



**Universidad Nacional de Mar del Plata**

**Facultad de Psicología**

**Doctorado en Psicología**

**Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología**

Socialización parental y apego. Su influencia sobre el autoconcepto y el capital psíquico en adolescentes argentinos



**Doctoranda:** Lic. Valeria S. Martínez Festerazzi

**Directora:** Dra. Claudia Castañeiras

Mar del Plata, 2016



**Universidad Nacional de Mar del Plata**

**Facultad de Psicología**

**Doctorado en Psicología**

**Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología**

Socialización parental y apego. Su influencia sobre el autoconcepto y el capital psíquico en adolescentes argentinos

**Doctoranda:** Lic. Valeria S. Martínez Festerazzi

**Directora:** Dra. Claudia Castañeiras

Mar del Plata, 2016

La presente tesis doctoral se desarrolló en el GIEP*si* (Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica) de la Facultad de Psicología-Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Fue financiada por medio de las Becas Internas de Postgrado Tipo I y II otorgadas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Resoluciones CONICET N° 3105/08 y N° 3637/11), y por una Beca de Formación Superior de la UNMdP (Resolución de Rectorado N° 1078).

## Agradecimientos

La entrega y defensa de una tesis doctoral representa el cierre de un ciclo. Personalmente un cierre que parecía lejano, tantas veces pensado, pero siempre lejano. Hoy ese día llego. Este camino comenzó hace 9 años atrás cuando ingrese al Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica (GIEPs). Un recorrido lleno de sorpresas, alegrías, tristezas, y vicisitudes propias de la vida académica y personal.

Primero quiero agradecer a mi compañero de la vida, Juan Cruz...por su paciencia, comprensión, ayuda continua, por sus palabras de aliento y motivación, por cuidar a Vera en innumerables situaciones que me permitieron enfocarme en la redacción de la tesis y terminarla. A Vera por su cariño, por sus risas y charlas, y, por su paciencia...la vida no es la misma desde su presencia.

A mi padre Marcos, mi madre Elvira, quién ya no está aquí, y mi hermana Paola por estimularme desde siempre a crecer y a mejorar, y por mostrarme la importancia del esfuerzo y del trabajo. A mis amigas: Ivana, Lorena, Virginia, María, Valeria, Myriam, Ayelén, Celina, Verónica, Analía, Mariángel...un gracias enorme por su escucha, preocupación, empatía y compañía todos estos años.

También quisiera agradecer a Ma. Cristina Posada y Claudia Castañeiras que me dieron esta oportunidad y confiaron en mí en distintas situaciones. Muchas tardes de trabajo fueron más amenas y divertidas gracias a Morita. A Claudia le agradezco todas las horas trabajando juntas, su dedicación y acompañamiento constante.

A mis compañeros de grupo de investigación: Aixa, Belén, Juan, Paz, Silvina y Paola -aunque ya no esté en el grupo- que me enseñaron durante este tiempo la importancia de la colaboración mutua y el trabajo en equipo. Especialmente gracias a Aixa, con quién trabajamos en distintos momentos, la tarea de investigar muchas veces fue más llevadera por su compañía, entusiasmo y motivación.

A mis colegas de la cátedra de Aspectos Psicosociales de la Adolescencia: Florencia D., Florencia G., Juan Manuel y Silvia. Gracias por el apoyo, y sus palabras de aliento para seguir adelante y llegar a la meta. A Silvia especialmente por la confianza y las oportunidades brindadas día a día.

A todas las escuelas que colaboraron con la investigación y que permitieron que esta tesis fuera posible. Destaco su disposición, interés y responsabilidad para hacer posible esta investigación.

A los adolescentes por su buena onda, por sus dudas inocentes, por su buen humor, por mostrarse tal cual son y permitirme así aprender lo que es investigar con adolescentes.

A todos los investigadores nacionales y extranjeros consultados por diferentes razones. Demostraron lo que es ser generoso y solidario con la generación del conocimiento, actitud deseable en una comunidad científica.

Para finalizar quiero agradecer a Dios, quien es él que en verdad hizo todo esto posible y me dio fuerzas para, a pesar de todo, seguir adelante.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	i
ÍNDICE DE TABLAS	iii
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ABREVIATURAS	viii
RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	3
MARCO TEÓRICO	5
CAPÍTULO 1 Adolescencia. Definición y líneas teóricas y empíricas de análisis	6
Adolescencia: Definición y caracterización	7
Abordajes teóricos de la adolescencia	8
Modelo de Tormenta y Estrés (MTYE)	8
Desarrollos Salugénicos (DS)	12
CAPÍTULO 2 La familia como contexto de desarrollo adolescente: Estilos de socialización parental y estilos de apego	16
Familia: Cambios históricos y socioculturales	17
Adolescencia y Familia	18
Estilos de socialización parental: Definición y modelos teóricos	18
Conceptualización de la socialización parental	18
Modelos teóricos de socialización parental: Dimensional y Categorical-tipológico	19
Consistencia-inconsistencia interparental e intraparental	23
Estilos parentales: líneas de investigación	23
Influencia de los factores socioculturales sobre los estilos parentales	24
Estilos parentales y expectativas sociales	24
Diferencias culturales respecto al potencial de salud de los estilos de socialización	25
Relaciones entre los estilos de socialización y variables asociadas del desarrollo psicológico	26
Dimensiones Aceptación-Implicación/Coerción-Imposición y desarrollo psicológico	26
Estilos de socialización parental y variables asociadas al desarrollo psicológico	27
Consistencia-inconsistencia interparental e intraparental y su repercusión sobre el ajuste psicológico de los hijos	29
Construcción, validación y adaptación de instrumentos de medición	30
Apego adolescente: Definición y estilos básicos	38

Introducción a la Teoría del apego y etapas vitales	38
Apego: Definición y estilos básicos. Apego desorganizado	39
Adolescencia y apego	41
Estilos de apego: Líneas de investigación	42
Estudio del apego adolescente con padres, pares y pareja	43
Construcción, validación y adaptación de instrumentos para evaluar apego	44
Influencia del estilo de apego sobre el ajuste psicológico infanto-juvenil	49
Relaciones entre los estilos parentales y de apego	50
CAPÍTULO 3 Desarrollo psicológico adolescente: Autoconcepto y Capital Psíquico	52
Conceptualización del autoconcepto y modelo multidimensional	53
Dimensiones del autoconcepto	55
Autoconcepto físico	55
Autoconcepto académico	56
Autoconcepto social	56
Caracterización del autoconcepto adolescente	57
Autoconcepto: Líneas de investigación	58
Estudio de las dimensiones del autoconcepto	58
Perspectiva unidimensional	58
Perspectiva multidimensional	59
Autoconcepto académico	59
Autoconcepto físico	59
Autoconcepto social	60
Autoconcepto familiar	60
Autoconcepto emocional	61
Construcción, adaptación y validación de instrumentos de medida	61
Perspectiva salugénica y recursos psicológicos	66
Recursos y fortalezas personales: líneas de investigación	70
Recursos y fortalezas personales y estados salugénicos	71
Construcción, adaptación y validación de instrumentos de medida	72
Importancia de los otros significativos para el autoconcepto y los recursos psicológicos	77
ESTUDIO EMPIRICO	80
CAPÍTULO 4 Objetivos, hipótesis y metodología	81
Objetivos	82
Hipótesis	82
Metodología	83
Diseño	83
Participantes	83
Instrumentos	85

Procedimiento	91
Prueba Piloto	91
Gestión institucional y administración del protocolo	92
Selección de la muestra: criterios de inclusión	93
Plan de análisis	96
CAPÍTULO 5 Resultados	98
Organización del capítulo	99
PRIMERA PARTE	101
Estilos de socialización parental	102
Dimensiones y subescalas del ESPA29	102
Distribución muestral de los estilos de socialización parental	114
Dimensiones Aceptación-Implicación y Coerción-Imposición según estilos parentales	118
Consistencia-inconsistencia parental	122
Estilos de apego	125
Dimensiones de la medida de apego adolescente	125
Nivel de seguridad y estilos básicos de apego	129
Combinaciones 1-3: Apego Seguro	133
Combinación 4: Apego Evitativo	133
Combinaciones 5-8: Apego Ambivalente	133
Combinaciones 9-12: Sin clasificar	134
Relaciones entre nivel de seguridad y estilos de apego	135
Autoconcepto adolescente	137
Dimensiones del AF5: Estadísticos descriptivos	137
Capital Psíquico	140
Dimensiones del CAPPsi: Estadísticos descriptivos	140
Características diferenciales de socialización, apego, autoconcepto y capital psíquico según variables sociodemográficas	143
Estilos de socialización	143
Estilos de apego	146
Autoconcepto	146
Capital Psíquico	150
SEGUNDA PARTE	154
Relaciones entre socialización y apego	155
Dimensiones socialización parental y apego	155
Estilos parentales y de apego	156

Estilos de socialización parental y de apego: su influencia sobre el autoconcepto y capital psíquico	158
Relaciones entre las dimensiones de estilos parentales y autoconcepto y capital psíquico	159
Relaciones entre las dimensiones de apego y autoconcepto y capital psíquico	160
Correlaciones IPPA y AF5: Análisis de ítems	161
Dimensión Confianza y autoconcepto familiar	161
Dimensión Comunicación y autoconcepto familiar	163
Dimensión Alienación y autoconcepto familiar	165
Autoconcepto y capital psíquico según estilos parentales y consistencia-inconsistencia interparental	166
Estilos parentales	166
Consistencia-Inconsistencia interparental	171
Autoconcepto y capital psíquico según nivel de seguridad total y apego	174
Nivel de seguridad total	174
Estilos de apego	176
Combinaciones socialización-apego y autoconcepto y capital psíquico	180
Estilos autorizativo-seguro y autorizativo-ambivalente	182
Estilos autorizativo-seguro y negligente-evitativo	183
Estilos autorizativo-seguro y negligente-ambivalente	185
Estilos autorizativo-seguro y negligente-seguro	187
Estilos autorizativo-seguro e indulgente-seguro	187
Estilos autorizativo-seguro y autoritario-evitativo	187
CAPÍTULO 6 Discusión de los resultados y consideraciones finales	194
Alcances y limitaciones	202
Gestión institucional	202
Instrumentos administrados	202
Líneas futuras de investigación y transferencia	203
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	205
ANEXOS	241
Anexo 1 Autorización avalada por la Facultad de Psicología (UNMdP)	242
Anexo 2 Consentimiento informado a padres	244
Anexo 3 Hoja de datos sociodemográficos	246
Anexo 4 Consentimiento informado para adolescentes y protocolo de evaluación	249
Anexo 5 Ejemplo Informe de devolución para las instituciones escolares	264

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Modelo de Desarrollo Positivo: áreas y recursos	13
Tabla 2. Estilos parentales y variables asociadas al desarrollo psicológico	27
Tabla 3. Instrumentos para evaluar estilos parentales y variables asociadas	31
Tabla 4. Instrumentos de apego infantil, adolescente y adulto	45
Tabla 5. Instrumentos de evaluación de autoconcepto global y sus dimensiones	62
Tabla 6. CAPPsi. Factor uno: Capacidades cognitivas	68
Tabla 7. CAPPsi. Factor dos: Capacidades emocionales	68
Tabla 8. CAPPsi. Factor tres: Capacidades cívicas	69
Tabla 9. CAPPsi. Factor cuatro: Capacidades para establecer vínculos interpersonales	69
Tabla 10. CAPPsi. Factor cinco: Sistema de valores	70
Tabla 11. Instrumentos de evaluación de recursos y fortalezas personales	73
Tabla 12. Distribución de la muestra según grupo de edad y sexo: frecuencia y porcentaje	84
Tabla 13. Distribución de la muestra según tipo de gestión escolar y curso: frecuencia y porcentaje	84
Tabla 14. Padre y Madre. Máximo nivel educativo alcanzado: frecuencia y porcentaje	85
Tabla 15. Convivencia familiar: frecuencia y porcentajes	85
Tabla 16. Clasificación en estilos de apego básicos: combinaciones dimensiones IPPA	90
Tabla 17. ESPA29 e IPPA: Dificultades halladas y decisiones para su utilización	92
Tabla 18. Instituciones educativas de gestión pública: adolescentes por escuela y curso	94
Tabla 19. Instituciones educativas de gestión privada: adolescentes por escuela y curso	95
Tabla 20. Instituciones educativas de gestión pública: protocolos anulados por escuela y curso	95
Tabla 21. Instituciones educativas de gestión privada: protocolos anulados por escuela y curso	95
Tabla 22. Plan de análisis por objetivos	97
Tabla 23. ESPA29-Escala Madre. Dimensión Aceptación-Implicación: estadísticos descriptivos por subescalas	103
Tabla 24. ESPA29-Escala Padre. Dimensión Aceptación-Implicación: estadísticos descriptivos por subescalas	104
Tabla 25. ESPA29-Escala Madre. Dimensión Coerción-Imposición: estadísticos descriptivos por subescalas	107
Tabla 26. ESPA29-Escala Padre. Dimensión Coerción-Imposición: estadísticos descriptivos por subescalas	108
Tabla 27. ESPA29-Dimensión Aceptación-Implicación total: Escala Padre y Madre: estadísticos descriptivos	111

Tabla 28. ESPA29-Dimensión Coerción-Imposición total: Escala Padre y Madre: estadísticos descriptivos	112
Tabla 29. ESPA29-Escala Madre. Distribución estilos parentales por grupos de edad según sexo: frecuencia y porcentaje	114
Tabla 30. ESPA29-Escala Padre. Distribución estilos parentales por grupos de edad según sexo: frecuencia y porcentaje	116
Tabla 31. ESPA29-Escala Madre. Dimensión Aceptación-Implicación y subescalas según estilos parentales	118
Tabla 32. ESPA29-Escala Padre. Dimensión Aceptación-Implicación y subescalas según estilos parentales	119
Tabla 33. ESPA29-Escala Madre. Dimensión Coerción-Imposición y subescalas según estilos parentales	120
Tabla 34. ESPA29-Escala Padre. Dimensión Coerción-Imposición y subescalas según estilos parentales	121
Tabla 35. ESPA29: Consistencia-Inconsistencia interparental: frecuencia y porcentaje por grupo de edad y sexo	123
Tabla 36. ESPA29. Consistencia-Inconsistencia interparental: combinaciones de estilos de socialización parental	124
Tabla 37. IPPA-Escala Madre. Dimensiones Confianza, Comunicación y Alienación: estadísticos descriptivos	126
Tabla 38. IPPA-Escala Padre. Dimensiones Confianza, Comunicación y Alienación: estadísticos descriptivos	127
Tabla 39. IPPA. Nivel de seguridad por cada escala: madre y padre	129
Tabla 40. IPPA. Estilos de apego por escalas: frecuencia y porcentaje	130
Tabla 41. Casos clasificados según estilos básicos de apego: combinaciones de las dimensiones del IPPA	131
Tabla 42. Casos sin clasificar: combinaciones de las dimensiones del IPPA	132
Tabla 43. Nueva clasificación de estilos de apego básicos	134
Tabla 44. Nueva clasificación de estilos de apego por escalas: frecuencia y porcentaje	135
Tabla 45. IPPA-Escala Madre: Asociación entre nivel de seguridad y estilos de apego	136
Tabla 46. IPPA-Escala Padre: Asociación entre nivel de seguridad y estilos de apego	136
Tabla 47. AF5. Estadísticos descriptivos por dimensiones	137
Tabla 48. AF5. Estadísticos descriptivos por dimensiones	138
Tabla 49. CAPPsi. Estadísticos descriptivos por dimensiones	140
Tabla 50. CAPPsi. Estadísticos descriptivos por dimensiones	141
Tabla 51. ESPA29-Escala Madre. Dimensión Coerción-Imposición según sexo	143
Tabla 52. ESPA29-Escala Padre. Dimensión Coerción-Imposición según sexo	144
Tabla 53. ESPA29-Escala Madre. Dimensión Aceptación-Implicación y Coerción-Imposición según grupo de edad	145

