir con los amigos/as.						
20. Le importan más mis cosas que las de ella/él.						
21. Le gustaría que pasara la mayor parte de mi tiempo libre con ella/él.						
22. Le gusta la forma en que me comporto en casa.						
23. Pregunta a otras personas lo que hago cuando estoy fuera de casa.						
24. Siempre me hace saber cuándo rompo una regla (norma).						
25. Mantiene el orden en la casa imponiéndome muchas normas.						
26. Si no me comporto bien en la escuela, me castiga cuando vuelvo a casa.						
27. Se siente molesta/o cuando no sigo su consejo.						
28. Piensa que soy un desagradecido/a cuando no obedezco.						
29. Siempre me dice exactamente cómo debo hacer mi trabajo.						
30. Quiere controlar todo lo que hago.						
31. Siempre está intentando cambiarme.						
32. Siempre me está recordando las cosas que no me deja hacer.						
33. Pierde el control conmigo cuando no le ayudo en casa.						
34. Se enfada y se pone nerviosa/o cuando hago ruido en la casa (música alta,...).						
35. Olvida darme las cosas que necesito.						
36. No parece importarle cómo voy vestido/a y no se interesa en proporcionarme algo bonito para ponerme.						
37. No habla mucho conmigo.						
38. No comparte actividades conmigo.						

12.4.11. Anxiety Scales (DASS, Lovibond y Lovibond, 1995; Norton, 2007)

Escala de Ansiedad (DASS)	1. Nunca	2. A veces	3. Bastantes veces	4. Casi siempre
1.-Tengo la boca seca				
2.-Se me hace difícil respirar				
3.-Siento que mis manos tiemblan				
4.-Me preocupa que algunas situaciones me produzcan miedo o me hagan hacer el ridículo				
5.-He sentido mucho miedo				
6.-He sentido el corazón palpar rápido (aunque no haya hecho esfuerzo físico)				
7.-He tenido miedo sin motivo				

12.4.12. Cuestionario Kerns de apego parental percibido del padre y de la madre (1987) Versión argentina de Kerns Security Scale (KSS) de Kerns, Klepac y Cole (1996) (Richaud de Minzi, Sacchi y Moreno, 2001)

		MADRE			PADRE		
		SIEMPRE (3)	A VECES (2)	NUNCA (1)	SIEMPRE (3)	A VECES (2)	NUNCA (1)
1	Siento que puedo contar con mi mamá (con mi papá) cuando la/lo necesito.						
2	A veces tengo miedo de que mi mamá (mi papá) no vuelva cuando se va enfadada/o.						
3	Siento que mi mamá (mi papá) me protege cuando tengo algún problema						
4	Mi mamá (mi papá) siempre está muy ocupada/o y no tiene mucho tiempo para mí.						
5	Siento que me tranquilizo cuando mi mamá (mi papá) me abraza.						
6	Mi mamá (mi papá) pasa poco tiempo conmigo.						
7	Estoy seguro de que mi mamá (mi papá) me ayudará cuando tenga algún problema.						
8	Mi mamá (mi papá) nunca se acuerda de lo que necesito.						
9	Estoy seguro de que mi mamá (mi papá) siempre encontrará un momento para dedicarme aunque esté muy ocupada/o.						
10	A veces siento que mi mamá (mi papá) no quiere ayudarme.						
11	A veces tengo miedo de que mi mamá (mi papá) no esté cuando la/lo necesite.						
12	A veces me siento abandonado/a por mi mamá (mi papá).						
13	Me siento más tranquilo/a cuando mi mamá (mi papá) está cerca.						
14	A veces me siento triste porque mi mamá (mi papá) no me abraza cuando estoy mal.						
15	Siento que puedo confiar en mi mamá (mi papá).						
16	Estoy seguro/a de que mi mamá (mi papá) va a estar siempre cuando la/lo necesite.						
17	Estoy seguro de que mi mamá (mi papá) siempre va a encontrar el tiempo para atenderme.						
18	A veces me siento desprotegido/a porque me parece que mi mamá (mi papá) está lejos.						

