

Texto 7: El comportamiento emocional adolescente en el marco de la personalidad eficaz. Perspectivas futuras¹.

Autores: Guerra Mora, Patricia; Arnaiz García, Andrea; Martín Palacio, María Eugenia y Muñoz Rojo, María Isabel.

1. Introducción

El comportamiento emocional adolescente ha suscitado una abundante producción científica a nivel internacional. Las investigaciones se cuestionan como éste evoluciona a través del tiempo y de las transformaciones sociales, y hasta qué medida las referencias de esta evolución están cambiando y cómo se barrunta su devenir futuro. Hoy nadie duda de la importancia de la vida emocional -en otros tiempos muy olvidada- en cualquier etapa de la vida. Y tampoco nadie duda de la necesidad de centrar la atención en los procesos educativos que requiere. La etapa adolescente es crucial.

1.1. Contextualización

Vivimos inmersos en un proceso de globalización acelerado, que se evidencia por la crisis ambiental, la crisis económica y la crisis de derechos humanos (políticos, sociales, de las mujeres, culturales, económicos,...) La realidad social está caracterizada por un cambio constante: en los caracteres sociales y en las biografías, en los estilos de vida, en las formas de amar, en las estructuras de influencia y de poder, en las formas políticas de opresión y de participación, en las concepciones de la realidad y de las normas cognoscitivas... Por ello, es necesario partir de un enfoque de Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía global, entendido como

“Un proceso socio-educativo continuado que promueve una ciudadanía global crítica, responsable y comprometida, a nivel personal y colectivo, con la transformación de la realidad local y global para construir un mundo más justo, más equitativo y más respetuoso con la diversidad y con el medio ambiente, en el que todas las personas podamos desarrollarnos libre y satisfactoriamente”. (Aguado, en prensa, p.5).

Las transformaciones sociales tienen repercusión en el desarrollo de los jóvenes que realizan su tránsito a la adultez en los albores del siglo XXI. Esos cambios giran en torno los

¹AGRADECIMIENTO: Este trabajo está financiado por el Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario (FPU12/02242) y por la beca predoctoral “Severo Ochoa” (BP13012), otorgadas a Patricia Guerra y Andrea Arnaiz, respectivamente.

movimientos migratorios, la mayor presencia de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, el descenso en el índice de natalidad o los cambios en la estructura de la familia (Oliva, 2003). Suponen nuevos retos a adolescentes y jóvenes en la transición a la adultez. Pueden estar ligados a la aparición de dificultades, por lo que es necesario adoptar políticas globales encaminadas a la prevención. En este contexto, cualquier trabajo que proyecte luz o avances sobre esta crucial etapa merece interés.

1.2. La adolescencia. Un enfoque basado en el desarrollo positivo

Hay diversos enfoques respecto de cómo caracterizar la adolescencia (Oliva, 2003). Por un lado, autores como Stanley Hall o Anna Freud, plantean que se trata de un período de frecuentes conflictos emocionales, conductuales y familiares. Por otro lado, otros autores - como Coleman- establecen que se trata de una transición evolutiva sin especiales dificultades. En las últimas décadas se han publicado bastantes datos que cuestionan la imagen optimista de la adolescencia (Oliva, 2003). Los principales problemas están relacionados con tres áreas: los conflictos con los padres (Laursen, Coy y Collins, 1998), la inestabilidad emocional (Buchanan, Eccles y Becker, 1992) y las conductas de riesgo (Arnett, 1992).

Los modelos contextuales o ecológicos (Bronfrenbrenner, 1979; Lerner, 1991) representan un marco teórico útil de cara a explicar el desarrollo y sus problemas. Según este enfoque, los factores macrosistémicos (sociales, culturales y económicos) pueden tener una influencia directa sobre lo que ocurre en los contextos inmediatos o microsistémicos de niños y adolescentes, por lo que terminarán influyendo sobre su desarrollo y su salud psicológica. En este sentido, sería pertinente reflexionar sobre las implicaciones de las transformaciones sociales mencionadas en párrafos anteriores. Es decir, conocer si éstas van a facilitar o dificultar la etapa de la adolescencia así como la transición a la adultez.