Tabla 54. ESPA29-Escala Padre. Dimensión Aceptación-Implicación y Coerción-Imposición por grupo de edad	146
Tabla 55. AF5-Dimensión Emocional. Ítems según grupo de edad por sexo	148
Tabla 56. AF5-Dimensión Física. Ítems según grupo de edad por sexo	149
Tabla 57. CAPPsi-Capacidades Cognitivas. Ítems según grupo de edad por sexo	150
Tabla 58. CAPPsi-Capacidades Emocionales. Ítems según grupo de edad por sexo	151
Tabla 59. CAPPsi-Capacidades Cívicas. Ítems según grupo de edad por sexo	152
Tabla 60. CAPPsi-Capacidades para establecer vínculos. Ítems según grupo de edad por sexo	153
Tabla 61. Escala Madre. Correlaciones subescalas Aceptación-Implicación ESPA29 y dimensiones IPPA	155
Tabla 62. Escala Padre. Correlaciones subescalas Aceptación-Implicación ESPA29 y dimensiones IPPA	155
Tabla 63. Madre. Asociación entre estilo parental y apego: frecuencia y porcentaje	156
Tabla 64. Padre. Asociación entre estilo parental y apego: frecuencia y porcentaje	157
Tabla 65. Escala Padre-Madre. Dimensión Aceptación-Implicación: Correlaciones subescalas ESPA29 y dimensión Familiar de AF5	159
Tabla 66. Escala Padre y Madre: Correlaciones dimensiones IPPA y dimensión Familiar de AF5	161
Tabla 67. Escala Madre y Padre. Correlaciones: dimensión Confianza y autoconcepto familiar	162
Tabla 68. Escala Madre y Padre. Correlaciones: dimensión Comunicación y autoconcepto familiar	164
Tabla 69. Escala Madre y Padre. Correlaciones: dimensión Alienación y autoconcepto familiar	165
Tabla 70. Escala Madre. Dimensiones de autoconcepto según estilo parental	167
Tabla 71. Escala Padre. Dimensiones de autoconcepto según estilo parental	168
Tabla 72. Escala Madre. Dimensiones de capital psíquico según estilo parental	169
Tabla 73. Escala Padre. Dimensiones de capital psíquico según estilo parental	170
Tabla 74. Combinación de estilos parentales consistentes-inconsistentes: reagrupación según categorías salugénica, no salugénica y combinada	172
Tabla 75. Dimensiones de autoconcepto según categorías salugénica, no salugénica y combinada	173
Tabla 76. Dimensiones de capital psíquico según categorías salugénica, no salugénica y combinada	174
Tabla 77. Dimensiones de autoconcepto según nivel de seguridad total	175
Tabla 78. Dimensiones de capital psíquico según nivel de seguridad total	176
Tabla 79. Escala Madre. Dimensiones de autoconcepto según estilos de apego	177
Tabla 80. Escala Padre. Dimensiones de autoconcepto según estilos de apego	178
Tabla 81. Escala Madre. Dimensiones de capital psíquico según estilos de apego	179

Tabla 82. Escala Padre. Dimensiones de capital psíquico según estilos de apego	180
Tabla 83. Madre-Padre. Combinaciones socialización-apego: frecuencia y porcentaje	181
Tabla 84. Padre. Dimensiones de autoconcepto según autorizativo-seguro y autorizativo-ambivalente	182
Tabla 85. Madre. Dimensiones de autoconcepto según autorizativo-seguro y negligente-evitativo	183
Tabla 86. Padre. Dimensiones de autoconcepto según autorizativo-seguro y negligente-evitativo	184
Tabla 87. Madre. Dimensiones de capital psíquico según autorizativo-seguro y negligente-evitativo	184
Tabla 88. Padre. Dimensiones de capital psíquico según autorizativo-seguro y negligente-evitativo	185
Tabla 89. Madre. Dimensiones de capital psíquico según autorizativo-seguro y negligente-ambivalente	186
Tabla 90. Padre. Dimensiones de capital psíquico según autorizativo-seguro y negligente-ambivalente	186
Tabla 91. Madre. Dimensiones de autoconcepto según autorizativo-seguro y autoritario-evitativo	188
Tabla 92. Padre. Dimensiones de autoconcepto según autorizativo-seguro y autoritario-evitativo	188
Tabla 93. Madre. Dimensiones de capital psíquico según autorizativo-seguro y autoritario-evitativo	189
Tabla 94. Padre. Dimensiones de capital psíquico según autorizativo-seguro y autoritario-evitativo	189
Tabla 95. AF5 y CAPPsi: diferencia de medias entre la combinación autorizativo-seguro con las restantes combinaciones de socialización-apego	191

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de Desarrollo Positivo de España	14
Figura 2. Modelo bidimensional de socialización y tipologías de actuación	22
Figura 3. Objetivos e hipótesis: variables y dimensiones	100
Figura 4. ESPA29-Escalas Madre-Padre. Subescalas Aceptación-Implicación: grupos de edad por sexo	105
Figura 5. ESPA29-Escalas Madre-Padre. Subescalas Coerción-Imposición: grupos de edad por sexo	109
Figura 6. ESPA29-Escalas Madre-Padre. Dimensión Aceptación-Implicación y Coerción-Imposición: grupos de edad por sexo	113
Figura 7. ESPA29-Escala Madre. Distribución estilos parentales por grupos de edad por sexo: porcentajes	115
Figura 8. ESPA29-Escala Padre. Distribución estilos parentales por grupos de edad por sexo: porcentajes	117
Figura 9. ESPA29-Escala Padre y Madre. Dimensión Aceptación-Implicación y Coerción Imposición según estilos parentales	122
Figura 10. IPPA-Escalas Madre y Padre. Dimensiones Confianza, Comunicación y Alienación	128
Figura 11. Dimensiones AF5: grupo de edad por sexo	139
Figura 12. Dimensiones CAPPsi: grupo de edad por sexo	142
Figura 13. Madre. Asociación entre estilos parentales y de apego	157
Figura 14. Padre. Asociación entre estilos parentales y de apego	158

## ABREVIATURAS

AF5	Escala Multidimensional de Autoconcepto
CAPPsi	Escala de Capital Psíquico
ES	Enfoque Salugénico
ESPA29	Escala de Socialización Parental en la adolescencia
IPPA	Inventario de Apego Adolescente con Padres y Pares
DS	Desarrollos Salugénicos
MDPA	Modelo de Desarrollo Positivo Adolescente
MTyE	Modelo de Tormenta y Estrés
PP	Psicología Positiva
PYD	Positive Young Development

## Socialización parental y apego. Su influencia sobre el autoconcepto y el capital psíquico en adolescentes argentinos

### Resumen

En las últimas décadas han adquirido relevancia las concepciones y abordajes basados en modelos salugénicos de la adolescencia, uno de cuyos objetivos es estudiar científicamente las características y recursos psicológicos que generan y potencian estados saludables. Desde esta perspectiva se considera a la familia como un contexto de socialización básico que podrá actuar favoreciendo u obstaculizando el desarrollo adolescente. Esta investigación tuvo por objetivo general estudiar la relación entre los estilos de socialización parental y de apego, y su influencia sobre el autoconcepto y el capital psíquico. Participaron 600 adolescentes escolarizados de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata con edades entre 15 y 18 años. Se administró en forma colectiva un registro de datos básicos, el Inventario de Apego con Padres y Pares, la Escala de Socialización Parental en la Adolescencia, la Escala Multidimensional de Autoconcepto y la Escala de Capital Psíquico. Los resultados obtenidos aportan sustento empírico sobre la influencia favorable de los estilos autorizativo y seguro sobre el autoconcepto y el capital psíquico en adolescentes. Asimismo, se proponen las limitaciones y las futuras líneas de investigación. La tesis que se presenta constituye un aporte teórico y empírico para el campo de estudio al ocuparse de variables hasta el momento no consideradas conjuntamente desde un modelo salugénico en adolescencia y al generar nuevos interrogantes para un área de desarrollo tan interesante como necesaria.

**Palabras clave:** ADOLESCENCIA - SOCIALIZACIÓN PARENTAL - APEGO - AUTOCONCEPTO - CAPITAL PSÍQUICO

Parental socialization and attachment. Its influence on self-concept and psychological capital in Argentine adolescents

**Abstract**

In the last decades the conceptions and approaches based on Salutogenic models of adolescence have acquired relevance. One of whose goals is to scientifically study the characteristics and the psychological resources that generate and promote healthy states. From this perspective the family was regarded as a context of basic socialization which may act favoring or hindering the adolescent development. This research had as a general goal to study the relationship between parental socialization styles and attachment, and its influence on the self-concept and the psychological capital. The participants were 600 adolescents of public and private institutions from Mar del Plata with ages between 15 and 18 years old. A basic data register, the Inventory of Attachment with Parents and Peers, the Scale of Parental Socialization in Adolescence, the Multidimensional Scale of Self-concept and the Scale of Psychological Capital were administered collectively. The results provide empirical evidence on the positive influence of the authoritative and secure styles on the self-concept and the psychological capital in adolescents. Furthermore, limitations and future lines of research are proposed. The present thesis constitutes a theoretical and empirical contribution to the field of study in dealing with variables so far not considered together from a salutogenic model in adolescence, and to generate new questions for an area in development both interesting and necessary.

**Keywords:** ADOLESCENCE - PARENTAL SOCIALIZATION - ATTACHMENT - SELF-CONCEPT-PSYCHOLOGICAL CAPITAL

## Introducción

Desde hace décadas la adolescencia se ha convertido en una de las etapas del ciclo vital que mayor interés ha despertado dentro del campo de la psicología. Considerado uno de los periodos del desarrollo atravesado por diversos e intensos cambios biológicos, psicológicos y sociales condicionados culturalmente (Contini de González, 2006; Dávila León, 2004; Gestsdottir & Lerner, 2008). La adolescencia ha sido abordada desde dos perspectivas teóricas y empíricas: *Modelo de Tormenta y estrés* (MTyE) (Aberastury & Knobel, 1971; Arnett, 1999; Erikson, 1968; Hall, 1904), y *Desarrollos Salugénicos* (DS) (Benson, Scales, Hamilton & Sesman, 2006; Casullo & Castro Solano, 2003; Contini de González, 2006; Oliva Delgado et al., 2011). Se destaca el MTyE como el más utilizado, siendo escasos los estudios que plantean la necesidad de valorar los recursos y competencias adolescentes.

Dentro de los DS, se incluyen los aportes teóricos de los Modelos de Desarrollo Positivo Adolescente de Estados Unidos (PYD) y España (MDPA), y el Enfoque Salugénico (ES) que cuenta con investigaciones en Argentina. Estos enfoques comparten la importancia atribuida al estudio científico de recursos psicológicos que potencian estados de salud en las personas y consideran como factor central la influencia de los distintos contextos de socialización (ej., familia, pares, escuela) sobre el desarrollo psicológico infanto-juvenil. Como parte de las decisiones que guiaron el proceso de investigación, se estableció el ES como marco teórico de referencia al momento de presentar el plan de tesis. A medida que se avanzó en la revisión de la literatura, se optó por incluir los abordajes teóricos y empíricos de investigadores internacionales que han sistematizado el fenómeno bajo estudio.

La realización de esta investigación asumió la función central de los vínculos parentales -de socialización y apego- para la promoción de recursos psicológicos que potencian y mantienen estados de salud. En este sentido, los abordajes contemporáneos sobre la noción de intersubjetividad permiten comprender particularmente el lugar de las relaciones parento-filiales en la construcción del psiquismo y su impacto sobre el desarrollo psicológico adolescente.

Dada la falta de sistematización y consistencia de los datos disponibles, este trabajo tuvo el propósito de indagar las relaciones entre los estilos de socialización y de apego, y su influencia sobre el autoconcepto y el capital psíquico autoinformado en adolescentes de la ciudad de Mar del Plata (Argentina).

La tesis se organizó en seis capítulos. El capítulo 1 está dedicado a la definición de adolescencia y al abordaje de dos líneas teóricas y empíricas complementarias de estudio e investigación: Modelo de Tormenta y Estrés (MTyE), y Desarrollos

Salugénicos (DS). En el capítulo 2, se conceptualizan los estilos parentales y de apego, y se fundamenta su relevancia para el desarrollo psicológico adolescente. El capítulo 3 se centra en el estudio de los constructos psicológicos autoconcepto y capital psíquico, específicamente en lo referido a su conceptualización teórica y evidencia empírica. Los capítulos siguientes se ocupan del estudio empírico realizado. En el capítulo 4 se presentan los objetivos, hipótesis y metodología que dieron estructura y organización a la investigación. En capítulos 5 y 6 se informan, por un lado, los resultados obtenidos y se aborda la discusión y conclusiones derivadas. Por último, se presentan dos apartados finales, uno con las referencias de las fuentes bibliográficas, y otro que incluye como anexo el consentimiento informado de padres y adolescentes, el protocolo administrado, la nota aval de la Facultad de Psicología (UNMdP) y un modelo de informe de devolución entrega a las instituciones escolares que participaron de la investigación.

Algunas aclaraciones terminológicas de inicio completan esta Introducción. Las expresiones teóricas *desarrollo psicológico* y *ajuste psicológico* se han utilizado indistintamente en el contexto de las características psicológicas informadas por los adolescentes. Fueron interpretados de la siguiente forma según lo expresado por los sujetos: (a) *desarrollo psicológico o ajuste psicológico saludable* cuando indicaron una percepción mayormente favorable en las dimensiones del autoconcepto y amplios recursos psicológicos, y (b) *desarrollo psicológico o ajuste psicológico desfavorable* cuando se constataron autopercepciones negativas en las áreas de autoconcepto, y una menor cantidad de recursos personales. Dado el tratamiento que se le dio a los conceptos en la investigación, también se mantuvo un uso equivalente de los términos *conducta* y *comportamiento*.

Por último, el documento elaborado que a modo de informe final se presenta supone un aporte teórico y aplicado con capacidad de transferencia a distintos ámbitos educativos e institucionales -en tanto contextos de pertenencia y referencia para los adolescentes y padres- para elaborar e implementar acciones sistemáticas de prevención y promoción dirigidas a estimular y fortalecer el desarrollo de competencias personales y vinculares para un afrontamiento positivo que favorezca el bienestar y reduzca el riesgo psicosocial.

## **MARCO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO 1**

Adolescencia:

Definición y líneas teóricas y empíricas de análisis

Desde hace décadas la adolescencia se ha convertido en uno de los temas que ha generado más interés para la psicología, hecho evidenciado en el volumen de presentaciones y publicaciones en congresos, conferencias y libros sobre el tema. Es considerada una etapa vital que compromete intensos y variados cambios biológicos, psicológicos y sociales condicionados socioculturalmente (Contini de González, 2006; Dávila León, 2004; Gestsdottir & Lerner, 2008). Se han identificado dos perspectivas teóricas y empíricas para abordar su estudio: *Modelo de Tormenta y estrés* (MTyE) (Aberastury & Knobel, 1971; Arnett, 1999; Erikson, 1968; Hall, 1904) y *Desarrollos Salugénicos* (DS). Se destaca que el MTyE fue el más utilizado, siendo escasos los desarrollos que se centran en el estudio e importancia de la promoción de recursos psicológicos en la adolescencia (Arnett, 1999; Contini de González, 2006; Oliva, 2004).

### **Adolescencia: Definición y caracterización**

En 1904, George Stanley Hall, psicólogo estadounidense pionero en la investigación en adolescencia publica el primer libro de referencia en el tema. En Argentina, los orígenes de su estudio se atribuyen a Víctor Mercante que define la adolescencia como el estadio posterior a la pubertad que se extiende hasta los 20 años (Arnett, 1999; Facio, Resett, Mistrorigo, & Micocci, 2006). También se destacaron los aportes del psicólogo, político y filósofo argentino Aníbal Ponce. Sus escritos giraron en torno a una psicología fisiológica, de las emociones, del desarrollo y de la adolescencia. Describió la adolescencia como un momento vital transformador de la personalidad durante el cual los conflictos emocionales eran modulados por los vínculos sociales del adolescente. A través de los libros *Diario íntimo de una adolescente* (Ponce, 1938), y *Ambición y Angustia* (Ponce, 1936) este autor recuperó el estudio de la adolescencia desde la literatura (Facio et al., 2006; García, 2011).

En la actualidad, la adolescencia puede entenderse como una etapa vital caracterizada por importantes cambios biológicos, psicológicos y sociales que pueden generar -por su intensidad y complejidad- momentos críticos que dificultan el afrontamiento de distintas situaciones y experiencias propias de la edad. A estas preocupaciones y desafíos adaptativos se le suman las exigencias del contexto socio-histórico y cultural (Contini de González, 2006; Gestsdottir & Lerner, 2008; Oliva, 2003).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) establece dos períodos dentro de la adolescencia: la *adolescencia temprana* (10-14 años) y la *adolescencia tardía* (15-19 años). La primera incluye todos los cambios biológicos propios de la pubertad, comprendidos como cambios externos por generar transformaciones

corporales. Diversos estudios neurocientíficos han puesto en evidencia que se produce una reestructuración cerebral (Oliva & Antolín, 2010; Papalia, Wendkos Olds & Duskin Feldman, 2007). Estos cambios considerados internos, son menos visibles, pero se plasman en conductas, pensamientos y emociones. Las conexiones neuronales pueden casi duplicarse en un año. Los adolescentes desarrollan una mayor conciencia de la identidad de género y tienden a ajustar sus conductas a las normas sociales. En la etapa tardía, aunque los cambios biológicos más importantes ya ocurrieron, el cuerpo sigue en desarrollo. El cerebro continúa con el proceso de reorganización que se refleja en una mayor capacidad analítica y reflexiva. Las opiniones de los pares suelen ser importantes al comienzo de esta etapa, pero pierden fuerza a medida que los adolescentes adquieren más confianza y claridad en su identidad y en sus propias opiniones. La asunción de comportamientos de riesgo como característica adolescente disminuye. Progresivamente, los jóvenes ingresan al mundo laboral y/o de la educación superior, definen su propia identidad y perspectiva del mundo.

Otras características distintivas de la adolescencia son los cambios en la imagen corporal y el duelo por el cuerpo infantil perdido, la búsqueda de autonomía e independencia respecto de las figuras parentales, la importancia de los pares como grupo social de referencia y pertenencia, cambios sustanciales que llevan a la consolidación de la identidad personal, social y sexual, las primeras decisiones tendientes a avanzar en la elaboración de un proyecto personal, ampliación de la red social (padres, pares, pareja), y transformaciones en la dinámica relacional, ya que los vínculos de apego se vuelven recíprocos (Arnett & Cravens, 2006; Oliva Delgado, 2007). Es evidente que, en función del modelo de estudio adoptado se enfatizarán ciertas características y se aportarán representaciones sociales distintas de esta etapa.