12.4.13. CUESTIONARIO “RPQ” (Raine, Dodge, Loeber y cols., 2006)

En ocasiones, la mayoría de nosotros se siente enfadado o ha hecho cosas que no debería haber hecho. Señala con qué frecuencia realizas cada una de las siguientes cuestiones.

No pases mucho tiempo pensando las respuestas, sólo señala lo primero que hayas pensado al leer la cuestión.

¿Con qué frecuencia?			
1. Has gritado a otros cuando te han irritado.	Nunca	A veces	A menudo
2. Has tenido peleas con otros para mostrar quién era superior.	Nunca	A veces	A menudo
3. Has reaccionado furiosamente cuando te han provocado otros.	Nunca	A veces	A menudo
4. Has cogido cosas de otros compañeros sin pedir permiso.	Nunca	A veces	A menudo
5. Te has enfadado cuando estabas frustrado.	Nunca	A veces	A menudo
6. Has destrozado algo para divertirte.	Nunca	A veces	A menudo
7. Has tenido momentos de rabietas.	Nunca	A veces	A menudo
8. Has dañado cosas porque te sentías enfurecido.	Nunca	A veces	A menudo
9. Has participado en peleas de pandillas para sentirte “guay”	Nunca	A veces	A menudo
10. Has dañado a otros para ganar en algún juego.	Nunca	A veces	A menudo
11. Te has enfadado o enfurecido cuando no te sales con la tuya.	Nunca	A veces	A menudo
12. Has usado la fuerza física para conseguir que otros hagan lo que quieres	Nunca	A veces	A menudo
13. Te has enfadado o enfurecido cuando has perdido en un juego.	Nunca	A veces	A menudo
14. Te has enfadado cuando otros te han amenazado.	Nunca	A veces	A menudo
15. Has usado la fuerza para obtener dinero o cosas de otros.	Nunca	A veces	A menudo
16. Te has sentido bien después de pegar o gritar a alguien.	Nunca	A veces	A menudo
17. Has amenazado o intimidado a alguien.	Nunca	A veces	A menudo
18. Has hecho llamadas obscenas para divertirte.	Nunca	A veces	A menudo
19. Has pegado a otros para defenderte.	Nunca	A veces	A menudo
20. Has conseguido que otros se junten para ponerse en contra de alguien.	Nunca	A veces	A menudo
21. Has llevado un arma para usarla en una pelea.	Nunca	A veces	A menudo
22. Te has enfurecido o has llegado a pegar a alguien al verte ridiculizado.	Nunca	A veces	A menudo
23. Has gritado a otros para aprovecharte de ellos.	Nunca	A veces	A menudo

12.4.14. Inventario de expresión de ira estado-rasgo (STAXI-N) (Del Barrio, Aluja, y Spielberg, 2003; Del Barrio, Spielberg, y Moscoso, 1998).

Expresa cómo te sientes ahora	Poco	Bastante	Mucho
1.- Estoy furioso			
2.-Estoy enfadado			
3.-Estoy rabioso			
4.-Tengo ganas de insultar			
5.-Tengo ganas de romper algo			
7.-Tengo ganas de pelear			
8.-Tengo ganas de pegar			
10.-Tengo ganas de decir malas palabras			
11.-Estoy molesto			
12.-Tengo ganas de dar patadas			
13.-Tengo ganas de maldecir			
15.-Tengo ganas de maltratar a alguien			
16.-Tengo ganas de gritar			
11. Expresa cómo te sientes normalmente	Poco	Bastante	Mucho
19.-Tengo un carácter fuerte			
20.-Tengo mal genio			
21.-Me irrito fácilmente			
22.-Me enfurece retrasarme por culpa de los otros			
23.-Me enfurece que no se reconozca que no trabajo bien			
24.-Exploto fácilmente			
25.-Digo cosas desagradables			
26.-Me enfurece que me corrijan delante de los otros			
27.- Cuando estoy fastidiado, le pego a alguien			
28.-Me enfurece hacer bien un examen y tener mala nota			

12.4.15. Children's Depression Inventory-Short (CDI-S, Kovacs, 1992; Adaptación española, Del Barrio, Roa, Olmedo y Colodrón, 2002).