En los últimos años ha surgido en Estados Unidos un nuevo modelo centrado en el desarrollo positivo (Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando y Pertegal, 2010) y en la competencia durante la adolescencia (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006; Damon, 2004; Larson, 2000). De acuerdo con el enfoque “Positive Youth Development”, que adopta una perspectiva centrada en el bienestar, una adolescencia saludable y una adecuada transición a la adultez requieren de algo más que la evitación de algunos comportamientos como la violencia, el consumo de drogas o las prácticas sexuales de riesgo. Precisan de la consecución de una serie de logros evolutivos por parte de los niños y jóvenes. Es decir, se expande el concepto de salud para incluir las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social,

académica y profesional (Benson, Mannes, Pittman y Ferber, 2004). En una línea similar, Keyes (2003) defendió la importancia del bienestar emocional, el social y el psicológico para hablar de buena salud mental adolescente.

El nuevo enfoque basado en el desarrollo positivo emplea un nuevo vocabulario, con conceptos como bienestar psicológico, participación cívica, florecimiento o iniciativa personal, para referirse a los adolescentes que superan de forma exitosa esta etapa evolutiva (Theokas, Almerigi, Lerner, Dowling, Benson, Scales y Von Eye, 2005).

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

En este contexto se desarrolla el constructo de Personalidad Eficaz por el grupo interuniversitario de investigación de Orientación y atención a la diversidad (GOYAD) dirigido por el Doctor Martín Del Buey (Universidad de Oviedo) y la Doctora Martín Palacio (Universidad Complutense de Madrid) centrado en definir las competencias personales y socioafectivas con las que debe estar equipado toda persona (y en especial el adolescente) para enfrentarse a los retos que esta sociedad cambiante genera.

El constructo de Personalidad eficaz (Martín del Buey, en prensa), en su esencia, parte de una concepción positiva del desarrollo humano, dónde es posible y necesario el desarrollo de una serie de competencias que tienden a ir consolidándose a lo largo de toda la existencia humana. Esta madurez que el individuo va alcanzando le permite dar respuestas “eficaces”, respuestas “eficientes” y respuestas “efectivas” ante los eventos que se le presenten en su devenir diario.

El constructo tiene una estructura modular (Figura 1), con cuatro esferas del yo: Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones. Los cuatro módulos se considera que están relacionados.



Figura 1. Estructura modular de la Personalidad Eficaz (Martín del Buey, en prensa).

1.3. Personalidad eficaz y comportamientos emocionales

Con respecto al estudio de las competencias emocionales, investigaciones de la neurociencia afectiva y la psicología del desarrollo han desvelado que problemas o disfunciones en la habilidad de regulación emocional son una fuente importante de psicopatología (Silva, 2005). La inestabilidad emocional adolescente puede dar lugar, si no se interviene, a la presencia de un amplio abanico de trastornos emocionales. La literatura ha mostrado que las carencias en las habilidades de inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003a; Liao, Liao, Teoh y Liao, 2003; Trinidad y Johnson, 2002).

En una línea similar, el estudio del comportamiento emocional agresivo en niños y adolescentes ha recibido mucha atención. Puede estar relacionado con el aumento de la incidencia de la conducta agresiva y antisocial en esta población (Velásquez, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002). Asimismo, diversos estudios han encontrado que la conducta agresiva no tratada de forma temprana degenera en problemas más severos de conducta delictiva en la adolescencia y en la etapa adulta (Velásquez et al., 2002). Según el informe del año 2000, emitido por el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial, América Latina resulta ser “el continente más violento” y el que más dinero invierte para combatir la violencia social. La violencia juvenil es, en este contexto, una de las problemáticas recurrentes más percibidas por la opinión pública de los diferentes países de la región (Quintana, Montgomery y Malaver, 2009).

En este contexto, este trabajo se centra en relacionar las competencias que componen el constructo personalidad eficaz (que son objeto de entrenamiento mediante programas) con los comportamientos emocionales adolescentes. Y esta relación está basada en la medida en que las competencias que desarrolla la personalidad eficaz a través de programas de entrenamiento modulan, educan y en su caso previene los posibles comportamientos sociales. Estos giran en torno a cuatro aspectos muy vinculados con la crisis de identidad adolescente: Rechazo social, Tendencia agresiva, Ansiedad social y Expresión ansiosa.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra del estudio está compuesta por 248 estudiantes adolescentes chilenos con una edad comprendida entre los 13 y 16 años, de los cuales 153 son hombres y 95 son mujeres. El alumnado se encuentra cursando: 7º Básico, 8º Básico, 1º Media y 2º Media.