## **Abordajes teóricos y empíricos de la adolescencia**

### **Modelo de Tormenta y Estrés (MTyE)**

Desde principios del siglo XX las teorías acerca de la adolescencia se alinearon bajo el MTyE (Aberastury & Knobel, 1971; Erickson, 1968; Klein, 1922; Winnicott, 1961). Este enfoque describe al adolescente en forma negativa y dramática, caracteriza sus estados emocionales como turbulentos y cambiantes, relaciones conflictivas con los padres y comportamientos de riesgo como alcoholismo, conductas sexuales inseguras y adicciones (Arnett & Cravens, 2006). Esta concepción influye sobre la representación

social de este grupo, e impacta negativamente sobre la relación de los jóvenes con los adultos en diferentes contextos (familiares y educativos).

George Stanley Hall (1904) fue el primer psicólogo en estudiar científicamente la adolescencia como etapa vital desde esta perspectiva que implicaba un corte profundo con la infancia (Dávila León, 2004). Sin embargo, Hall no fue el primero en Occidente que destacó las características emocionales y comportamentales de los adolescentes. Aristóteles, Sócrates y Rousseau describieron a los jóvenes con todas las características del MTyE -confusión de síntomas patológicos con normalidad, rebeldía con los adultos como figuras de autoridad, y comparación de la adolescencia con una tormenta que los padres debían controlar-. Incluso durante la época de Rousseau se desarrolló un género literario alemán conocido como Tormenta y Estrés que se destacó por obras literarias basadas en expresar la angustia adolescente. Hall tomó el nombre de dicha corriente para denominar al modelo teórico de la adolescencia elaborado por él (Arnett, 1999).

Stanley Hall (1904) planteó como base fundamental de sus aportes la teoría evolucionista de Lamarck, quien definió la evolución como el resultado de experiencias acumuladas. Hall consideró la teoría de la recapitulación que sostiene que el desarrollo embrionario de cada especie (ontogenia) repite completamente la historia evolutiva de dicha especie (filogenia). Los organismos transmiten las características de una generación a la siguiente como memorias y aspectos adquiridos. Esto lo llevó a formular a modo de hipótesis la existencia de un período de la evolución humana extremadamente dificultoso, tormentoso y estresante, cuyo recuerdo se fue transmitiendo de una generación a la siguiente, fenómeno presente en el desarrollo de cada individuo conocido como la tormenta y estrés adolescente (Arnett & Cravens, 2006). Las teorizaciones de Hall suelen asociarse a un enfoque marcadamente universal y biológico. Décadas después, este modelo fue modificado en función de la importancia de las diferencias individuales y la influencia de la cultura en la expresión adolescente.

Los psicólogos representantes del movimiento psicoanalítico fueron incluidos dentro de esta perspectiva. Sus conceptualizaciones se basaron en el estudio de pacientes adolescentes que consultaban por sus síntomas (Facio et al., 2006). Esta línea teórica se funda en las experiencias tempranas como una recapitulación ontogenética de los conflictos edípicos. Este hecho traería como consecuencia inestabilidad emocional, ánimo depresivo, conflictos parento-filiales y comportamientos disociales (Bios, 1962).

Por su parte Melanie Klein (1922) describió la adolescencia como una oleada pulsional y Winnicott (1961) como una fase de desaliento malhumorado. Anna Freud (1968) definió la adolescencia como un período de grandes tensiones y dificultades emocionales, características universales e inmutables, que de estar ausentes implicaban psicopatología y retraso del desarrollo normal. Esta autora considero que los adolescentes desplegaban gran cantidad de defensas yoicas en contra de sus instintos produciendo una lentificación o alteración de los procesos madurativos normales (Freud, 1968).

En Argentina, los desarrollos teóricos de Arminda Aberastury, pionera del psicoanálisis de niños y adolescentes, son una referencia necesaria en el tema. Aberastury definió el síndrome de la adolescencia normal y postuló que para conseguir la estabilidad de la personalidad se debía pasar antes por un grado de conducta patológica inherente a la evolución normal de la adolescencia. Aunque conceptualizó el MTyE como universal y biológico, reconoció la influencia de los factores culturales en el desarrollo adolescente. Coincidió con Anna Freud en la normalidad atribuida a la aparición de síntomas patológicos en la adolescencia y caracterizó el síndrome de la adolescencia normal a partir de: la búsqueda de sí mismo y de la identidad, la tendencia a lo grupal, la necesidad de intelectualizar y fantasear, la presencia de crisis religiosas, una evolución sexual manifiesta, una actitud social reivindicatoria con tendencias antisociales de distintas intensidad, contradicciones sucesivas expresadas en sus comportamientos, separación progresiva de los padres y constantes variaciones del estado de ánimo (Aberastury & Knobel, 1971).

Arnet (1999) reconoce que desde el MTyE la adolescencia se comprende como un período complejo de la vida comparado con otras etapas vitales, y difícil de transitar para el adolescente y su entorno -familia, escuela, sociedad en general-. Este enfoque incluye los siguientes tres aspectos como centrales:

1- *Conflictos con los padres*. Los adolescentes se caracterizan por la rebeldía y la resistencia a la autoridad adulta. Es esperable que los conflictos parento-filiales aumenten notablemente, sobre todo en la adolescencia temprana y media para comenzar a superarse en la adolescencia tardía (Jiménez García, Menéndez Álvarez-Dardet & Hidalgo García, 2008; Rodrigo López, Máiquez Chaves, Padrón González & García Ruiz, 2009). Las situaciones problemáticas tienden a estar centradas mayormente en asuntos de la convivencia cotidiana: la apariencia personal, la realización de tareas domésticas, horarios de vuelta a la casa, etc. (Luna Bernal, Laca Arocena & Cruz Abundis, 2013). Los padres e hijos suelen estar de acuerdo en cuestiones más relevantes y profundas del sistema familiar como los valores. Aun así,

la excesiva frecuencia de discusiones sobre temas triviales hace pensar la adolescencia como un momento difícil (Oliva, 2003).

2- *Alteraciones del estado de ánimo.* Se han observado en la adolescencia media emociones extremadamente negativas y cambiantes, y más frecuencia de episodios depresivos. Los cambios de humor irán de la mano de las interpretaciones que los adolescentes realicen de las distintas situaciones. Las características propias de la etapa como los cambios y transiciones personales contribuyen a las alteraciones del estado de ánimo (Arnet, 1999; Jiménez García et al., 2008).

3- *Comportamientos de riesgo.* En la adolescencia tardía tienden a aparecer comportamientos de riesgo y antisociales, de ruptura con las normas que conllevan un potencial de daño a sí mismos y/o a las personas que los rodean (Arnett & Cravens, 2006; Campo-Arias, Ceballo & Herazo, 2010; Hall, 1904; Winnicott, 1961). Las diferencias observadas en conductas de riesgo pueden pronosticarse desde la infancia, dado que niños con problemas de conducta serán más propensos a implicarse en comportamientos de riesgo en la adolescencia (Contini de González, 2006).

Las tres características mencionadas aparecen consistentemente en los escritos de Hall (1904), de autores pertenecientes a la Escuela Psicoanalítica (Aberastury & Knobel, 1971; Bios, 1962; Klein, 1922; Winnicott, 1961), y de otros autores e investigadores (Jiménez García et al., 2008; Mead, 1928; Oliva Delgado, 2007; Steinberg & Levine, 1997). Cada uno de estos aspectos representa un tipo diferente de dificultad para los adolescentes y su entorno, y de la combinación de los mismos surge la percepción de la adolescencia como un período difícil de la vida. Esta visión estigmatizante del adolescente genera una connotación negativa en su relación con los adultos de su entorno (Arnet, 1999; Oliva Delgado et al., 2011).

La preocupación social que surgió en respuesta a esta percepción de la adolescencia devino en la financiación de programas e intervenciones centradas en el tratamiento del déficit y los problemas bajo el criterio ideal de la ausencia de enfermedad. Sin embargo, dichas estrategias de intervención no contemplaron la importancia de los recursos y competencias que pueden adquirir y/o que disponen los adolescentes para afrontar las adversidades y dificultades que se les puedan presentar en el curso vital (Arnett, 1999; Contini de González, 2006; Oliva, 2003; Oliva et al., 2010).

## **Desarrollos Salugénicos (DS)**

En los últimos años surgió una nueva mirada positiva sobre la adolescencia basada en el estudio y la promoción de los recursos psicológicos, sociales y comunitarios que permiten un desarrollo y afrontamiento saludable. Dentro de esta perspectiva se incluyen los aportes teóricos del Positive Young Development de Estados Unidos (PYD) (Benson, Scales, Hamilton & Sesman, 2006; Larson, 2000), el Modelo de Desarrollo Positivo Adolescente de España (MDPA) (Oliva Delgado et al., 2011), y el Enfoque Salugénico (ES) considerado en Argentina por algunos investigadores para estudiar la adolescencia (Casullo & Castro Solano, 2003; Contini de González, 2006; Martínez Fistorazzi & Castañeiras, 2012). Se observan diferencias en el avance teórico y empírico de estos abordajes de estudio adolescente. De hecho, los modelos PYD y MDPA se destacan por su sistematización y por contar con abundante sustento empírico. Mientras que el ES ha generado investigaciones respecto de los recursos psicológicos, sociales y emocionales adolescentes, pero sin conformar un modelo teórico sistematizado.

El PYD surgió en 1990 en Estados Unidos como un nuevo enfoque de desarrollo positivo adolescente con fundamentos teóricos provenientes del Modelo de competencia perteneciente al área de la psicología comunitaria (Albee, 1980), aportes conceptuales de autores como Waters y Sroufe (1983) sobre la competencia social, y la Psicología Positiva (PP) de Martin Seligman (1998). Este movimiento enfatiza la prevención y promoción, y comprende que un desarrollo adolescente saludable está directamente relacionado con el desarrollo evolutivo. El PYD se basa en modelos sistémicos evolutivos y sostiene la posibilidad para el cambio conductual como consecuencia de las interacciones entre el adolescente con sus características biológicas y psicológicas, y su grupo familiar, su comunidad y la cultura de referencia. Con una visión centrada en el bienestar y con énfasis en la necesidad de crear condiciones saludables para los adolescentes, amplía el concepto de salud al incluir habilidades y recursos que promuevan estados saludables (Benson et al., 2006; Damon, 2004; Larson, 2000; Oliva Delgado et al., 2011; Sun & Shek, 2011).

Desde el modelo de PYD las competencias que expresan un desarrollo saludable reciben el nombre de recursos o activos para el desarrollo, asimilable al constructo factor protector. Se trata de un concepto propuesto por el Search Institute (Scales & Leffert, 1999) que hace referencia a los recursos familiares, escolares y/o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias necesarias para la promoción de recursos personales que favorecen un desarrollo positivo durante la

adolescencia (Oliva et al., 2010). La propuesta de Scales y Leffert (1999) identificó 20 recursos o activos externos que refieren a características de la familia, escuela, grupo de pares y/o la comunidad en la que vive el adolescente, y otros 20 recursos internos, definidos como características psicológicas o comportamentales del adolescente. Los estudios realizados demuestran que los sujetos que cuentan con más recursos internos y externos presentan un desarrollo más saludable y positivo (Scales, Benson, Leffert & Blith, 2000). Por último, desde este modelo se ha postulado la necesidad de llevar a cabo intervenciones y programas focalizados en la promoción de recursos que favorecen estados saludables, con la premisa de considerar tres características básicas para que estos programas sean efectivos: (a) relaciones positivas entre los jóvenes y los adultos, (b) actividades que permitan construir habilidades para la vida, y (c) oportunidades para utilizar dichas habilidades en las actividades comunitarias (Lerner, Lerner & Phelps, 2009).

Tomando como base el PYD, Oliva y colaboradores (2010) diseñaron una propuesta de desarrollo positivo en su propio contexto conformada por las siguientes áreas: desarrollo personal, social, cognitiva, emocional y moral (ver tabla 1).

Tabla 1

*Modelo de Desarrollo Positivo: áreas y recursos*

Áreas	Recursos
Desarrollo personal	Autoestima, autoconcepto, autoeficacia, autocontrol, autonomía personal, sentido de pertenencia e iniciativa personal
Social	Asertividad, habilidades para relacionarse, para la resolución de conflictos interpersonales y comunicativas
Cognitiva	Capacidad de análisis crítico, pensamiento analítico, creatividad, capacidad de planificación, revisión y toma de decisiones
Emocional	Empatía, reconocimiento de las emociones de los demás, conocimiento y manejo de las propias emociones, tolerancia a la frustración, optimismo y sentido del humor
Moral	Compromiso social, responsabilidad, prosocialidad, justicia, igualdad, respeto a la diversidad

El área Desarrollo Personal resulta central ya que será el pilar necesario para impulsar las restantes habilidades. Se observan relaciones dinámicas y recíprocas entre las distintas áreas. Este modelo fue graficado como una flor que representa el concepto de florecimiento como metáfora del proceso de crecimiento adolescente hacia el desarrollo de una integridad personal, siempre que el joven esté implicado en relaciones saludables con su entorno familiar y socio-cultural (Oliva et al., 2010) (ver figura 1).



Desde hace más de una década en Argentina se realizan investigaciones desde un ES en adolescencia, basado en la Sociología de la Medicina de Aaron Antonovsky (1988,1993), el Modelo de Bienestar Psicológico de Carol Ryff (1989), y la Psicología Positiva (PP) de Martin Seligman (1998). Esta perspectiva destaca la existencia de recursos psicológicos que favorecen y acompañan un desarrollo sano, y considera fundamental el estudio de factores protectores como sentido de coherencia, fortalezas, autoeficacia percibida, locus de control, resiliencia, bienestar psicológico, estrategias de afrontamiento, habilidades sociales entre otros (Casullo, 2000).

En esta línea se ha postulado que la adolescencia es una etapa adaptativa con características propias, que no se destaca ni distingue por más indicadores de psicopatología, y para lo que resulta central analizar al adolescente en su contexto familiar y sociocultural. Contini de González (2006) admitió que el modelo basado en las competencias expresa la posibilidad de desdramatizar la adolescencia al proponer la complementariedad de las perspectivas centradas en lo psicopatológico y en lo saludable. Casullo (2000) hizo hincapié en la necesidad de identificar las dimensiones salugénicas de la personalidad para diseñar e implementar programas de intervención orientados a la promoción de la salud (Cingolani & Castañeiras, 2011; Pertegal, Oliva & Hernando, 2010; Vázquez & Hervás, 2008).

En síntesis, estos modelos de investigación están centrados en el estudio científico de los recursos psicológicos, sociales, emocionales y contextuales que le permitan al joven afrontar en forma adaptativa la adolescencia. Representan una visión optimista del ser humano cuando se dan las condiciones favorables, y los adolescentes se implican en relaciones saludables con su contexto, *florece*n como ciudadanos prosociales y responsables que realizan su contribución personal a la sociedad (Oliva et al., 2010).

En este capítulo se desarrollaron las principales características de la adolescencia como área relevante de estudio en la psicología contemporánea. Se plantearon dos enfoques teóricos y empíricos complementarios para su estudio e investigación, y se destacó el predominio del MTyE en su abordaje. La tesis que se presenta asume una perspectiva salugénica para estudiar y comprender particularmente la influencia de las características familiares sobre el desarrollo adolescente.

## **CAPÍTULO 2**

La familia como contexto de desarrollo adolescente:

Estilos de socialización parental y estilos de apego

En este capítulo se abordará el lugar y la función de las relaciones parentales en el desarrollo adolescente. Particularmente, se presentará una revisión teórica y empírica del estado de conocimiento de los estilos de socialización parental y de apego. En los últimos años ambos constructos han sido objeto de investigación en sendos estudios que aportan evidencia consistente sobre la función diferencial de los estilos parentales y de apego sobre el desarrollo psicológico adolescente.

### **Familia: Cambios históricos y socioculturales**

En las últimas décadas, son numerosos los trabajos que han aportado diferentes conceptualizaciones sobre la familia. Tradicionalmente, ha sido definida como una estructura fija y permanente con roles y funciones claramente delimitadas en una configuración que incluía padre, madre e hijos. Con el tiempo se comenzaron a observar transformaciones en la naturaleza y dinámica del sistema familiar como:

a- La evolución que han tenido las configuraciones vinculares con un impacto directo en las tipologías familiares, desde una modalidad de parejas más convencionales hacia familias homoparentales y relaciones abiertas.

b- Los cambios en la organización y dinámicas familiares han repercutido en la naturaleza misma de los vínculos parentales. Un ejemplo claro de ello es la transformación del rol de la mujer en los contextos socio-económicos y culturales contemporáneos. Antes, la mujer era madre y esposa, y tenía a su cargo garantizar el cuidado de los hijos y del hogar, mientras que el hombre cumplía una función de proveedor del sustento económico necesario para la vida. Con el tiempo, las funciones básicas fueron cambiando, ambos integrantes de la pareja comparten en muchos casos la condición de proveedores, se insertan en el mercado laboral, y de hecho, también en una considerable cantidad de casos es la mujer la principal fuente de abastecimiento familiar. Las tareas cotidianas de cuidado del hogar e hijos tienden a ser compartidas.

c- Los cambios en las relaciones entre padres e hijos. Aunque se siguen observando vínculos de tipo autoritario en las relaciones parento-filiales, se informa una tendencia creciente de interacciones democráticas e igualitarias (Cebotarev, 2003; Stengel, 2011).