Señalar de cada grupo una frase que sea la que mejor describa cómo te has sentido durante estas dos últimas semanas. No hay contestaciones correctas o incorrectas. Pon un X junto al círculo que hay junto a la respuesta.

1.-	0	<input type="radio"/>	ESTOY TRISTE DE VEZ EN CUANDO
	1	<input type="radio"/>	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES
	2	<input type="radio"/>	ESTOY TRISTE SIEMPRE
2.-	2	<input type="radio"/>	NUNCA ME SALDRÁ NADA BIEN
	1	<input type="radio"/>	NO ESTOY SEGURO DE SI LAS COSAS ME SALDRÁN BIEN
	0	<input type="radio"/>	LAS COSAS ME SALDRÁN BIEN
3.-	0	<input type="radio"/>	HAGO BIEN LA MAYORÍA DE LAS COSAS
	1	<input type="radio"/>	HAGO MAL MUCHAS COSAS
	2	<input type="radio"/>	TODO LO HAGO MAL
4.-	2	<input type="radio"/>	ME ODIO
	1	<input type="radio"/>	NO ME GUSTA COMO SOY
	0	<input type="radio"/>	ME GUSTA COMO SOY
5.-	2	<input type="radio"/>	TENGO GANAS DE LLORAR TODOS LOS DÍAS
	1	<input type="radio"/>	TENGO GANAS DE LLORAR MUCHOS DÍAS
	0	<input type="radio"/>	TENGO GANAS DE LLORAR DE VEZ EN CUANDO
6.-	2	<input type="radio"/>	LAS COSAS ME PREOCUPAN SIEMPRE
	1	<input type="radio"/>	LAS COSAS ME PREOCUPAN MUCHAS VECES
	0	<input type="radio"/>	LAS COSAS ME PREOCUPAN DE VEZ EN CUANDO
7.-	0	<input type="radio"/>	TENGO BUEN ASPECTO
	1	<input type="radio"/>	HAY ALGUNAS COSAS DE MI ASPECTO QUE NO ME GUSTAN
	2	<input type="radio"/>	SOY FEO
8.-	0	<input type="radio"/>	NUNCA ME SIENTO SOLO
	1	<input type="radio"/>	ME SIENTO SOLO MUCHAS VECES
	2	<input type="radio"/>	ME SIENTO SOLO SIEMPRE
9.-	0	<input type="radio"/>	TENGO MUCHOS AMIGOS
	1	<input type="radio"/>	TENGO ALGUNOS AMIGOS PERO ME GUSTARÍA TENER MÁS
	2	<input type="radio"/>	NO TENGO AMIGOS
10.-	2	<input type="radio"/>	NADIE ME QUIERE
	1	<input type="radio"/>	NO ESTOY SEGURO DE QUE ALGUIEN ME QUIERA
	0	<input type="radio"/>	ESTOY SEGURO DE QUE ALGUIEN ME QUIERE

12.4.16. BULL-S  Version: 1.2000 Autora: Fuensanta Cerezo
Ramírez, Septiembre 2000

Nombre y Apellidos:

Edad: _____ Curso/Grupo: _____ Fecha: _____ Sexo:

M 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 ayudaros a mejorar las relaciones entre vosotros.

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 _____

2º _____

3º _____

nombre número

2. ¿A quién o quiénes NO elegirías como compañero/a de grupo de clase?

1º _____

2º _____

3º _____

nombre número

3. ¿Quiénes crees que te elegirían a ti como compañero/a de grupo en clase?

1º _____

2º _____

3º _____

nombre número

4. ¿Quiénes crees que NO te elegirían a ti como compañero/a de grupo en clase?