2.2. Instrumentos

Se han utilizado dos instrumentos:

a) *Escala Abreviada de Comportamiento emocional Adolescente abreviada (ECEA-r) chileno*. Se trata de una escala adaptada para población chilena de la española ECEA-R (Fernández Zapico, 2008). La versión original británica es de Clarbour y Roger (2004). La escala adaptada chilena presenta una fiabilidad adecuada (coeficiente Alfa de Cronbach de .814), validez interna de constructo y validez externa con otros instrumentos ya consolidados en contextos chilenos que miden dimensiones de personalidad adolescente relacionadas con el comportamiento emocional. Además, su estructura factorial ha sido confirmada con los programas al uso, lo que reafirma y consolida la validez de su constructo teórico. La escala consta de cuatro factores: 1) *“Rechazo social”*, en el que las puntuaciones altas indican que el adolescente se siente aislado y rechazado por el resto del grupo, mientras que las puntuaciones bajas aluden a una adecuada competencia social y apoyo; 2) *“Tendencia agresiva”*, en el que las puntuaciones altas indican dificultades para controlar la conducta agresiva e impulsiva, así como las puntuaciones bajas indican comportamientos de índole no agresiva; 3) *“Ansiedad social”*, en el que las puntuaciones altas reflejan a adolescentes que se preocupan por los demás, la preocupación social y; 4) *“Expresión ansiosa”*, que evalúa la expresión socioafectiva (sensibilidad por las pérdidas o herir a los demás, facilidad para el llanto...)

b) *Cuestionario Personalidad Eficaz- educación secundaria chilena: CPE-Es chilena*. Se trata de una adaptación de Muñoz (en prensa) sobre la base del cuestionario de Personalidad Eficaz-Educación secundaria español (CPE-Ese) de Martín del Buey, Fernández Zapico, Morís,

Marcone y Dapelo Pellerano, (2004). Este cuestionario presenta una fiabilidad alfa de Cronbach de 0.88 y una estructura factorial de tres factores, que el análisis confirmatorio ratifica. Sus tres factores son: a) *“Autorrealización Académica”*: Este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente académico. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos al autoconcepto, autoestima, motivación, expectativas y atribuciones académicas de éxito. Un alumno que puntuara alto en este factor sería aquel que se valora positivamente como estudiante, cuyas motivaciones para estudiar son principalmente de carácter interno, orientadas a aprender cosas nuevas, a comprobar su capacidad, a superar retos y a ejercer su autonomía y control personal. Asimismo, realiza atribuciones de sus éxitos a su capacidad y esfuerzo y presenta expectativas de éxito, tanto próximo como lejano. b) *“Autorrealización Socio-afectiva”*: Este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente socio-afectivo. Este factor mediría todo lo relativo a las variables que apoyan una ejecución eficaz del componente socio-afectivo. Un alumno que puntuara alto en este factor tendría un buen conocimiento y aprecio de su físico y de sus relaciones, mostraría un nivel de autoestima y confianza en sí mismo elevado tanto a nivel personal como social, realizaría atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tendría buenas cualidades de comunicación así como expectativas de éxito en sus relaciones. Y c) *“Eficacia Resolutiva”*: Este factor mediría todo lo relativo a variables de adaptación eficaz a los retos que puedan surgir en todos los ámbitos. Aparecen aquí conjugados los ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas. Un alumno que puntuara alto en este factor planificaría cuidadosamente las decisiones que tuviera que tomar (del tipo que sean) ajustándose a las demandas propias de cada situación, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones. Además, se enfrentaría de un modo positivo a las situaciones problemáticas, aportando optimismo, perseverancia y capacidad para aprender de la experiencia.

2.3. Recogida de información

La recogida de datos se realizó en horario escolar. En primer lugar se les aseguraba la confidencialidad de los resultados. El aplicador leía las instrucciones que figuraban en la parte superior del protocolo y comprobaba que los participantes las entendían, dejando abierta la posibilidad de preguntar cualquier duda. Se les pedía sinceridad en sus repuestas así como se les informaba de que no había respuestas incorrectas.

3. Análisis

3.1. Diferencias en el comportamiento emocional en función del género

Para conocer la distribución de los factores se ha aplicado previamente la prueba Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Los resultados indican que el comportamiento de los factores 1 *Rechazo social* ($p=.007$) y 2 *Tendencia agresiva* ($p=.001$) no siguen una distribución normal mientras que la distribución de los factores 3 *Ansiedad social* ($p=.223$) y 4 *Expresión ansiosa* ($p=.233$) sí se ajusta a la curva normal.