Estas transformaciones dan cuenta de los profundos cambios y complejidad que la concepción de familia ha protagonizado en su evolución.

## **Adolescencia y Familia**

Como se desarrolló en el capítulo 1, los modelos teóricos y de investigación de la adolescencia destacan el lugar de la familia, aunque desde visiones diferentes. Históricamente, desde el MTyE se ha conceptualizado la adolescencia como una etapa dramática y estresante con dificultades en las relaciones parento-filiales que derivan en conflictos, distanciamientos y enojos. Se produce un acercamiento de los jóvenes a su grupo de pares en búsqueda de apoyo y contención (Aberastury & Knobel, 1978; Arnett, 1999; Freud, 1968). En cambio, los DS postulan que en las relaciones entre padres y adolescentes se presentan situaciones problemáticas de distinto grado que no necesariamente implican una ruptura permanente. De hecho, es esperable que las figuras parentales sigan desempeñando una función de apoyo y acompañamiento, siendo central que estimulen espacios de contención afectiva y de comunicación con sus hijos. Los conflictos que se puedan generar favorecerán el afianzamiento de la identidad adolescente, y permitirán la transformación de los vínculos entre padres e hijos en relaciones más simétricas. La conflictividad tenderá a reducirse cuando los padres estimulen la autonomía de sus hijos, y aumentará con padres que basen la relación en un marcado control del adolescente (Arnett, 1999; Cebotarev, 2003; Laursen, Coy & Collins, 1998; Nunes, Martins, Almeida & Martins, 2009; Oliva, 2006; Oliva Delgado et al., 2011).

Sin duda, los modelos parentales ocupan un lugar de influencia fundamental en la construcción de identidad del adolescente y su evolución hacia la vida adulta, fundamentalmente a través de las experiencias de socialización, a pesar de la dimensión que adquieren el grupo de pares, las instituciones educativas, los medios masivos de comunicación, etc. en su definición (García-Moya, Rivera, Moren & López, 2013; Parke & Buriel, 2006). Los padres mantienen una función principal en la educación de los hijos, y constituyen uno de los factores determinantes en el desarrollo de recursos y el mantenimiento de estados más o menos saludables en las distintas etapas (Barrero Reyes, Calle Azula & De La Espriella Castro, 2012).

### **Estilos de socialización parental: Definición y modelos teóricos**

#### **Conceptualización de la socialización parental**

En el campo de la psicología evolutiva la socialización parental es considerada una de las funciones centrales de la familia y ha sido un tema ampliamente estudiado durante las últimas décadas. Se ha conceptualizado como estrategias de socialización,

estilos educativos parentales, estilos parentales de socialización, estilos parentales. Para algunos autores como Musitu & García (2001) se trata de un componente del proceso de socialización más amplio.

La socialización parental requiere la presencia de -al menos- dos personas que interactúen desempeñando roles complementarios: un hijo (objeto de socialización), un padre/una madre (agente socializador), y los dos participando simultáneamente del mismo proceso. Los estilos de socialización parental fueron teorizados como la tendencia más o menos persistente de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que los mismos producen sobre la propia relación parento-filial (Musitu & García, 2001). Darling y Steinberg (1993) propusieron definirlos como constelaciones de actitudes hacia los niños que son transmitidas por los padres en un clima emocional determinado. También se conceptualizaron como esquemas prácticos que simplifican las prácticas educativas parentales a ciertas dimensiones que combinadas entre sí reflejan diferentes estilos de socialización parental (Coloma Medina, 1993). Torío López y colaboradores (2008) proponen entender la socialización parental como la forma de actuar de los padres con los hijos ante distintas situaciones de la vida cotidiana con el fin principal de regular y establecer ciertos lineamientos de conducta. La relación parental representa relaciones bidireccionales, es decir, de influencia recíproca entre padres e hijos. Efectivamente, la forma en la que se comportan los padres con sus hijos depende de distintas variables: (a) del niño -sexo, edad, posición que ocupa en el grupo familiar, apariencia física, conducta habitual y pasada, personalidad, estado de salud-, (b) de los padres -historia de crianza, relación marital-, y (c) de la cultura -valores y normas esperados socialmente- (Darling & Steinberg, 1993; Musitu & García, 2001; Torío López et al., 2008). Por ejemplo, en un contexto familiar saludable es esperable que los padres necesiten recurrir a menos control a medida que se afianza la autonomía del adolescente (García Linares, Cerezo Rusillo, De la Torre Cruz, Carpio Fernández & Casanova Arias, 2011; Mafioletti Macarini, Dal Forno Martins, Minetto & Vieira, 2010; Martínez Fistorazzi & Castañeiras, 2012).

### **Modelos teóricos de socialización parental: Dimensional y Categorical-tipológico**

Los estilos de socialización parental han sido investigados desde dos perspectivas: *Dimensional* y *Categorical* o *tipológica* (De la Iglesia, Ongarato & Fernández Liporace, 2011; Mafioletti Macarini et al., 2010).

Desde un enfoque dimensional, gran cantidad de estudios coinciden en reconocer dos dimensiones bipolares cuyas denominaciones varían según el autor: (a) *Control-Supervisión* -en un extremo de la dimensión se incluyen las prácticas parentales basadas en prohibiciones y castigos, y en el otro extremo la ausencia total de estrategias coercitivas ante conductas que no se corresponden con las normas familiares-, y (b) *Apoyo Parental-Implicación* -se caracteriza por la manifestación de afecto en uno de sus polos, y en otro por la indiferencia o falta de refuerzo positivo por parte de los padres ante comportamientos adecuados de los hijos (Baumrind, 1967, 1968, 1971, 1989; Becker, 1964; De la Iglesia, Ongarato & Fernández Liporace, 2010; Gadeyne, Ghesquière & Onghena, 2004; Musitu & García, 2001; Schaefer, 1959; Sears, Maccoby & Levin, 1957; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dombusch, 1994; Symonds, 1939; Torío López et al., 2008).

De la perspectiva dimensional se derivaron distintos abordajes de tipo categorial o tipológico. Es el caso de Diana Baumrind (1967,1971), pionera en la investigación de los estilos parentales, quién desarrollo uno de los modelos más reconocidos en el estudio de la socialización parental basado en la interrelación de tres variables básicas -*Control, Comunicación e Implicación afectiva*- que permite obtener tres estilos de socialización parental: *Autoritario, No restrictivo permisivo, y Autorizativo*.

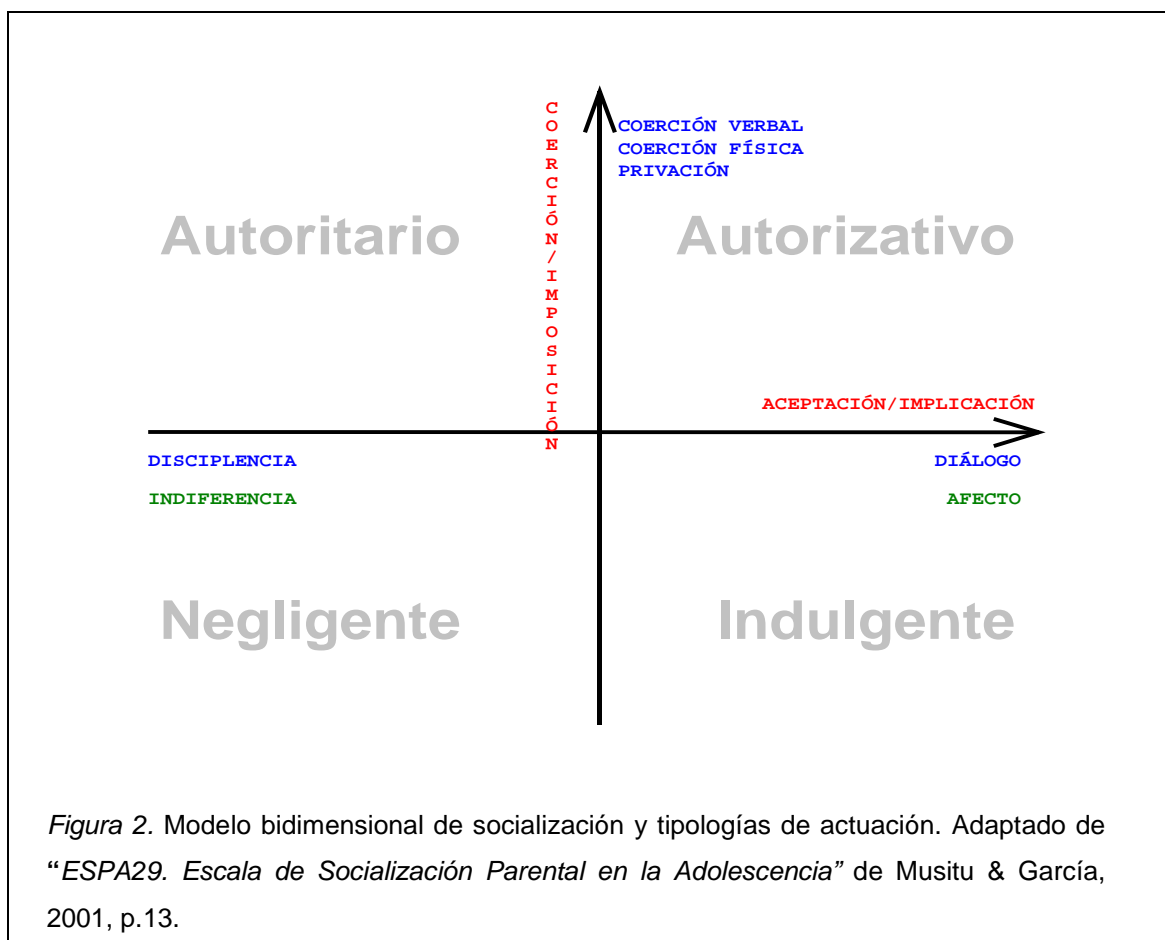
Según Baumrind (1967), los padres autoritarios valoran la obediencia, la tradición y el orden como virtudes, favorecen las relaciones basadas en la disciplina y consideran adecuada la subordinación de los niños con respecto a los adultos que regulan su autonomía. Son padres que no promueven el diálogo ni la comunicación recíproca. El estilo autoritario produce consecuencias psicosociales sumamente desfavorables en los niños y adolescentes como por ejemplo obstaculizar los procesos de autonomía y de regulación emocional, no estimular la capacidad creativa, generar un desarrollo deficitario de habilidades sociales e impactar negativamente sobre el autoconcepto y autoestima (Baumrind, 1997; Maccoby & Martin, 1983; Musitu & García, 2001). Los padres permisivos estimulan un funcionamiento autónomo, toleran y aceptan los impulsos y las acciones de los hijos. No suelen poner límites a las conductas inadecuadas de los hijos. Tampoco tienen expectativas exigentes sobre su madurez y responsabilidad con las tareas. Estas situaciones influyen en la aparición de conductas antisociales, inmadurez e incompetencia personal (Musitu & García, 2001; Torío López et. al., 2008;). Por último, los padres autorizativos se caracterizan por promover la comunicación bidireccional, enfatizar la autonomía y las relaciones afectivas con sus hijos. Este estilo produce generalmente efectos positivos en los niños-adolescentes: (a) alta autoestima, (b) amplio repertorio de habilidades sociales y

emocionales que les permite resolver los conflictos interpersonales en forma asertiva, (c) sujetos independientes y afectuosos, y (d) elevado bienestar psicológico (Baumrind, 1997; Darling & Steinberg, 1993).

En sus investigaciones, Baumrind (1967) constato la influencia diferencial de los estilos de socialización sobre el desarrollo de distintas características psicológicas en los hijos. Así, concluyo que el estilo parental autorizativo produce resultados más favorables comparado con los otros dos tipos de socialización (Baumrind, 1971; Baumrind, 1991).

Maccoby y Martin (1983) retomaron el modelo de Baumrind y redefinieron los estilos de socialización en función de dos aspectos: (a) *Control-Exigencia* y (b) *Afecto-Calidez*, equiparables a las dimensiones bipolares control-supervisión y apoyo parental-implicación contempladas por la perspectiva dimensional. De la combinación de los dominios enunciados surgen cuatro estilos parentales: *Autoritario-recíproco*, *Autoritario-represivo*, *Permisivo-indulgente* y *Permisivo-negligente*. Maccoby y Martin reformularon el estilo permisivo en dos variantes: indulgente y negligente. En el primero, los padres se caracterizan por ser permisivos y pasivos, lo que se refleja en la falta de normas y límites, y la tolerancia a los impulsos y demandas de los hijos en convivencia con una comunicación abierta y afectiva. Según estudios relevados, los hijos de hogares permisivos indulgentes presentan más espontaneidad, originalidad y creatividad, mejor competencia social, una elevada autoestima y confianza. Aunque también se constató en este grupo un bajo desempeño escolar, dificultades para asumir responsabilidades, y propensión a la falta de autocontrol y autodominio. En cambio, el estilo permisivo negligente se destaca por la indiferencia de los padres ante las necesidades de los hijos y el poco uso de medidas disciplinares o el diálogo para corregir los comportamientos inadecuados de los hijos conforme a las normas familiares. Los adolescentes con padres negligentes tienden a ser agresivos, impulsivos, se implican más en discusiones, tienen baja autoestima, escasa autonomía y un uso irresponsable de la libertad (Maccoby & Martin, 1983; Musitu & García, 2001; Torío López et. al., 2008).

Retomando los aportes de Baumrind (1967), y de Maccoby y Martin (1983), Musitu y García (2001) elaboraron un modelo de estilos parentales en adolescentes. Estos autores consideraron las dimensiones clásicas *-Aceptación-Implicación* y *Coerción-Imposición-* y de la combinación de ambas establecieron cuatro tipos de estilos parentales: *Autorizativo* (alta Aceptación-Implicación y alta Coerción-Imposición); *Indulgente* (alta Aceptación-Implicación y baja Coerción-Imposición); *Autoritario* (baja Aceptación-Implicación y alta Coerción-Imposición); y *Negligente* (baja Aceptación-Implicación y baja Coerción-Imposición) (ver figura 2).



Schaefer (1997) amplió la clasificación expuesta anteriormente al conceptualizar un nuevo estilo: el *sobreprotector*, caracterizado por excesos en: (a) la demanda parental: expectativas muy elevadas con respecto a sus hijos y un control excesivo, y (b) la respuesta parental: conductas de cercanía y afecto en exceso (De la Iglesia et al., 2011). De la Iglesia y colaboradores (2010) consideraron que la clasificación propuesta por Maccoby y Martin (1983) junto con la de Schaefer (1997) constituyen aportes teóricos que permiten analizar en un sentido más amplio los estilos de socialización parental representados en cinco tipos: Autoritario, Autorizativo, Indulgente, Negligente y Sobreprotector.

Es fundamental tener en cuenta que los estilos parentales no se identifican tan claramente, y en muchos casos tienden a coexistir. Es decir, se suelen presentar experiencias de socialización parental combinadas con predominio de un estilo parental sobre otro (Dwairy et al., 2006; Montañés, Bartolomé, Montañés & Parra, 2008; Musitu & García, 2001; Torío López et al., 2008).

## **Consistencia-inconsistencia interparental e intraparental**

En los últimos años, el análisis de la dimensión *consistencia-inconsistencia interparental e intraparental* en relación al ajuste psicológico infanto-juvenil ha cobrado amplia relevancia. La primera hace referencia al grado de concordancia de la díada parental en los estilos de socialización. Se ha advertido que la consistencia produce efectos más favorables que la inconsistencia (Dwairy, 2010). Aun así, es recomendable que los padres presenten ambos estilos autorizativo o indulgente, ya que favorecen el desarrollo de un abanico más amplio de recursos psicológicos, emocionales y sociales. La investigación es consistente en señalar que los resultados más desfavorables para el ajuste adolescente se producen cuando los dos progenitores son negligentes. En cambio, cuando se presentan inconsistencias interparentales, el hecho de que uno posea un estilo autorizativo o indulgente actúa como factor protector ante prácticas socializadoras autoritarias y negligentes (Jiménez-Iglesias & Moreno, 2015; McKinney & Renk, 2008; Simons & Conger, 2007). Durante la infancia la coherencia entre los estilos de socialización parental resulta fundamental. Al llegar a la adolescencia, la consistencia entre los padres resulta menos relevante, ya que el grupo de pares ocupa progresivamente un lugar de referencia, y sigue siendo fundamental que al menos una de las figuras parentales sea percibida con un estilo autorizativo o indulgente (McKinney & Renk, 2008; Steinberg, 2001).

La consistencia-inconsistencia intraparental es definida como el grado de continuidad de los estilos parentales a través del tiempo, es decir, padres que siempre actúan de la misma manera con sus hijos o padres que según las circunstancias recurren a variaciones en las estrategias socializadoras (De La Iglesia et al., 2011). Esta conceptualización no cuenta aún con suficiente evidencia empírica.