1º _____

2º _____

3º _____

nombre número



Copyright by Grupo ALBOR 2015. Division Editorial

ISBN: 84-95180-98-7

12.4.17. ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS-HARRIS, 1984)

NOMBRE: CURSO: FECHA:

1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MÍ	SI	NO
2	SOY UNA PERSONA FELIZ	SI	NO
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS	SI	NO
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES	SI	NO
5	SOY LISTO/A	SI	NO
6	SOY TÍMIDO/A	SI	NO
7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR	SI	NO
8	MI CARA ME DISGUSTA	SI	NO
9	CUANDO SEA MAYOR VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	SI	NO
10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXÁMEN	SI	NO
11	CAIGO MAL EN CLASE	SI	NO
12	ME PORTO MAL EN CLASE	SI	NO
13	CUANDO ALGO VA MAL SUELE SER POR CULPA MÍA	SI	NO
14	CREO PROBLEMAS A MI FAMILIA	SI	NO
15	SOY FUERTE	SI	NO
16	TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	SI	NO
18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA	SI	NO
19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	SI	NO
20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER	SI	NO
21	HAGO BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
22	HAGO MUCHAS COSAS MALAS	SI	NO
23	DIBUJO BIEN	SI	NO
24	SOY BUENO PARA LA MÚSICA	SI	NO
25	ME PORTO MAL EN CASA	SI	NO
26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
27	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE DE MI CLASE	SI	NO
28	SOY NERVIOSO/A	SI	NO
29	TENGO LOS OJOS BONITOS	SI	NO
30	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	SI	NO
31	EN CLASE SUELO ESTAR EN LAS NUBES	SI	NO
32	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS	SI	NO
33	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	SI	NO
34	ME METO EN LIOS A MENUDO	SI	NO
35	SOY OBEDIENTE EN CASA	SI	NO
36	TENGO SUERTE	SI	NO
37	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS	SI	NO
38	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO	SI	NO
39	ME GUSTA SER COMO SOY	SI	NO
40	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A	SI	NO
41	TENGO EL PELO BONITO	SI	NO
42	A MENUDO SALGO VOLUNTARIO/A EN CLASE	SI	NO
43	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE CÓMO SOY	SI	NO

44	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	SI	NO
45	ODIO EL COLEGIO	SI	NO
46	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR	SI	NO
47	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE	SI	NO
48	A MENUDO SOY ANTIPÁTICO/A CON LOS DEMÁS	SI	NO
49	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
50	SOY DESGRACIADO/A	SI	NO
51	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	SI	NO
52	SOY ALEGRE	SI	NO
53	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS	SI	NO
54	SOY GUAPO/A	SI	NO
55	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	SI	NO
56	ME PELEO MUCHO	SI	NO
57	CAIGO BIEN A LAS CHICAS	SI	NO
58	LA GENTE SE APROVECHA DE MÍ	SI	NO
59	MI FAMILIA ESTÁ DESILUSIONADA CONMIGO	SI	NO
60	TENGO UNA CARA AGRADABLE	SI	NO
61	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL	SI	NO
62	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MÍ	SI	NO
63	SOY UNO/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	SI	NO
64	SOY PATOSO/A	SI	NO
65	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO	SI	NO
66	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO	SI	NO
67	ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	SI	NO
68	ME ENFADO FÁCILMENTE	SI	NO
69	CAIGO BIEN A LOS CHICOS	SI	NO
70	LEO BIEN	SI	NO
71	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO	SI	NO
72	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	SI	NO
73	TENGO UN BUEN TIPO	SI	NO
74	SUELO TENER MIEDO	SI	NO
75	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS	SI	NO
76	SE PUEDE CONFIAR EN MÍ	SI	NO
77	SOY UNA PERSONA RARA	SI	NO
78	PIENSO EN HACER COSAS MALAS	SI	NO
79	LLORO FÁCILMENTE	SI	NO
80	SOY UNA BUENA PERSONA	SI	NO

BADYG E2/ E3

12.4.18. Yuste, C. H. y Yuste, D. (2012). *BADYG-R-E2: Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. Manual técnico y cuaderno de respuestas*. Nivel 2. Renovado. CEPE. ISBN: 9788478698677 (pp. 1-28)

12.4.19. Yuste, C.H., Yuste, D., Martínez, R. y Gálvez. (2012) *BADYG-R-E3: Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales; Manual técnico y cuaderno de respuestas*. Nivel 3. Renovado. CEPE. Edición nº 1ª ISBN: 9788478696000 (pp. 1-18)