Para los datos que no siguen una distribución paramétrica, el estadístico utilizado para la comparación de las muestras ha sido la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados obtenidos en el presente trabajo indican que, en el factor *Tendencia agresiva*, el rango promedio de los hombres (128.73) es superior al rango promedio de las mujeres (117.57), mientras que en el factor *Rechazo social*, el rango promedio de las mujeres (141.68) es superior al de los hombres (114.01) (Tabla 1). Estas diferencias son estadísticamente significativas para el factor *Rechazo Social* pero no lo son en el caso del factor *Tendencia agresiva*.

Para los datos que se ajustan a la distribución normal se utilizó la prueba t de Student. Las medias de las mujeres son superiores con respecto a las de los hombres, tanto en el factor *Ansiedad social* (28,7234) como en el factor *Expresión ansiosa* (28,6277) (Tabla 3). Estas diferencias son estadísticamente significativas en ambas variables: *Expresión ansiosa* ($p=.000$) y *Ansiedad Social* ($p=.004$) (Tabla 4).

3.2. Diferencias en el comportamiento emocional en función de la variable curso

Para conocer si existen diferencias en función de la variable curso se utilizó la prueba ANOVA en el caso de las variables con distribución paramétrica: Ansiedad social y Expresión ansiosa. En primer lugar, tal y como se muestra en la Tabla 5, las puntuaciones de los alumnos de 8º curso de educación básica son superiores en ambos factores. En el factor *Expresión Ansiosa*, la media más baja la tiene el alumnado de 2º de Educación Media mientras que en el factor *Ansiedad Social* la tiene 1º de Educación Media.

Las diferencias halladas no son estadísticamente significativas en ninguno de los factores con respecto al curso (Tabla 6).

En el caso de los factores que se distribuyen de forma no paramétrica, *Rechazo social* y *Tendencia agresiva*, al analizar las diferencias de rangos en los factores no paramétricos con

respecto a la variable curso (Tabla 7), observamos que en ambos factores el rango promedio es superior en los alumnos de 2º de Educación Media mientras que las más bajas se dan en los alumnos de 7º de Educación básica.

En este caso, para estudiar si estas diferencias son significativas hemos procedido al estadístico de contraste Kruskal-Wallis. Las diferencias no fueron estadísticamente significativas para el factor *Rechazo social* pero sí para el factor *Tendencia agresiva* (Tabla 8).

Para conocer entre qué grupos se dieron tales diferencias se realizaron contrastes dos a dos a través de la prueba U de Mann-Whitney de factores no paramétricos. (Tabla 9).

Las diferencias significativas (Tabla 9) se dan entre los cursos: 7º de Educación Básica con 1º de Educación media, 7º de Educación Básica con 2º de Educación Media y 8º de Educación Básica con 2º de Educación Media.

En el caso del primer grupo de comparaciones, el rango promedio es superior en 1º de Educación Media que en 7º de Educación Básica. De forma similar, el rango es superior en 2º de Educación Media que en 7º de Educación Básica. Finalmente, el rango vuelve a ser superior en el grupo de 2º de Educación Media frente a 8º de Educación Básica (Tabla 10).

3.3. Relación entre el comportamiento emocional y la Personalidad Eficaz

Aparecen relaciones estadísticamente significativas entre los cuatro factores de la Escala de comportamiento emocional con los tres factores que evalúa el instrumento de Personalidad Eficaz (Tabla 11).

Se observa una correlación significativa negativa entre *Tendencia agresiva* y *Autorrealización académica* y *Eficacia resolutive*. Asimismo, una correlación positiva entre *Ansiedad social* y los tres factores constitutivos de la personalidad eficaz. Finalmente, se observa una correlación significativa negativa entre *Rechazo social* y *Autorrealización socioafectiva*.