### **Estilos parentales: líneas de investigación**

Los primeros trabajos sobre socialización parental estuvieron centrados en la relación materno-filial (De La Iglesia et al., 2011; Torío López et al., 2008). En la actualidad, si bien esta tendencia sigue vigente, ha surgido como tema de interés la socialización en la adolescencia y se ha ampliado su análisis diferencial a ambas figuras parentales (Mafioletti Macarini et al., 2010; Oliva Delgado et al., 2007; Osorio de Rebellón Yohn, Rivas Borrell, Irala Estévez, Calatrava & López del Burgo, 2009).

En una revisión detallada de la literatura se distinguen tres líneas de investigación principales: (a) la influencia de los factores socioculturales sobre los estilos parentales (Martínez, Fuentes, García & Madrid, 2013; Tur-Porcar, Mestre,

Samper & Malonda, 2012), (b) el estudio de las relaciones entre los estilos de socialización y variables asociadas del desarrollo psicológico (Fuentes, García, Gracia & Alarcón, 2015; Gámez-Guadix, Jaureguizar, Almendros & Carrobles, 2012; Pereira, Barros & Beato, 2013), y (c) la construcción, adaptación y validación de instrumentos para medir la socialización parental y variables relacionadas (Cumsille, Loreto Martínez, Rodríguez & Darling, 2016; Richaud de Minzi, 2002, 2005, 2007a; Tur-Porcar, Mestre & Llorca, 2015).

### **Influencia de los factores socioculturales sobre los estilos parentales**

Dos son los temas en los que se pueden organizar los aportes de la investigación: (a) la influencia de las expectativas sociales respecto del sexo y del rol de los sujetos de la socialización, y (b) las diferencias culturales respecto al potencial de salud de los estilos de socialización. A continuación, se amplían ambos ejes de investigación.

#### **Estilos parentales y expectativas sociales.**

Se dispone de evidencia sobre la percepción diferencial de los adolescentes sobre los modos de socialización parental. Por ejemplo, en líneas generales, los padres tienden a utilizar estrategias socializadoras coercitivas y suelen mostrarse indiferentes ante las necesidades de sus hijos varones. Diferente resulta la experiencia parental de socialización en las adolescentes mujeres que informan más diálogo y expresiones de afecto. Estas características se corresponden con una mayor frecuencia del estilo negligente con varones, y de estilo autoritativo con mujeres (Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Velandrino-Nicolás & Llor-Zaragoza, 2016; López-Jáuregui & Elosua Oliden, 2009; Mafioletti Macarini et al., 2010; Osorio de Rebellón Yohn et al., 2009; Tur-Porcar et al., 2012).

En otro nivel, los adolescentes de ambos sexos tienen una valoración más positiva de la madre que propone relaciones basadas en el afecto, el diálogo y la puesta de límites (retos verbales, privación) ante comportamientos que no responden a las expectativas familiares (McKinney, Milone & Renk, 2011; Salazar, Garavito & Cardona, 2011; Tur-Porcar et al., 2012). Esta percepción positiva puede estar asociada a la mayor cantidad de interacciones que mantiene la madre con los hijos en comparación con el padre. También hay evidencia del carácter predictivo de la crianza paterna sobre la agresividad de las hijas (Tur-Porcar et al., 2012), aunque otros autores han asociado la figura del padre con una mayor disponibilidad para responder

a las necesidades de los hijos (Reichert & Wagner, 2007). De este modo se dispone de evidencia empírica sobre la influencia diferencial de las figuras parentales en la crianza de los hijos, algo que se relaciona estrechamente con los roles y tareas asignados socialmente a madres y padres, así como las expectativas sociales relacionadas al sexo de los sujetos (Reichert & Wagner, 2007; Tur-Porcar et al., 2012).

### **Diferencias culturales respecto al potencial de salud de los estilos de socialización.**

Se han investigado los estilos de socialización más positivos para el desarrollo infanto-juvenil en distintas culturas, y se encontró que según el contexto sociocultural varía el estilo parental que resulta más favorable (Chao, 1994; Darling & Steinberg, 1993; Musitu & García, 2004; Osorio de Rebellón Yohn et al., 2009). No hay evidencia concluyente sobre la universalidad de las consecuencias positivas del estilo autoritativo para el ajuste psicológico de niños y adolescentes. En Brasil y España hay hallazgos que confirman que el estilo indulgente fomenta un desarrollo psicológico saludable en la adolescencia (Martínez, García & Yuvero, 2007). Estos resultados sugieren la importancia de los aspectos de aceptación e implicación en la socialización familiar, ya que el afecto que acompaña la involucración emocional estimula relaciones espontáneas basadas en la confianza, que permite compartir aspectos personales e íntimos, como apoyo necesario para el desarrollo del hijo (García, Fernández-Domenech, Veiga, Bono, Serra & Musitu, 2015; Martínez et al., 2013; Pérez Alonso-Geta, 2012).

También otros estudios transculturales aportaron diferencias en la socialización entre países occidentales y orientales. Un estilo autoritario resulta favorable en culturas colectivistas-verticales, como las asiáticas y árabes. Mientras que, en culturas individualistas-verticales como Estados Unidos, el estilo parental autoritativo mostró mejores características para el desarrollo (Dwairy & Achoui, 2010; Dwairy et al., 2006; Martínez & García 2007, 2008; Rudy & Grusec, 2001). En línea con estos aportes, Dwairy y Achoui (2010) han observado que en culturas orientales se asigna un lugar más relevante al control en comparación con los países occidentales. Las prácticas de socialización de imposición y firmeza parental parecen solo tener resultados eficaces en culturas con relaciones parento-filiales jerárquicas basadas en el respeto por la autoridad como valor central, y como expresión de afecto entre padres e hijos (Martínez et al., 2007, 2008; Musitu & García, 2001). Estas diferencias culturales probablemente estén asociadas a los valores considerados centrales para cada contexto. Por ejemplo, en culturas individualistas, es fundamental la afirmación y

confianza en uno mismo para alcanzar metas, y en sociedad de tipo colectivistas, valores como la cooperación, solidaridad, y el desplazamiento de los intereses personales en beneficio de los que favorecen al grupo más amplio son básicos para la comunidad. El autoritarismo se asocia más a pensamientos y sentimientos negativos en las culturas individualistas (Rudy & Grusec, 2001).

Efectivamente, la cultura es un factor que influye en las diferencias que se encuentran en las experiencias de socialización individuales y colectivas.

### **Relaciones entre los estilos de socialización y variables asociadas del desarrollo psicológico**

En este apartado se tratan las características de la socialización en dos niveles: (a) efectos diferenciales sobre el desarrollo adolescente contemplando las dimensiones de Aceptación-Implicación y Coerción-Imposición, y estilos de socialización (Indulgente, Autoritario, Autorizativo y Negligente), y (b) consistencia-inconsistencia interparental e intraparental y su repercusión sobre el ajuste psicológico de los hijos.

#### **Dimensiones Aceptación-Implicación/Coerción-Imposición y desarrollo psicológico.**

Numerosos estudios ponen en evidencia que los padres que utilizan en mayor medida el castigo físico y el control psicológico como estrategias socializadoras generan más consecuencias psicológicas negativas como síntomas depresivos, problemas de conducta, baja autoestima, autoconcepto académico, emocional y familiar negativo, inestabilidad emocional, sentimientos de hostilidad y menor competencia social. Todo esto afecta negativamente el bienestar psicológico de los hijos. Otras investigaciones aportan datos sobre la importancia de las estrategias socializadoras de la dimensión Aceptación-Implicación que generan efectos de socialización más favorables entre los que se destacan estrategias de afrontamiento adaptativas, mayor creatividad, elevada autoestima y empatía, entre otros (Alarcón Cebrián, 2012; Fuentes et al., 2015; García Linares et al., 2011; García-Perales, 2011; Krumm, Vargas-Rubilar & Gullon, 2013; Martínez Festerazzi & Castañeiras, 2011; Richaud de Minzi, Lemos & Mesurado, 2011; Richaud de Minzi, Mestre, Lemos, Tur, Ghiglione & Samper, 2013; Richaud de Minzi, Mestre, Mesurado, Samper-García, Lemos & Tur, 2013).

## Estilos de socialización parental y variables asociadas al desarrollo psicológico.

A modo de síntesis, en la tabla 2 se expone la información aportada sobre el estado del conocimiento acerca de la socialización parental y su influencia sobre el desarrollo psicológico de los niños y adolescentes, etapas tan sensibles para el afianzamiento de la identidad.

Tabla 2

### *Estilos parentales y variables asociadas al desarrollo psicológico*

Estilos parentales	Resultados	Autores
Autorizativo	Menos problemas de conducta y agresión	Alarcón Cebrián (2012)
	Menos probabilidad de consumo de sustancias	Cerezo, Casanova, De la Torre & Villa Carpio (2011)
	Menos indicadores de estrés	De La Iglesia, Ongarato & Fernández Liporace (2011)
	Mejor desempeño académico	De la Torre-Cruz, García-Linares & Casanova-Arias (2014)
	Más recursos emocionales, cognitivos y sociales	Domínguez & Guasch (2014)
		Gracia, Fuentes & García (2010)
		Julià Cano, Escapa Solanas, Marí-Klose, & Marí-Klose (2012)
		Justo & Novaes Lipp (2010)
		Meier & Oros (2012)
		Nyarko (2011)
		Oliva, Parra & Arranz (2008)
		Osorio de Rebellón Yohn et al. (2009)
		Padilla-Walker, Carlo, Christensen & Yorgason (2012)
	Perelló del Río, Llorens Aleixandre & Tortajada Navarro (2008)	
	Raya Trenas, Pino Osuna & Herruzo Cabrera (2012)	

Tabla 2 (continuación)

*Estilos parentales y resultados asociados al desarrollo psicológico*

Estilos parentales	Resultados	Autores
Indulgente	Niveles altos de autoestima Mayor autoconcepto académico, emocional, familiar y físico que los hijos de padres autorizativos Conductas antisociales y de consumo de sustancias, sin llegar a la gravedad de los adolescentes con padres indiferentes Menos sentimientos de hostilidad y agresión hacia otros Estrategias de regulación emocional Menos indicadores de estrés	Fuentes, García, Gracia & Alarcón (2015) Justo & Novaes Lipp (2010) Oliva, Parra & Arranz (2008)
Autoritario	Menor autoeficacia Aumento de los niveles de ansiedad y síntomas depresivos Bajo rendimiento académico Baja autoestima Escasa confianza en los demás Menos tendencia a explorar identidades alternativas Mayor sensibilidad a la expectativa parental Conductas violentas y agresivas en los intercambios Asociado al bullying: la víctima de agresión describe a sus padres como autoritarios	De la Torre-Cruz, García-Linares & Casanova-Arias (2014) Domínguez & Guasch (2014) Mesurado & Richaud de Minzi (2011) Oliva, Parra & Arranz (2008) Pereira, Barros & Beato (2013) Suárez-Relinque, Del-Moral-Arroyo, Martínez-Ferrer & Musitu (2015) Cerezo, Sánchez, Ruiz & Areense, (2015)

Tabla 2 (continuación)

*Estilos parentales y resultados asociados al desarrollo psicológico*

Estilos parentales	Resultados	Autores
Negligente	Amplia gama de problemas emocionales, sociales y conductuales (impulsividad, agresión, abuso físico y verbal, conducta delictiva, consumo abusivo de sustancias, baja autoestima y síntomas depresivos) Asociado bullying: el agresor suele percibir a sus padres como negligentes	Gámez-Guadix, Jaureguizar, Almendros & Carrobles (2012) Jiménez-Iglesias & Moreno (2015) Magalhães Pinto (2012) Oliva, Parra & Arranz (2008) Suárez-Relinque, Del-Moral-Arroyo, Martínez-Ferrer & Musitu (2015) Cerezo, Sánchez, Ruiz & Arense (2015)

Claramente los estilos negligente y autoritario influyen en forma negativa sobre el desarrollo psicológico infante-juvenil, y en contraposición, los estilos parentales autoritativo e indulgente se asocian a resultados favorables. Estos hallazgos respaldan la importancia que adquieren las relaciones parentales para el perfil de características psicosociales y emocionales en los niños y adolescentes (Meier & Oros, 2012).

### **Consistencia-inconsistencia interparental e intraparental y su repercusión sobre el ajuste psicológico de los hijos.**

En relación a la *consistencia interparental*, se ha informado un mayor ajuste psicológico en los hijos que reportan una díada parental autoritativa o indulgente (García-Linares, De la Torre, Carpio, Cerezo & Casanova, 2014; Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera & Ortega-Ruiz, 2015; McKinney & Renk, 2008), y resultados desfavorables en adolescentes con padres negligentes o autoritarios (De la Torre Cruz, Casanova, Villa Carpio & Cerezo, 2013; Jiménez-Iglesias & Moreno, 2015; García-Linares et al., 2014).

La *inconsistencia interparental* se considera un importante indicador de psicopatología. Una díada parental inconsistente con un padre autoritario y otro negligente genera consecuencias negativas en los hijos (Berkien, Louwerse, Verhulst

& Van der Ende, 2012; Cerezo, Sánchez, Ruiz & Areñse, 2015). Aunque la literatura al respecto aporta datos sobre el efecto favorable de una pareja parental inconsistente conformada por estilos funcionales -autorizativo o indulgente- en combinación con estilos parentales disfuncionales -negligentes o autoritarios-, ya que los primeros permiten que disminuyan las consecuencias negativas sobre el desarrollo (Jiménez-Iglesias & Moreno, 2015; García-Linares et al., 2014; Oliva et al., 2008; Tildesley & Andrews, 2008).

Respecto a la *consistencia-inconsistencia intraparental*, el nivel educativo de los padres se identifica como una variable que diferencia el grado de consistencia de los estilos parentales ante comportamientos de los hijos no compatibles con la expectativa familiar: los adultos con menor nivel educativo formal informan una inconsistencia intraparental significativamente mayor que los de educación media y superior. También una mayor consistencia intraparental se ha asociado a un mayor estatus económico autopercebido (Casullo & Fernández Liporace, 2007; De la Iglesia et al., 2010; De la Torre-Cruz, García-Linares, Villa Carpio-Fernández, Cerezo-Rusillo & Casanova-Arias, 2012; Reichert & Wagner, 2007).

### **Construcción, validación y adaptación de instrumentos de medición**

Es amplia la producción dedicada a la construcción, validación y adaptación de instrumentos para la evaluación de los estilos parentales y otros aspectos relacionados con la socialización parental. En la tabla 3 se presentan los instrumentos disponibles y sus principales características de aplicación.

Tabla 3

*Instrumentos para evaluar estilos parentales y variables asociadas*

Autores y año	Denominación de la técnica	Estudios psicométricos realizados	Población	Dimensiones
Musitu & García (2001)	Escala de Socialización Parental en la Adolescencia	Construcción (España)	Adolescentes	Aceptación-Implicación Coerción-Imposición Estilos autoritario, autorizativo, indulgente y negligente
López, Schneider & Dula (2002)	Parent Discipline Scale	Construcción (Estados Unidos)	Padres con hijos de 8 a 13 años	Afirmación no agresiva del poder Afirmación agresiva del poder Inducción
Richaud de Minzi (2002)	Children's Report of Parental	Adaptación (Argentina)	Niños de 4 a 6 años	Aceptación Control aceptado
Richaud de Minzi (2005)	Behavior Inventory (Schaefer, 1965)	Construcción versión breve (Argentina)	Adolescentes de 13 a 17 años	Control estricto Control patológico Autonomía extrema
Richaud de Minzi (2007a)	Percepción de estilos de relación con padre y madre	Construcción (Argentina)	Niños de 8 a 12 años	Estilos democrático, autoritario, permisivo, rechazante y negligente

*Nota:* para los instrumentos que fueron adaptados y validados, o cuando se construyó una versión breve, se incluyó en la denominación de la técnica la referencia de los autores originales del instrumento.

Tabla 3 (continuación)

*Instrumentos para evaluar estilos parentales y variables asociadas*

Autores y año	Denominación de la técnica	Estudios psicométricos realizados	Población	Dimensiones
Samper, Cortés, Mestre, Nácher & Tur (2006)	Child's Report of Parent Behavior Inventory (Schaefer,1965)	Adaptación y validación (España)	Adolescentes	Autonomía Autonomía y amor Amor Amor y control Control Control y hostilidad Hostilidad Hostilidad y autonomía
Tur-Porcar, Mestre & Llorca (2015)			Niños y adolescentes (8 a 17 años)	Apoyo y comunicación Control psicológico negativo Permisividad Negligencia
Gomide (2006)	Inventario de Prácticas de Padres	Construcción (Brasil)	Padres y adolescentes	Prácticas de enseñanza Estilos de crianza

*Nota:* para los instrumentos que fueron adaptados y validados, o cuando se construyó una versión breve, se incluyó en la denominación de la técnica la referencia de los autores originales del instrumento.