4. Resultados

Los resultados diferenciales en función del género mostraron un comportamiento distinto para los y las adolescentes en tres variables: Rechazo social, Ansiedad social y Expresión ansiosa, siendo las adolescentes las que alcanzaron mayores puntuaciones en los tres casos. Si recordamos, las puntuaciones altas en Rechazo social implican que el individuo no goza de un

gran apoyo ni competencia social y que puede sentirse aislado del grupo. Las puntuaciones altas en Ansiedad social implican que las adolescentes se preocupan con facilidad y tienen rumiaciones, es decir, tienen con más frecuencia pensamientos intrusos y no deseados sobre distintos acontecimientos que les han ocurrido y que pueden derivar en agotamiento mental. Las puntuaciones altas en Expresión Ansiosa indican un predominio de las mujeres hacia el llanto y la gran sensibilidad o preocupación por herir a los demás. A nuestro juicio, estos datos posiblemente apuntan a que siguen vigentes los estereotipos y roles de género diferenciados para hombres y para mujeres, aunque vayan perdiendo rigidez.

Los resultados en función del curso mostraron diferencias estadísticamente significativas únicamente en la variable Tendencia Agresiva, puntuando el alumnado de Educación Media más alto que el alumnado de Educación Básica.

Con respecto a la relación entre el estilo de comportamiento emocional y la Personalidad eficaz, se confirma, en primer lugar, que la tendencia agresiva correlaciona negativamente con la autorrealización académica y la eficacia resolutiva. En segundo lugar, se confirma una correlación positiva entre Ansiedad social y los tres factores constitutivos de la personalidad eficaz. Y finalmente, se observa una correlación significativa negativa entre Rechazo social y autorrealización socioafectiva. Como sabemos, las correlaciones negativas nos indican que a medida que aumentan las puntuaciones en un factor, disminuyen en el otro; mientras que las correlaciones positivas nos muestran que si las puntuaciones en un factor aumentan o disminuyen, las puntuaciones en el otro se comportan también de mismo modo aumentando o disminuyendo respectivamente.

5. Conclusiones

De los resultados obtenidos se derivan diversas implicaciones.

En primer lugar, las puntuaciones más altas de las adolescentes en algunos factores -Rechazo social, Ansiedad social y Expresión ansiosa- muestran que el desarrollo de mujeres y hombres se produce de forma diferencial, dando lugar a una peor salud psicológica en ellas. Este hecho debe de llevar asociada una reflexión profunda sobre las prácticas presentes y futuras por parte de los profesionales de la educación. Se plantea un reto importante. Es necesario trabajar para que esta franja de edad se desarrolle en un contexto de igualdad de oportunidades y de derechos. Las mujeres necesitan dejar atrás todos esos estereotipos y roles que no ayudan a su desarrollo íntegro personal que siguen estando presentes y si no se hace nada al respecto, seguirán estándolo en las décadas siguientes.

Las implicaciones de estos resultados con respecto al futuro son preocupantes. Si seguimos por el mismo camino y sin pararnos a reflexionar, estaremos educando en unos valores que seguirán ejerciendo influencia negativa en el bienestar y calidad de vida de las mujeres. Es decir, estaremos fomentando la desigualdad, tanto de oportunidades como de resultados y disminuirémos las posibilidades de esta parte de la población. No debemos olvidar que la educación, tanto formal como informal, establece la forma de entenderse y de vivir de las personas. La educación que desde la sociedad reciben las adolescentes sigue y seguirá favoreciendo una gran sensibilidad en las mismas, que les permita adaptarse y orientarse hacia el cuidado de los demás, hacia el ámbito reproductivo y comunitario, menos visible, no remunerado y con menos derechos (Instituto de la mujer, 2013). Por tanto, aunque nos parezca que las mujeres van poco a poco empoderándose y defendiendo sus derechos, este proceso en nuestra opinión, es todavía muy lento y apenas perceptible en los resultados mostrados anteriormente. De cara a los años venideros y para intentar impedir que estas desigualdades se prolonguen, proponemos la intervención directa en competencias personales y socioafectivas desde edades tempranas. El grupo GOYAD lleva a sus espaldas mucha experiencia acumulada con respecto al entrenamiento en Personalidad Eficaz. Ha desarrollado programas de entrenamiento en competencias para distintas edades y adaptados a diferentes colectivos. Con estos programas se trabajan de forma interrelacionada habilidades mencionadas en la parte introductoria como: autoestima, autoconcepto, atribuciones, expectativas, motivación, resolución de problemas, toma de decisiones, comunicación, asertividad y empatía. El planteamiento del grupo de investigación parte de que es beneficioso y oportuno el entrenamiento en estas habilidades, incluso desde edades tempranas.

En segundo lugar, los resultados preocupantes en relación con el aumento de los niveles de agresividad con la edad, evaluado a través del factor Tendencia agresiva que mostró resultados significativos, plantea también un desafío. Se hace imprescindible implantar políticas de mejora de la convivencia tanto a nivel escolar como extraescolar, favoreciendo un clima de aceptación e inclusión de la diversidad. Es decir, la perspectiva futura mejoraría con una mayor inversión en el trabajo de las competencias personales y sociales. La violencia seguirá siendo en el futuro una estrategia al servicio de la resolución de conflictos si no tomamos medidas.

Los datos observados son de un interés significativo en la medida que con la edad no se produce el proceso de contención de la agresividad esperado como consecuencia de la propia madurez evolutiva y del proceso educacional, sino que los niveles aumentan. Los resultados

están en consonancia con otros datos actuales expuestos en la parte introductoria. En ella se hacía referencia a que una de las problemáticas recurrentes más percibidas por la opinión pública es la violencia juvenil (Quintana et al., 2009). La perspectiva futura en base a estos resultados y en base a las problemáticas existentes en el contexto socioeconómico actual y la crisis de derechos humanos en la que estamos inmersos, podemos prever que es poco esperanzadora, pues los y las adolescentes pueden utilizar la violencia y otros comportamientos no adaptados para enfrentarse al contexto. Quizá seguimos fomentando y priorizando la educación a nivel formativo pero no educativo, es decir, enfatizamos la importancia de que el alumnado adquiera conocimiento o información pero no somos tan conscientes de la importancia de que paralelamente adquieran competencias personales y sociales. No obstante, existen actuaciones de especial relevancia a nivel internacional que se están desarrollando para erradicar esta lacra. Una de ellas es la declaración de la UNESCO sobre el desarrollo de una cultura de paz y no violencia, que supone comprometerse con un conjunto de prácticas comportamentales. Esto se ha visto reflejado también en las directivas formuladas por la Asociación de Psicología Americana (APA) en el decenio de la Década de la Conducta (2000-2010). Desde el grupo GOYAD recalamos la apremiante necesidad de educar y entrenar en competencias personales y socioafectivas desde edades precoces que permitan a las personas en general y a los adolescentes en particular, enfrentarse al mundo dotados de habilidades y de recursos adaptativos. A través de un buen entrenamiento, la resolución de conflictos a través de la violencia disminuiría en favor de estilos asertivos de comunicación y afrontamiento, que ofrezcan la posibilidad de comunicar los derechos propios sin eliminar los derechos de los demás.

En tercer y último lugar, se han hallado relaciones entre las escalas de comportamiento emocional y de personalidad eficaz, de las que se derivan varios planteamientos. En general, estos resultados parecen señalar que disponer de una Personalidad Eficaz permite a los adolescentes responder de forma funcional y adaptativa al medio, ofreciendo respuestas alternativas a la agresión y viceversa. Asimismo, los resultados muestran que los adolescentes que son competentes a nivel personal y social se preocupan por los demás y lo manifiestan adecuadamente. Finalmente, los resultados son indicativos de la importancia que tiene el contexto en nuestros sentimientos de autorrealización. En este sentido, consideramos que -de cara al futuro- el desarrollo psicosocial de los adolescentes será más sano en aquellas culturas que promuevan valores colectivos frente a los individuales, es decir, que fomenten una adecuada convivencia y solidaridad. Las personas necesitamos de las demás para vivir y en este sentido, el soporte social aumenta nuestras posibilidades de crecer de forma satisfactoria.

Las intervenciones psicoeducativas que promuevan un adecuado manejo de las respuestas emocionales, podrían favorecer la disminución de comportamientos emocionales de tipo agresivo y ansioso, y reforzar el soporte social del alumnado para adaptarse eficazmente a las demandas emocionales propias de su etapa evolutiva y las exigencias de un entorno en permanente cambio.