Tabla 3 (continuación)

*Instrumentos para evaluar estilos parentales y variables asociadas*

Autores y año	Denominación de la técnica	Estudios psicométricos realizados	Población	Dimensiones
Contreras Bravo & Reyes Lagunes (2007)	Escala de Control Maternal	Construcción (México)	Madres de niños en edad escolar	Control conductual Control inductivo Monitoreo
Dwairy (2007)	Escala de Autoridad e Inconsistencia Parental	Construcción (Israel)	Adolescentes	Demanda Inconsistencia intraparental
Oliva Delgado, Parra, Sánchez-Queija & López Gaviño (2007)	Estilo Parental	Construcción (España)	Adolescentes	Afecto y comunicación Promoción de autonomía Control conductual Control psicológico Revelación Humor
Flores Galaz, Cortés Ayala & Góngora Coronado (2009)	Escala de Percepción de Prácticas Parentales de Crianza	Construcción (México)	Niños de 9 a 13 años	Interacción positiva Disciplina punitiva Afecto positivo Intolerancia emocional Control restrictivo

*Nota:* para los instrumentos que fueron adaptados y validados, o cuando se construyó una versión breve, se incluyó en la denominación de la técnica la referencia de los autores originales del instrumento.

Tabla 3 (continuación)

*Instrumentos para evaluar estilos parentales y variables asociadas*

Autores y año	Denominación de la técnica	Estudios psicométricos realizados	Población	Dimensiones
Andrade & Betancourt (2010)	Escala Prácticas Parentales	Construcción (México)	Adolescentes	Comunicación Control psicológico Control conductual Imposición Autonomía
De la Iglesia, Ongarato & Fernández Liporace (2010)	Escala de Estilos Parentales e Inconsistencia Parental Percibida	Construcción (Argentina)	Adultos jóvenes	Respuesta: Afecto, Diálogo, Indiferencia Demanda: Coerción Verbal, Coerción Física y Prohibición Estilos negligente, autoritario, permisivo, sobreprotector y autoritativo
Cruz, Vasconcelos Raposo, Barbosa Ducharne, Da Silva Almeida, Teixeira & Fernandes (2011)	Cuestionario de Estilos Parentales (Ducharne, Cruz, Marinho & Grande, 2006)	Validación y adaptación (Portugal)	Adolescentes	Aceptación Monitoreo

*Nota:* para los instrumentos que fueron adaptados y validados, o cuando se construyó una versión breve, se incluyó en la denominación de la técnica la referencia de los autores originales del instrumento.

Tabla 3 (continuación)

*Instrumentos para evaluar estilos parentales y variables asociadas*

Autores y año	Denominación de la técnica	Estudios psicométricos realizados	Población	Dimensiones
Segura-Celis Ochoa, Allejo-Casarín, Osorno-Munguía, Rojas-Rivera & Reyes-García (2011)	Escala de Prácticas Parentales (Andrade & Betancourt, 2008)	Validación y adaptación (México)	Adolescentes	Comunicación Control psicológico Imposición Supervisión y conocimiento Autonomía
González Ramírez & Landero Hernández (2012)	Cuestionario de Prácticas Parentales (Robinson, Mandelco, Frost & Hart, 1995)	Construcción versión breve (México)	Padres y adolescentes	Autoritario Autorizativo
Escribano, Aniorte & Orgilés (2013)	Alabama Parenting Questionnaire (Shelton, Frick & Wootton, 1996)	Adaptación (España)	Niños de 8 a 12 años	Implicación parental Crianza positiva Disciplina inconsistente Pobre supervisión
Richaud de Minzi & Bei (2013)	Escala para evaluar contexto familiar	Construcción (Argentina)	Padres	Ambiente familiar en relación a la estimulación personal y con objetos estimulantes Ideas y creencias Prácticas de crianza

*Nota:* para los instrumentos que fueron adaptados y validados, o cuando se construyó una versión breve, se incluyó en la denominación de la técnica la referencia de los autores originales del instrumento.

Tabla 3 (continuación)

*Instrumentos para evaluar estilos parentales y variables asociadas*

Autores y año	Denominación de la técnica	Estudios psicométricos realizados	Población	Dimensiones
González-Calderón, Rodríguez & Suárez (2014)	Father Involvement Scale (Finley & Schwartz, 2004)	Adaptación (España)	Niños y adolescentes (9 a 16 años)	Implicación expresiva Implicación instrumental
Elvira-Valdés & Pujol (2014)	Escala de estilos parentales e inconsistencia parental percibida (De la Iglesia, Ongarato & Fernández, 2011)	Adaptación (Venezuela)	Adolescentes tardíos	Afecto Diálogo Indiferencia Coerción verbal Coerción física Prohibición Estilos autoritario, negligente, permisivo, sobreprotector, autoritativo
Matalinares, Raymundo & Baca (2014)	Escala de Estilos parentales disfuncionales (Parker, Roussos, Hadzi-Pavlovic, Mitchell, Wilhelm & Austin, 1997)	Validación (Perú)	Adolescentes	Indiferencia Abuso Sobreprotección

*Nota:* para los instrumentos que fueron adaptados y validados, o cuando se construyó una versión breve, se incluyó en la denominación de la técnica la referencia de los autores originales del instrumento.

Tabla 3 (continuación)

*Instrumentos para evaluar estilos parentales y variables asociadas*

Autores y año	Denominación de la técnica	Estudios psicométricos realizados	Población	Dimensiones
Mestre Escrivá, Tur, Samper García, Mesurado & Richaud (2014)	Escala de Expectativa adolescentes sobre la reacción de sus padres frente al comportamiento prosocial y antisocial (Wyatt & Carlo, 2002)	Adaptación y validación (España)	Adolescentes	Expectativa prosocial Expectativa antisocial
Sánchez (2014)	Índice de estilos parentales (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994)	Adaptación (Argentina)	Adolescentes	Aceptación-involucramiento Severidad- supervisión Autonomía Estilos negligente, autoritario y democrático
Cumsille, Loreto Martínez, Rodríguez & Darling (2016)	Parenting Style Index (Darling & Toyokawa, 1997)	Construcción versión breve (Chile)	Adolescentes	Responsividad-calidez Demanda parental Monitoreo

*Nota:* para los instrumentos que fueron adaptados y validados, o cuando se construyó una versión breve, se incluyó en la denominación de la técnica la referencia de los autores originales del instrumento.

En síntesis, en esta sección se aportaron las características de los estilos parentales: su conceptualización, modelos teóricos (dimensional y categorial), y las principales líneas de investigación actuales. Los estilos parentales caracterizan las relaciones entre padres e hijos y están vinculados con las experiencias de apego, variable central y constitucional de los sujetos.

## **Apego adolescente: Definición y estilos básicos**

### **Introducción a la Teoría del apego y etapas vitales**

La Teoría del Apego creada por John Bowlby establece que las relaciones parentales adquieren un lugar fundante y constitutivo en la vida de las personas (Barudy Dantagnan, 2010). Sus postulados y desarrollos posteriores contribuyeron sustancialmente a la comprensión de las relaciones afectivas en la infancia y su influencia a lo largo del ciclo vital (Bowlby, 2009a). Bowlby (2009a) sostuvo que las experiencias vinculares infantiles son internalizadas y dan lugar a prototipos de comportamiento psicosocial llamados *Modelos de Trabajo* que condicionan las relaciones posteriores. Una vez establecidos y organizados tienden a funcionar de forma automática y fuera de la conciencia. Las nuevas experiencias de relaciones afectivas son asimiladas a estos modelos preexistentes que se caracterizan por la estabilidad, y es probable que se mantengan desde la infancia hasta la adultez, aunque puedan ser modificados en determinadas circunstancias (Martínez & Santelices, 2005; Yárnoz-Yaben & Comino, 2011).

En los comienzos de la teorización del apego, la investigación estuvo centrada en el estudio del comportamiento de apego en infantes. A partir del experimento llamado *Situación Extraña*, Mary Ainsworth y colaboradores (1978) elaboraron la tipología básica de apego en niños (seguro, evitativo y ambivalente). Años después, Main y Solomon (1986) conceptualizaron una nueva categoría: apego desorganizado, para los casos cuyas características dificultaban la clasificación en un estilo determinado.

Otros investigadores se centraron en el estudio del apego adulto y se documentaron dos líneas de análisis. Una de ellas estudió el *sistema representacional del apego*, cuyos primeros desarrollos se deben a Mary Ainsworth (1978) con sus observaciones sobre las relaciones entre padres e hijos, y posteriormente se sumaron los aportes de otros psicólogos clínicos con el diseño de entrevistas para indagar y estudiar los modelos internos de trabajo en padres. La segunda línea se centró en el *estudio del sistema comportamental*, que capta los estados superficiales y conscientes

de las relaciones amorosas. Esta perspectiva fue iniciada por los psicólogos Hazan y Shaver, y Bartholomew (Martínez Guzmán & Nuñez Medina, 2007).

Con respecto al apego adolescente, se observa que ha sido un área de investigación relegada durante años en comparación con el estudio de este fenómeno en otras etapas del desarrollo. En la actualidad, se ha constatado un incremento de trabajos centrados en el apego adolescente que destacan los siguientes cambios: relaciones afectivas que tienden a modificarse y volverse recíprocas, diversificación de las redes sociales más allá del núcleo familiar al grupo de pares y pareja, y reorganización en la jerarquización de las figuras de apego (Penagos, Rodríguez, Carrillo & Castro, 2006). Esto muestra características específicas del apego en esta etapa vital y la necesidad de seguir profundizando en su estudio.

### **Apego: Definición y estilos básicos. Apego desorganizado**

El concepto psicológico *apego* fue acuñado por John Bowlby (1988,1995) que lo definió como la tendencia natural e innata en los seres humanos a establecer relaciones íntimas y estables con otros significativos desde los primeros años de vida. Dada su naturaleza el apego es resistente al cambio, se mantiene estable a lo largo de la vida y modela las futuras relaciones interpersonales (Barudy Dantagnan, 2010). El apego se organiza en diferentes modalidades que describen y dan forma al intento del niño por obtener y/o mantener la proximidad con una figura significativa (Bowlby, 1988,1995; Melis, Davila, Ormeño, Vera, Greppi & Gloper, 2001) a la vez que adquiere progresivamente mayores niveles de autonomía y diferenciación.

En las relaciones de apego se identifican tres componentes: (a) *Confianza*: es considerada un elemento central para determinar la seguridad en el apego, relacionada con la función de apoyo y contención que expresa la disponibilidad y sensibilidad de las figuras significativas (Bowlby, 1988), (b) *Comunicación*: en los primeros años de vida se define por la proximidad y cercanía física entre el niño y su figura de apego. Posteriormente, los acercamientos físicos se reducen y pasan a ser centrales las interacciones verbales que permiten lograr la proximidad entre el sujeto y su figura de apego (Armsden & Greenberg, 1987; Bowlby, 2009a), y (c) *Alienación* que hace referencia a los sentimientos de ira y aislamiento que informan las personas en las relaciones de apego. Según Bowlby (2009b) la ira es funcional para conseguir la atención de las figuras significativas y reducir la distancia, aunque cuando los niveles de ira son muy elevados se vuelve disfuncional y puede producir una separación y aislamiento permanente entre el sujeto y los otros significativos.

En función de las combinaciones de las características mencionadas se definen los estilos básicos de apego (Ainsworth et al., 1978). El *apego seguro* se destaca por elevada confianza y proximidad, patrones adecuados de comunicación y manejo emocional, empatía, conductas de cuidado recíprocas, relaciones sociales funcionales, desarrollo de la capacidad reflexiva para elaborar narrativas sobre uno mismo y los demás, y escasos sentimientos de ira u hostilidad. Los padres de niños con apego seguro se caracterizan por ser emocionalmente competentes, receptivos, y capaces de comprender las necesidades y los estados emocionales de sus hijos (Barudy Dantagnan, 2010; Penagos et al., 2006). El apego seguro no se desarrolla con padres negligentes, distantes y/o que maltratan a sus hijos. Si esto sucede, por el contrario, se desarrollan apegos de tipo inseguro -evitativo y ambivalente- o desorganizado. En el *apego evitativo* se observa baja confianza en la respuesta de las figuras de apego a las necesidades propias, patrones inadecuados de comunicación, pocos deseos de cercanía y proximidad, sentimientos de aislamiento e ira, y una pobre valoración de la importancia del apoyo social en las relaciones íntimas. Los padres que se vinculan en forma insegura evitativa son emocionalmente inaccesibles, no receptivos, con una reducida capacidad de respuesta a las demandas de los hijos, con actitudes de rechazo, y violencia verbal y física. Por último, el *apego ambivalente* se caracteriza por falta de confianza y sentimientos contradictorios -deseo de proximidad y temor a establecer y mantener relaciones íntimas- en las relaciones afectivas. A pesar de esto presentan adecuados niveles de comunicación. Los padres de niños ambivalentes suelen mostrar inconsistencia en la disponibilidad y sensibilidad ante las necesidades de sus hijos. Lo que produce en los niños-adolescentes una sobreactivación del sistema de apego, es decir, un estado de alerta constante en respuesta al carácter impredecible de las reacciones parentales (Penagos et al., 2006).

Años después de la conceptualización de los estilos de apego básicos, Main y Salomon (1990) hallaron un grupo de niños que mostraban simultáneamente reacciones del tipo de apego seguro e inseguro, e incluso conductas emocionales extrañas y disruptivas que no se habían observado en los estilos originales. Se caracterizaban por una desorganización o desorientación en sus sistemas de apego que llevó a los autores a incluir una nueva denominación: *apego desorganizado*. Los padres de estos niños solían incurrir en maltratos verbales y físicos, lo que generaba en los hijos sentimientos de temor y confusión.

Según Barudy Dantagnan (2010) dentro del apego desorganizado se observan dos grupos: (a) *controlador*: los niños presentan conductas de control en la relación parental, ya sea por la identificación con el padre-madre agresor, por un cuidado exagerado de sus figuras parentales que genera una inversión de roles, o por

complacerlos exageradamente, y (b) *desapegado*: surge de la ausencia de relaciones duraderas y estables en el tiempo: (a) los niños presentan actitudes de pasividad en el vínculo y parecen replegarse sobre sí mismos, o (b) pueden manifestar una afectividad confusa e indiscriminada hacia los extraños cuyo único objetivo es el beneficio que se obtiene de esa relación.

Para finalizar es importante destacar la relación del apego con el desarrollo psicológico infanto-juvenil: (a) el apego seguro se asocia a un ajuste psicológico saludable en los niños y adolescentes, (b) los apegos inseguros podrían derivar en psicopatología bajo determinadas condiciones, y (c) los apegos desorganizados producen trastornos psicopatológicos y están usualmente asociados a incompetencia parental crónica y severa (Barudy Dantagnan, 2010).

## **Adolescencia y apego**

Desde la perspectiva del apego, la adolescencia es un período transicional de complejas transformaciones hacia una mayor independencia de los cuidadores primarios con el fin de lograr progresivamente autonomía y diferenciación. De hecho, se presentan cambios en la jerarquía de las figuras de apego: los padres dejan de ocupar un lugar central (aunque siguen siendo importantes), y se suman los pares y/o pareja. Por lo tanto, aumentan las interacciones y el intercambio con los pares que favorecen los procesos identitarios, el logro progresivo de la autonomía parental, y adquieren un rol fundamental como fuente de apoyo, contención y socialización (Ainsworth, 1989; Allen & Land, 1999; Carreras, Brizzio, González, Mele & Casullo, 2008; Oliva Delgado, 2011; Penagos et al., 2006; Tapia, Florentino & Correche, 2003). Aun así, los adolescentes necesitarán seguir contando con la presencia de los padres, algo que particularmente se pondrá en evidencia en estados de necesidad como situaciones de estrés, enfermedad y/o de extraordinaria necesidad (Penagos et al., 2006).

Otra característica a destacar es la reciprocidad que adquieren las relaciones cercanas. Los adolescentes dejan de ser solo figuras que reciben cuidados y protección de otros, para comenzar ellos mismos a brindar contención y afecto a otros. Este hecho lleva a la consolidación gradual de relaciones de simetría con pares y pareja. Otra diferencia del apego adolescente respecto al infantil, es que no solo se deriva del comportamiento observado, sino también de la interpretación del sujeto respecto de quién actúa como figura de apego dentro de su red de apoyo social (Penagos et al., 2006; Rocha & Mena Matos, 2012).

Hazan y Zeifman (1994,1999) elaboraron un modelo de transferencia de los componentes del apego de los padres a los pares y pareja. Estos componentes son *búsqueda de proximidad* -contactos físicos o interacciones verbales que producen cercanía-, *refugio seguro* -la figura de apego proporciona cuidado y apoyo ante estados de estrés o angustia del sujeto-, *angustia/protesta de separación* -reacción ante la retirada de la figura de apego- y *base segura* -necesaria para que el sujeto explore en forma independiente sus posibilidades de intercambio con el mundo-. El modelo permite pensar la existencia de relaciones de apego más allá de las relaciones parentales. A partir de los 11 años, los niños se orientan hacia sus pares en busca de proximidad y refugio seguro, aunque sus padres seguirán ocupando un lugar preferencial como base segura y fuente de protesta de separación. Solamente en la adolescencia tardía se producirá la transferencia de todos los componentes del apego hacia los pares, sobre todo con vínculos de una duración mínima de dos años como amistades íntimas o relaciones románticos (Hazan & Zeifman, 1994, 1999; Rocha & Mena Matos, 2012; Zeifman & Hazan, 2008).