En general, sobre la base de los resultados obtenidos, podemos predecir que, si no se hace nada al respecto, el desarrollo emocional de los jóvenes no se producirá de forma adecuada, sino que tendrán que hacer uso de estrategias de afrontamiento poco adaptativas y que repercutirán en una menor calidad de vida. Esto será así sobre todo para el grupo de las mujeres, quienes están en desventaja debido a la herencia cultural que parece mantenerse viva. Es totalmente pertinente una intervención cuanto antes. Es necesario abogar por la implantación de una educación socioafectiva transversal desde las primeras etapas educativas, que permitan desarrollar individuos respetuosos con la diversidad. Es importante intervenir tanto a nivel personal como comunitario, para potenciar niveles adecuados de soporte social, la adecuada expresión emocional, afrontamientos de problemas de forma alternativa a la agresión; y de forma paralela, reducir modos de afrontamiento no adecuados o disfuncionales, el rechazo social y las tendencias agresivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, G. (Coord) (en prensa). Educación para el desarrollo y la ciudadanía global (EpECG). Guía para su integración en centros educativos. Publicación de INTERED Intercambio y Solidaridad con la colaboración de AECID.
- Arnett, J. (1992). Reckless behavior in adolescence: A developmental perspective. *Developmental Review*, 12, 339-373.
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K. & Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed., pp. 781-814). Nueva York: John Wiley.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. & Sesman, A., JR. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology* (6ª ed., pp. 894-941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bronfrenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. cast: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987).

- Buchanan, C. M., Eccles, J. S. & Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.
- Ciarrochi, J., Chan, A. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- Clabour, J. & Roger, D. (2004). The construccion and validation of a new scale for measuring emotional response style in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(3), 496-509.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2003a). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 251-254.
- Fernández Zapico, A. (2008). Estilos de Comportamiento emocional adolescente. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Keyes, C.L. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. En J. Haidt (Ed.), *Flourishing* (pp. 293-312). Washington, DC: American Psychological Association.
- Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Lerner, R. M. (1991). Changing organism-context relations as the basic process of development: A developmental contextual perspective. *Developmental Psychology*, 27, 27-32
- Lerner, R.M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3ª ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S. & Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Martín del Buey, F., Fernández Zapico, A.; Morís, J., Marccone Trigo, R. & Dapelo Pellerano, B. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos. Primeros resultados. *Revista Orientación Educacional*, 33-34, 79-101.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y educación*, 15(4), 373-383.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., & Pertegal, MA: (2010) Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescentes. *Infancia y aprendizaje*, 33, 2.

- Laursen, B.; Coy, K. & Collins, W.A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development*, 69, 817-832
- Martín del Buey (en prensa). Competencias personales y sociales: personalidad eficaz. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.
- Quintana, A., Montgomery, W. & Malacer, C. (2009) Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación psicológica*, 12(1).
- Silva, C. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 43(3), 201-209.
- Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C. & Von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 113-143.
- Instituto de la mujer (Eds) (2013). Unidad Didáctica 1. Curso "Igualdad de oportunidades: aplicación práctica en servicios sociales". 5ª Edición. Escuela virtual de igualdad instituto de la mujer. Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. Material inédito.
- Trinidad, D. R. & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95-105.
- Velásquez, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. & Barragán, N. (2002) Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental* 25(3), 27-40.

Anexo. Tablas

Tabla 1. Rangos

	sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
TENDENCIA AGRESIVA	Hombre	154	128,73	19824,00
	Mujer	94	117,57	11052,00
RECHAZO SOCIAL	Hombre	154	114,01	17558,00
	Mujer	94	141,68	13318,00
	Total	248		

Tabla 2. Estadísticos de contraste

	TENDENCIA AGRESIVA	RECHAZO SOCIAL
U de Mann-Whitney	6587,000	5623,000
W de Wilcoxon	11052,000	17558,000
Z	-1,190	-2,951
Sig. asintót. (bilateral)	,234	,003

Tabla 3. Estadísticos de grupo

	sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
ANSIEDAD SOCIAL	Hombre	154	26,1299	7,06709	,56948
	Mujer	94	28,7234	6,62904	,68373
EXPRESIÓN ANSIOSA	Hombre	154	22,0455	6,15947	,49634
	Mujer	94	28,6277	6,59909	,68064

Tabla 4. Prueba t de Student para muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inf	Sup	Inf	Sup	Inf	Sup	Inferior	Superior	Inferior
ANSIEDAD SOCIAL	Se han asumido varianzas iguales	,143	,706	-2,870	246	,004	-2,59353	,90375	-4,37362	-,81345
	No se han asumido varianzas iguales			-2,915	206,409	,004	-2,59353	,88983	-4,34786	-,83921
EXPRESIÓN ANSIOSA	Se han asumido varianzas iguales	1,133	,288	-7,945	246	,000	-6,58221	,82843	-8,21392	-4,95049
	No se han asumido varianzas iguales			-7,814	186,203	,000	-6,58221	,84240	-8,24408	-4,92033