Sin duda el estilo de apego fundante que los adolescentes hayan experimentado en el vínculo con sus padres repercutirá en las relaciones posteriores que establezcan. Estas relaciones primarias sirven de modelo para aprender patrones y habilidades sociales que posteriormente se generalizarán a otros contextos relacionales. Los adolescentes que han desarrollado un apego seguro serán más competentes para establecer relaciones íntimas y mostrarán una mayor implicación emocional con sus pares. Mientras que los que se caractericen por un estilo de apego inseguro tenderán a ser menos habilidosos y desconfiados en las diferentes relaciones (Bowlby, 1979; Hare, Miga & Allen, 2009; Penagos & et al., 2006; Sánchez Queija & Oliva, 2003).

### **Estilos de apego: Líneas de investigación**

Se pueden identificar tres líneas de investigación: (a) estudio del apego adolescente con padres, pares y pareja (Chow, Ruhl & Buhrmester, 2016; Gorrese & Ruggieri, 2012; Rocha & Mena Matos, 2012), (b) construcción, validación y adaptación de instrumentos de apego (Balabanián, Lemos & Vargas Rubilar, 2014; Morán, Lecannelier & Rodríguez, 2014), y (c) estudios respecto de la influencia del estilo de apego sobre el ajuste psicológico infanto-juvenil (Balabanián, Lemos & Vargas Rubilar, 2015; Gorrese, 2015; Guzmán-González, Carrasco, Figueroa, Trabucco & Vilca, 2016).

## **Estudio del apego adolescente con padres, pares y pareja**

Los datos disponibles informan que los adolescentes manifestaron más apego seguro con la madre, y con la figura paterna describieron apegos de tipo desvalorizante y temeroso (Doyle, Lawford & Markiewicz, 2009). Son numerosas las investigaciones que confirman la influencia del estilo de apego parental sobre las relaciones posteriores que se establezcan. Se observa que es necesario que al menos con uno de los padres el adolescente desarrolle apego seguro para que exista una relación positiva con los pares (Delgado Gallego, Oliva Delgado & Sánchez-Queija, 2011; Doyle et al., 2009; Gorrese & Ruggieri, 2012; Sánchez-Queija & Oliva, 2015). Otros estudios confirman una mayor influencia materna en la configuración de relaciones con pares (Gorrese & Ruggieri, 2012; Rocha & Mena Matos, 2012), aunque también se dispone de resultados que avalan la influencia de ambas figuras parentales en las relaciones futuras (Delgado Gallego et al., 2011; Newland, Freedman & Coyl, 2011; Richaud de Minzi, 2011; Sánchez-Queija & Oliva, 2003).

La importancia de los pares y de las relaciones románticas en la consolidación del apego adolescente, da cuenta de la expansión y ampliación de los vínculos y la jerarquía diferencial de las figuras de apego (Doyle et al., 2009; Gorrese & Ruggieri, 2012; Rocha & Mena Matos, 2012). En relación a las características diferenciales de los vínculos con pares y pareja según el estilo de apego, se observó que los adolescentes seguros se distinguen por relaciones de amistad y de pareja satisfactorias, en las cuales la intimidad y el apoyo mutuo son centrales. Los sujetos con un apego evitativo se caracterizaron por no incluirse en el grupo de pares, por manifestar limitado interés de involucrarse en relaciones profundas e intensas, y por funcionar de una manera autosuficiente y extremadamente independiente. Por último, los adolescentes con un apego ambivalente se distinguieron por relaciones de mayor intimidad, e involucración emocional con amigos y pareja (Chow et al., 2016; Ozen, Sumer & Demir, 2010; Rholes, Simpson, Tran, McLeish & Friedman, 2007). También hay datos sobre el efecto modulador de la variable sexo sobre el apego con pares, si bien no son definitivos y seguramente estén sesgados por las características específicas de los estudios realizados, lo que limita su generalización y comparación. Las mujeres informaron un estilo de apego temeroso-evitativo con pares en el estudio de Carreras et al. (2008), pero un apego seguro con pares en otras investigaciones, y los varones percibieron sus vínculos en forma negativa, con sentimientos de ira y aislamiento social (Doyle et al., 2009; Gorrese & Ruggieri, 2012; Pace, Martini & Zavattini, 2011).

Otras investigaciones se ocuparon de los cambios en los estilos de apego asociados a acontecimientos estresantes de alto impacto -divorcio, muerte de los padres, trastornos mentales parentales, etc.- que afecten la disponibilidad de las figuras parentales (D'Onofrio, Pace, Guerriero, Zavattini & Santona, 2013; Waters, Hamilton & Weinfield, 2000; Waters, Merrick, Treboux, Crowell & Albersheim, 2000). Estudios establecieron que el cambio en el estilo de apego no solo depende del vínculo parental, sino también de las características de amistad o románticas que se produzcan (Chow et al., 2016; Doyle et al., 2009).

### **Construcción, validación y adaptación de instrumentos para evaluar apego**

Se informan en la tabla 4 los instrumentos contruidos, adaptados y validados para medir apego en infancia, adolescencia y adultez registrados en la literatura. Estos estudios se consideran suficientes para constituir una línea de investigación dentro del campo del estudio del apego.

Tabla 4

*Instrumentos de apego infantil, adolescente y adulto*

Autores y año	Denominación de la técnica	Estudios psicométricos realizados	Población	Dimensiones
Díaz Loving & Vargas González (2004)	Instrumento de estilos de apego e interacción	Construcción (México)	Niños de 8 a 13 años	Seguro externo e interno Evitante-Ansioso agresivo Evitante independiente Preocupado amistoso Ansioso manipulador Interdependencia-Cercanía expresiva
Casullo & Fernández Liporace (2005)	Escala argentina de estilos de apego	Construcción (Argentina)	Adolescentes Adultos	Apego: seguro, ansioso-ambivalente y temeroso/evitativo
Martínez Guzmán & Núñez Medina (2007)	Entrevista de prototipos de apego adulto (Bernhard Strauss & Audrey Lobo-Drost, 2001)	Adaptación (Chile)	Adolescencia tardía	Seguro Excesivamente dependiente Inestable en sus relaciones Excesivamente: sobreprotector, controlado, autónomo e indiferente Apegos: seguro, preocupado y evitante/rechazante
Wilkinson (2008)	Escala de apego con pares	Construcción (Australia)	Adolescentes	Apego: seguro, ansioso y evitativo

*Nota:* para los instrumentos que fueron adaptados y validados, o cuando se construyó una versión breve, se incluyó en la denominación de la técnica la referencia de los autores originales del instrumento.

Tabla 4 (continuación)

*Instrumentos de apego infantil, adolescente y adulto*

Autores y año	Denominación de la técnica	Estudios psicométricos realizados	Población	Dimensiones
Melero & Cantero (2008)	Cuestionario de apego adulto	Construcción (España)	Adultos	Baja autoestima, necesidad de aprobación y miedo al rechazo Resolución hostil de conflictos, rencor y posesividad Expresión de sentimientos y comodidad Autosuficiencia emocional Apego: seguro, preocupado, alejados y temerosos
Garrido, Santelices, Pierrehumbert & Armijo (2009)	Cartes: Modèles Individuels de Relation (Pierrehumbert, Karmaniola, Sieye, Meisler, Miljkovitch, & Halfon, 1996)	Adaptación y validación (Chile)	Adolescentes Adultos Adulto mayor	Interferencia parental Preocupación familiar Resentimiento de infantilización Apoyo parental y familiar Reconocimiento de apoyo Indisponibilidad parental Distancia familiar Resentimiento de rechazo Traumatismo parental Bloqueo de recuerdos Demisión parental

*Nota:* para los instrumentos que fueron adaptados y validados, o cuando se construyó una versión breve, se incluyó en la denominación de la técnica la referencia de los autores originales del instrumento.

Tabla 4 (continuación)

*Instrumentos de apego infantil, adolescente y adulto*

Autores y año	Denominación de la técnica	Estudios psicométricos realizados	Población	Dimensiones
Márquez Domínguez, Rivera Aragón & Reyes Lagunes (2009)	Escala de estilos de apego adulto	Construcción (México)	Adultos en pareja	Apego: seguro, ansioso y evitante
Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muela & Pierrehumbert (2011)	Cartes: Modèles Individuels de Relation (Pierrehumbert, Karmaniola, Sieye, Meisler, Miljkovitch, & Halfon, 1996)	Construcción versión breve (España)	Adolescentes	Seguridad Preocupación familiar Interferencia de los padres Valor de la autoridad de los padres Permisividad parental Autosuficiencia y rencor contra los padres Traumatismo infantil
Fernández-Fuertes, Orgaz, Fuertes & Carcedo (2011)	Experiences in Close Relationships-Revised (Fraley, Waller & Brennan, 2000)	Validación de la versión reducida (España)	Adolescentes en una relación romántica	Ansiedad Evitación
Magaz, Chorot, Sandin, Santed & Valiente (2011)	Adolescent Relationship Scales (Scharfe, 1999)	Validación (España)	Adolescentes	Apego: seguro, miedoso/preocupado y evitativo

*Nota:* para los instrumentos que fueron adaptados y validados, o cuando se construyó una versión breve, se incluyó en la denominación de la técnica la referencia de los autores originales del instrumento.

Tabla 4 (continuación)

*Instrumentos de apego infantil, adolescente y adulto*

Autores y año	Denominación de la técnica	Estudios psicométricos realizados	Población	Dimensiones
Vega & Sánchez (2011)	Instrumento de apego para padres y pares (Armsden & Greenberg, 1987) <sup>a</sup>	Adaptación (Argentina)	Adolescentes	Nivel de seguridad Apego: seguro, evitativo y ambivalente
Baiocco, Pallini & Santamaria (2014)	Escala de apego con pares (Armsden & Greenberg, 1987)	Validación versión breve (Italia)	Adolescentes	Apego: seguro, ansioso y evitativo
Balabanián, Lemos & Vargas Rubilar (2014)	Cuestionario de apego parental (Kenny, 1987)	Análisis psicométrico (Argentina)	Adolescentes	Apego positivo y negativo
Morán, Lecannelier & Rodríguez (2014)	Cuestionario de apego adolescente (West, Rose, Spreng, Sheldon- Keller & Adam, 1998)	Adaptación y validación (Chile)	Adolescencia	Disponibilidad Cooperación en la relación Señales de enojo y angustia

*Nota:* para los instrumentos que fueron adaptados y validados, o cuando se construyó una versión, se incluyó en la denominación de la técnica la referencia de los autores originales del instrumento.

<sup>a</sup> En el Capítulo 4 Metodología apartado Instrumentos se ampliará la información sobre el IPPA, medida de apego utilizada en la presente tesis.

## **Influencia del estilo de apego sobre el ajuste psicológico infanto-juvenil**

Se encontraron investigaciones que se ocupan de la relación entre los estilos de apego y el ajuste psicológico en adolescentes. En líneas generales, un estilo de apego seguro se asoció con mejores indicadores de desarrollo psicológico como el uso de estrategias de regulación emocional funcionales (Gorrese, 2015), menores niveles de ansiedad y depresión (Carreras, Brizzio, Casullo & Saavedra, 2006; Gorrese, 2015), estrategias de afrontamiento orientadas a la solución de problemas (Costa & Pinheiro Mota, 2012; Gorrese, 2015), conductas prosociales (Balabanián et al., 2014; Balabanián et al., 2015), mayores niveles de satisfacción vital y bienestar emocional (Jiang, Huebner & Hills, 2013; Kocayörük, 2010; Laghi, Pallini, Baumgartner & Baiocco, 2015). Los adolescentes con apego inseguro suelen presentar más síntomas de depresión y ansiedad, desconfianza respecto de los demás, dificultad para buscar apoyo social y/o emocional, escasas habilidades sociales, conductas antisociales, dificultades de regulación emocional que incrementan el riesgo de problemas internalizantes e externalizantes (Brenning, Soenens, Braet & Bal, 2012; González, Ysern, Martorell, Matéu & Barreto, 2011; Gorrese, 2015; Guzmán-González et al., 2016; Pascuzzo, Moss & Cyr, 2015; Scott, Briskman, Woolgar, Humayun & O'Connor, 2011). Específicamente los trastornos alimentarios se asociaron con un estilo de apego evitativo con padres y pares (Cunha, Relvas & Soares, 2009; Laghi, Baiocco, Ghezz, Petrocchi & Pace, 2012; Vega, Roitman & Barrionuevo, 2012; Vega, Sánchez & Roitman, 2011). El apego ambivalente aumenta la probabilidad de ser víctima de bullying, y el apego evitativo la posibilidad de ser agresor (Kõiv, 2012; Magaz, Chorot, Sandin, Santed & Valiente, 2011).

En síntesis, diferentes estudios han planteado que el apego seguro podría actuar como factor protector y el apego inseguro -evitativo o ambivalente- como factor de riesgo para un desarrollo psicológico saludable o no respectivamente. De todas maneras, para establecer el alcance de estos hallazgos es necesario analizar las características del apego con otras variables psicológicas y sociales en un momento determinado para poder definir las posibilidades de un desarrollo más o menos saludable (Di Bartolo, 2003; Gorrese, 2015; Hare et al., 2009; Pardo, Pineda, Carillo & Castro, 2006).

## Relaciones entre los estilos parentales y de apego

En los informes de investigación referidos a la participación de otros aspectos comprometidos en la naturaleza y función de los estilos de apego, se destacan los estilos de socialización parental.

En términos generales, un nivel de seguridad alto (apego seguro) se asocia con mayor presencia de estrategias socializadoras de implicación. Mientras que, un nivel de seguridad bajo (apegos inseguros) con estilos de socialización predominantemente basados en la coerción (Gallarín & Alonso-Arbiol, 2012). Distintos estudios aportan datos sobre la relación entre los estilos de apego y de socialización que no resultan concluyentes. Hernández Muñoz y Fonseca Pirela (2011) constataron relaciones entre apego evitativo y estilo parental autorizativo, y apego seguro con un estilo de socialización indulgente. Ramírez Padilla (2015) concluyó que las relaciones entre apego-socialización presentaron las siguientes correspondencias: (a) el apego seguro se asoció con estilos autorizativo e indulgente, (b) el apego evitativo materno con estilo autorizativo, indulgente, negligente, y el apego evitativo paterno con el estilo negligente, y (c) el apego ambivalente presentó relaciones con autorizativo, indulgente, autoritario (Ramírez Padilla, 2015). También se confirmó una tipología específica para estilo democrático o autorizativo, y se demostró que cada una de las categorías se asociaba con estilos de apego seguro y ambivalente (Gómez-Ortiz et al., 2015).

Por otro lado, se informaron diferencias en los estilos parentales y de apego según nivel socioeconómico. Los niños en situación de riesgo informaron relaciones menos afectivas, límites y sanciones poco claras y firmes, un control predominantemente basado en la agresión y aislamiento, características parentales autoritarias y/o negligentes. Son niños que desconfían de la disponibilidad de sus padres ante sus necesidades (Richaud de Minzi, 2007b), aspecto relacionado a un apego de tipo evitativo.

En cuanto a la relación de la socialización y el apego y su influencia sobre el desarrollo psicológico, las investigaciones son consistentes en la influencia que tienen -positiva o negativa- sobre la génesis y promoción de recursos psicológicos como la empatía, regulación emocional, autoestima, autoconcepto, habilidades sociales, estrategias de afrontamiento, etc. Una adecuada parentalidad -padres con estilos autorizativo y/o indulgente y apego seguro- genera condiciones favorables sobre diferentes variables psicológicas asociadas al ajuste psicológico (Cantón & Cortés, 2005; Gómez-Ortiz et al., 2015; Oros, Vargas Rubilar & Krumm, 2014; Richaud de Minzi, Sacchi, Moreno & Oros, 2005). Aun así, es poca la evidencia y escasos los

trabajos que relacionan ambas variables y la influencia de dicha relación en el ajuste psicológico en adolescentes.

Este capítulo se ocupó de la conceptualización de los estilos parentales y de apego: definiciones, tipologías y principales líneas de investigación. Es fundamental destacar la importancia de la influencia de estas variables sobre el desarrollo psicológico infanto-juvenil. Es decir, contemplar a la familia como un contexto de socialización que según sus características pueda potenciar en mayor o menor grado estados de salud en los hijos. Este fenómeno está asociado con la noción de intersubjetividad, ya que, en el encuentro con un otro significativo la mente se construye y modela: se ingresa en un estado de conexión emocional que le permite al sujeto advertir la imagen de sí mismo y del otro, y así desarrollar diversas capacidades para afrontar las situaciones de la vida (Di Bartolo, 2016).

## **CAPÍTULO 3**

Desarrollo psicológico adolescente:

Autoconcepto y Capital psíquico

En este capítulo se abordará la conceptualización y caracterización de las variables autoconcepto y capital psíquico. Ambos constructos se encuentran íntimamente relacionados con las experiencias intrafamiliares e intersubjetivas, y su impacto sobre el desarrollo psicológico adolescente necesita seguir siendo investigado. Específicamente, para este trabajo se contemplan los aportes teóricos de los DS para estudiar las características de la experiencia familiar adolescente y su influencia e importancia para la adquisición y promoción de recursos que estimulen un desarrollo psicológico saludable en la adolescencia.