Tabla 5. Descriptivos de *Ansiedad social* y *Expresión ansiosa*

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
EXPRESIÓN ANSIOSA	1º E.M	100	24,0500	6,61094	,66109	22,7382	25,3618	10,00	41,00
	2º E.M	26	23,3846	7,11661	1,39568	20,5102	26,2591	13,00	39,00
	7º E.B.	66	24,1061	7,40713	,91175	22,2852	25,9270	10,00	41,00
	8º E.B.	56	26,4643	7,31863	,97799	24,5043	28,4242	14,00	42,00
	Total	248	24,5403	7,08068	,44962	23,6547	25,4259	10,00	42,00
ANSIEDAD SOCIAL	1º E.M	100	25,8900	6,02502	,60250	24,6945	27,0855	12,00	41,00
	2º E.M	26	28,0000	7,09930	1,39229	25,1325	30,8675	13,00	41,00
	7º E.B.	66	27,6061	8,01898	,98707	25,6348	29,5774	10,00	41,00
	8º E.B.	56	28,3036	7,16283	,95717	26,3854	30,2218	9,00	40,00
	Total	248	27,1129	7,00516	,44483	26,2368	27,9890	9,00	41,00

Nota: E.B= Educación Básica; E.M= Educación Media

Tabla 6. ANOVA de los factores *Expresión Ansiosa* y *Ansiedad Social*

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
EXPRESIÓN ANSIOSA	Inter-grupos	278,507	3	92,836	1,871	,135
	Intra-grupos	12105,090	244	49,611		
	Total	12383,597	247			
ANSIEDAD SOCIAL	Inter-grupos	265,452	3	88,484	1,821	,144
	Intra-grupos	11855,387	244	48,588		
	Total	12120,839	247			

Tabla 7. Rangos en función de la variable curso en *Rechazo social y Tendencia agresiva*

	Curso	N	Rango promedio
TENDENCIA AGRESIVA	1º E.M	100	133,30
	2º E.M	26	154,94
	7º E.B.	66	105,05
	8º E.B.	56	117,57
	Total	248	
RECHAZO SOCIAL	1º E.M	100	124,99
	2º E.M	26	131,87
	7º E.B.	66	122,25
	8º E.B.	56	122,86
	Total	248	

Nota: E.B= Educación Básica; E.M= Educación Media

Tabla 8. Estadísticos de contraste

	TENDENCIA AGRESIVA	RECHAZO SOCIAL
Chi-cuadrado	11,599	,374
Gl	3	3
Sig. asintót.	,009	,946

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: curso

Tabla 9. Estadísticos de contraste

TENDENCIA AGRESIVA						
	7º - 8º E.B	7º E.B- E.M	1º 7º E.B- E.M	2º 1º-2º E.M	8º E.B-1º E.M	8º E.B-2º E.M
U de Mann-Whitney	1663,500	2538,500	520,500	1066,000	2447,500	508,000
W de Wilcoxon	3874,500	4749,500	2731,500	6116,000	4043,500	2104,000
Z	-,950	-2,517	-2,931	-1,413	-1,305	-2,198
Sig. asintót. (bilateral)	,342	,012	,003	,158	,192	,028

Nota: E.B= Educación Básica; E.M= Educación Media.

Tabla 10. Rangos del *Tendencia agresiva* en los cursos con diferencias estadísticamente significativas

Curso	N	Rango promedio
1º E.M	100	91,12
7º E.B	66	71,96
Total	166	
2º E.M	26	59,48
7º E.B	66	41,39
Total	92	
8º E.B	56	37,57
2º E.M	26	49,96
Total	82	

Nota: E.B= Educación Básica; E.M= Educación Media

Tabla 11. Correlaciones entre el Comportamiento emocional y la Personalidad Eficaz

			Autorealización académica	Autorrealización socioafectiva	Eficacia resolutiva
Tendencia agresiva	Correlación de		-,199(**)	-,097	-,143(*)
	Pearson				
	Sig. (bilateral)		,002	,128	,024
	N		248	248	248
Expresión ansiosa	Correlación de		,095	-,098	,120
	Pearson				
	Sig. (bilateral)		,134	,124	,060
	N		248	248	248
Ansiedad social	Correlación de		,248(**)	,244(**)	,310(**)
	Pearson				
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	N		248	248	248
Rechazo social	Correlación de		-,024	-,304(**)	-,032
	Pearson				
	Sig. (bilateral)		,703	,000	,620
	N		248	248	248

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).