### **Conceptualización del autoconcepto y modelo multidimensional**

El autoconcepto probablemente sea uno de los constructos psicológicos más investigados en las últimas décadas, ya sea como tema principal o como variable asociada a otros términos. Distintos autores lo han definido como las percepciones que el sujeto construye acerca de sí mismo, basadas en las experiencias con otras personas y en las atribuciones que hace de su propia conducta (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976), o como los pensamientos y sentimientos respecto de sí mismo (Rosenberg, 1979). Para Nurius (1986) el autoconcepto hace referencia a un sistema de estructuras cognitivas que condiciona las interpretaciones y conductas de los individuos (Núñez & González Pienda, 1994). García y Musitu (1999) lo conceptualizaron como el conjunto de percepciones relativamente estables, que reflejan una autoevaluación de atributos y comportamientos que incluyen una dimensión cognitiva y otra emocional. El autoconcepto está ligado a las expectativas ya que actúa como filtro y organizador de la experiencia psicológica, permite anticipar el resultado de las propias acciones mediadas por las creencias y valoraciones que los sujetos realizan sobre sus capacidades personales (Correa, Saldívar & López, 2015). Harter (1999) define al autoconcepto como los juicios evaluativos sobre los atributos o características del individuo que se encuentran diferenciados en dominios que varían según la etapa vital. Muchas veces, el autoconcepto se utiliza de manera indistinta e intercambiable con el concepto autoestima, y, si bien son términos relacionados, no son equivalentes. La autoestima se define como el componente valorativo del autoconcepto (Tomas & Oliver, 2004), o como la evaluación global del valor de uno mismo como persona (Calero & Molina, 2016; Harter, 1999). De todas maneras, ciertamente, la diferenciación entre ambas variables sigue sin ser nítida (Tomas & Oliver, 2004).

Desde los comienzos de la psicología científica, William James estableció la naturaleza multidimensional del constructo. Aun así, hasta mediados de los años 70' esta variable fue estudiada en forma unidimensional, global y general. Estudios de revisión llevados a cabo a fines de los 70' pusieron de manifiesto la ausencia de bases teóricas consistentes de la mayoría de las investigaciones sobre autoconcepto, la pobre calidad de las medidas de evaluación utilizadas, la presencia de insuficiencias metodológicas y un conjunto de resultados por lo tanto poco sustentables. Es así como se comenzó a dar importancia a la naturaleza multidimensional y jerárquica del constructo, que además de resultar una concepción más adecuada, introduce la posibilidad de evaluar y obtener información más concreta y específica en comparación con los instrumentos globales e inespecíficos construidos en base a enfoques generales (Fuentes, García, Gracia & Lila, 2011a).

El modelo teórico de Shavelson et al. (1976) da cuenta de una serie de características que expresan la complejidad y multidimensionalidad del autoconcepto:

1- Es *multifacético o multidimensional*, es decir, está formado por distintas áreas o dominios independientes entre sí (por ejemplo: autoconcepto social, académico, emocional, familiar, físico).

2- Es una *estructura organizada*, ya que el sujeto organiza las dimensiones del autoconcepto en un sistema de clasificación particular que le permite atribuir significados a sus experiencias.

3- Posee una *organización jerárquica*, que en la parte superior ubica al autoconcepto general, las creencias e ideas personales sobre las diferentes dimensiones ocupan la parte media, y en la base se encuentran las autopercepciones de situaciones específicas.

4- El *autoconcepto global es estable*, a medida que se desciende en la jerarquía, las autopercepciones se tornan cada vez más específicas y dependientes de las situaciones y contextos.

5- Es *experimental*, se va construyendo a medida que el individuo transita por las distintas etapas vitales.

6- Incluye en su naturaleza *aspectos evaluativos* que varían en importancia y significado según el individuo. Esta valoración diferencial depende de la experiencia del sujeto en una cultura determinada, en una familia, etc.

7- El autoconcepto es un *constructo con entidad propia*, teóricamente diferenciable y relacionado con otras variables psicológicas.

Desde esta perspectiva multidimensional, el autoconcepto se diferencia en dimensiones académicas y no académicas (física, social, emocional y familiar). El

*autoconcepto académico* es definido como la percepción del sujeto en su desempeño como estudiante. Dentro de las no académicas, se encuentra el *dominio social* que refiere a la autoimagen que se tiene de las propias habilidades para establecer y mantener relaciones sociales en el tiempo; el *autoconcepto emocional* que describe la autopercepción del estado emocional y de las respuestas a situaciones específicas; el *área física* que evalúa la autoimagen acerca del aspecto y condición física, y el *autoconcepto familiar* que informa sobre el grado de implicación, participación e integración del sujeto en su grupo familiar (García & Musitu, 2001; Shavelson et al, 1976).

En síntesis, el autoconcepto es un constructo psicológico cuya conceptualización ha evolucionado desde una perspectiva unidimensional hacia modelos multidimensionales más elaborados que en la actualidad cuentan con importante sustento empírico.

### **Dimensiones del autoconcepto**

En este apartado se especificarán los aportes teóricos del autoconcepto físico, académico y social, por ser los dominios que han recibido mayor desarrollo y atención desde la investigación en relación con los restantes aspectos del autoconcepto.

#### **Autoconcepto físico**

Los primeros estudios que incluyen esta dimensión datan de finales de la década de los 80, y actualmente es el dominio que cuenta con más desarrollos teóricos y empíricos (Esnaola & Revuelta, 2009). Inicialmente, representada por las subescalas de apariencia y habilidad física, y posteriormente se amplió su evaluación agregando la competencia atlética. En algunos trabajos se identificaron nueve dimensiones: fuerza, obesidad, actividad física, resistencia, competencia deportiva, coordinación, salud, apariencia y flexibilidad. Esta falta de consenso teórico-conceptual sobre los subdominios del autoconcepto físico sin duda afecta su evaluación (Esnaola Etkaniz, 2008; Goñi, Esnaola, Ruiz de Azua, Rodríguez & Zulaika, 2003).

Dos de los modelos teóricos del autoconcepto físico más relevantes son: (1) el modelo de Marsh, Richards, Johnson, Roche y Redmayne (1994), quienes propusieron una conceptualización multidimensional de la percepción física que contempla nueve aspectos: coordinación, actividad física, salud, grasa corporal, fuerza, competencia deportiva, flexibilidad, apariencia física y resistencia, y (2) el

modelo tetradimensional de Fox y Corbin (1989) que discrimina en cuatro subdominios al autoconcepto físico -competencia deportiva, condición física, atractivo físico y fuerza-. Según estos enfoques, la autoestima ocupa el lugar superior en la jerarquía, en el nivel medio se ubica el autoconcepto físico general, y en la base las subescalas específicas del autoconcepto físico (Esnaola & Revuelta, 2009). En su evolución, se suele observar durante la preadolescencia una percepción negativa e inestable de la imagen física -compatible con dicha etapa del desarrollo- y una mayor diferenciación e importancia en la adolescencia (Núñez & González-Pienda, 1994). García y Musitu (2001) analizaron el autoconcepto físico desde la adolescencia hasta la adultez y los hallazgos indicaron una disminución de la importancia atribuida a edades más avanzadas en los sujetos.

### **Autoconcepto académico**

Otra de las dimensiones más estudiadas ha sido el autoconcepto académico. Predominantemente, ha estado relacionado con las asignaturas escolares y su operacionalización cuenta con indicadores como logros escolares, motivación, y expectativas de padres y/o profesores en población escolar infanto-juvenil (García Caneiro, 2003; García & Musitu, 2001). Es una dimensión central para el éxito educativo y un predictor del desempeño académico (Delgado, Inglés & García-Fernández, 2013; Miñano & Castejón, 2011). Se informa un autoconcepto académico mayormente negativo al iniciar la adolescencia y su mejora en la adolescencia media (Ibarra Aguirre & García, 2016).

### **Autoconcepto social**

De la estructura interna del autoconcepto social no existen datos consistentes. Se han planteado numerosos interrogantes respecto de la naturaleza, evolución, diferencias interindividuales y/o la posible relación que la dimensión social del autoconcepto puede mantener con otras variables psicológicas. Hasta el momento se han identificado dos formas en las que se intentan explicar los subdominios de esta dimensión: (a) por un lado, las áreas en función de los contextos sociales de referencia o pertenencia de los sujetos (Byrne & Shavelson, 1996; Shavelson et al., 1976), y (b) por otro los aportes teóricos que postulan que las dimensiones se corresponden con diferentes habilidades sociales que las personas pondrían en marcha en su vida social con independencia del contexto (Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo

& Muñoz, 2002). Otros autores consideran que el autoconcepto social representa la percepción de las personas sobre sus comportamientos en situaciones sociales, en función de dos aspectos: (a) competencia social: autopercepción de las capacidades para desempeñarse en situaciones sociales y modo de percibir las reacciones de los otros hacia sí mismo, y (b) la responsabilidad social: percepción que las personas tienen acerca de su contribución al buen funcionamiento social (Goñi Palacios & Fernández Zabala, 2007).

### **Caracterización del autoconcepto adolescente**

Particularmente en la adolescencia se producen importantes transformaciones neurobiológicas, físicas y psicológicas propias de la etapa vital que impactan en el autoconcepto. El sujeto pondrá en duda los valores y la concepción de mundo transmitida por sus padres. Será un momento de exploración de nuevas experiencias con el fin de construir y afianzar su propia identidad. Las autodescripciones se vuelven cada vez más abstractas y diferenciadas en comparación con etapas anteriores (Shavelson et al., 1976).

Harter (1999, 2012) considera que en el curso evolutivo aumentan los dominios del autoconcepto. Se produce una mayor diferenciación y complejidad de los esquemas perceptivos ante las nuevas experiencias vitales que modifican los contenidos y valoración de cada dimensión del autoconcepto, y su importancia variará en cada etapa del desarrollo (Harter 1999, 2012). En la adolescencia, son ocho los dominios específicos que adquieren relevancia: competencias académicas, aceptación social, competencias deportivas, apariencia física, comportamiento, atractivo amoroso, amistad, y competencias laborales. Los cinco primeros coinciden con los dominios del autoconcepto en la infancia media. Los tres últimos se desarrollan específicamente en la adolescencia (Calero & Molina, 2016; Harter, 2012).

Además, es necesario considerar los contextos sociales por los que transita el adolescente, como familia, escuela y grupo de pares, y su impacto sobre la evolución del autoconcepto (Harter & Bukowski, 2012). La socialización tendrá una participación central en los contenidos y valencia de las autopercepciones dado que, en los intercambios con los otros significativos, el adolescente irá internalizando los valores y normas de la sociedad general (Harter & Bukowski, 2012). Serán los padres o cuidadores quienes, a través de los patrones de crianza refuercen los modelos de conducta que la cultura sostiene (Calero & Molina, 2016; Harter, 1999).

Por último, no se puede dejar de mencionar que desde DS de la adolescencia, se postula que el autoconcepto junto con otras variables psicológicas (autoestima, autoeficacia, autocontrol, autonomía personal, sentido de pertenencia e iniciativa personal) son un pilar necesario para impulsar el desarrollo de competencias sociales, cognitivas, morales y emocionales (Oliva Delgado et al., 2011).

### **Autoconcepto: Líneas de investigación**

Dentro del campo de investigación del autoconcepto adolescente se identificaron tres áreas: (a) estudio de las dimensiones del autoconcepto (Bakadorova & Raufelder, 2014; Meza-Peña & Pompa-Guajardo, 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala & Revuelta, 2016), y (b) construcción, adaptación y validación de instrumentos de medida (Bustos, Oliver & Galiana, 2015; García-Grau, Ayora Pérez, Calabuig Moreno & Prado-Gascó, 2014).

#### **Estudio de las dimensiones del autoconcepto**

Se exponen a continuación los trabajos que desde una perspectiva unidimensional y multidimensional han aportado datos sobre la naturaleza del autoconcepto y su evaluación.

##### **Perspectiva unidimensional.**

Se observó que los adolescentes con un autoconcepto elevado no informan síntomas psicológicos, o lo hacen en niveles subclínicos. En general no presentan problemas escolares, logran relaciones interpersonales satisfactorias, reciben apoyo familiar, y poseen recursos psicológicos necesarios para afrontar adaptativamente los cambios vitales. Tomados en su conjunto, los hallazgos disponibles indican que un autoconcepto elevado forma parte de un desarrollo psicológico saludable (Fuentes et al., 2011a; Gutiérrez Carmona & López Expósito, 2015; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros & Fernández-Zabala, 2015; Rodríguez-Fernández et al., 2016).

## **Perspectiva multidimensional.**

### ***Autoconcepto académico.***

En el caso del autoconcepto académico se registran diferentes resultados. Algunos estudios indican que decrece como dominio valorativo entre la pubertad y la adolescencia, aun cuando aumenta el reconocimiento de las habilidades y limitaciones académicas y cognitivas. Esta situación es independiente de las diferencias de género (Bakadorova & Raufelder, 2014; Ibarra Aguirre & García, 2016; Molloy, Ram & Gest, 2011). Aunque en algunos estudios se constató un mayor autoconcepto académico para las mujeres (Alcaide Risoto, 2009; Meza-Peña & Pompa-Guajardo, 2016), y, otros trabajos demostraron la evidencia contraria (Fuentes et al., 2011a). De todas maneras, las diferencias por género encontradas no son concluyentes.

También se ha estudiado este dominio en relación con el rendimiento académico general y con el desempeño en materias específicas como lengua y matemática. Distintas investigaciones se han ocupado de la asociación entre el autoconcepto académico y variables psicológicas como la motivación del alumno, el tipo de atribución, las aptitudes, el talento y desempeño académico, etc. (Antonio-Agirre, Azpiazu, Esnaola & Sarasa, 2015; González & Leal, 2012; Miñano Pérez, Cantero Vicente & Castejón Costa, 2008; Orgilés, Johnson, Huedo-Medina & Espada, 2012).

### ***Autoconcepto físico.***

La dimensión física del autoconcepto se ha mostrado sensible a la diferencia de género, particularmente en la importancia atribuida al aspecto y la condición física. Los varones suelen informar una percepción más favorable del autoconcepto físico que las mujeres adolescentes (Esnaola & Revuelta, 2009; Fernández, Contreras, García & González Villora, 2010; Fuentes et al., 2011a; Molero López-Barajas, Ortega Álvarez, Valiente Martínez & Zagalaz Sánchez, 2010; Ries, 2011; Videra-García & Reigal-Garrido, 2013). Se observó una disminución con la edad del valor atribuido a las habilidades y la condición física como parte del autoconcepto físico (Esnaola Etkaniz, 2008).

Es amplia la evidencia sobre la influencia positiva de los años de experiencia deportiva sobre el autoconcepto físico (Molero López-Barajas et al., 2010; Reigal-Garrido, Becerra-Fernández, Hernández-Mendo & Martín-Tamayo, 2014). El

sobrepeso y la obesidad se relacionaron con la insatisfacción de la imagen corporal y un autoconcepto físico negativo (Fernández-Bustos, González-Martí, Contreras & Cuevas, 2015; Meza-Peña & Pompa-Guajardo, 2016). Las relaciones positivas entre autoconcepto físico, estilos de vida saludable y satisfacción vital en la adolescencia fueron confirmadas (Rodríguez, Goñi & Ruiz de Azua, 2006; Videra-García & Reigal-Garrido, 2013). Asimismo, se encontraron asociaciones entre la actividad física, el autoconcepto físico y el bienestar psicológico o satisfacción vital, aunque no concluyentes sobre el sentido de la relación (Esnaola & Revuelta, 2009; Reigal Garrido, Videra García, Parra Flores & Juárez Ruiz de Mier, 2012).

### ***Autoconcepto social.***

En esta dimensión se encontró que a mayor edad las mujeres tienen una imagen más positiva de sus habilidades sociales comparadas con los varones (Alcaide Risoto, 2009; Meza-Peña & Pompa-Guajardo, 2016; Molloy et al., 2011). Es poco concluyente la evidencia sobre la relación entre la dimensión social y el consumo de sustancias. Hay investigaciones que informan que un dominio social más valorado se asocia a un mayor consumo de sustancias (Cava, Murgui & Musitu, 2008; Musitu, Jiménez & Murgui, 2007; Pastor, Balaguer & García-Merita, 2006), y otras lo hacen en dirección inversa (Téllez, Cote, Savogal, Martínez & Cruz, 2003). De todas maneras, al controlar el efecto estadístico del sexo y la edad la relación positiva entre autoconcepto social y consumo de drogas deja de ser significativa (Cava et al., 2008; Fuentes, García, Gracia & Lila, 2011b; Musitu et al., 2007). Con lo cual, es probable que, atendiendo a la complejidad de estos fenómenos, resulten más consistentes los hallazgos que incluyan el efecto modulador de otras variables en las relaciones propuestas.

### ***Autoconcepto familiar.***

Se constató un incremento del valor atribuido al grupo familiar en la adolescencia (Molloy et al., 2011). Aunque otros autores demostraron un descenso en los sentimientos de participación e implicación familiar a medida que el adolescente avanza en edad (Esnaola Etxaniz, 2008; Facio, Resett, Mistrorigo, Micocci & Yoris, 2007). Las mujeres informaron un autoconcepto familiar más elevado en todas las edades, mientras que en los varones se confirmó una disminución de este dominio. Específicamente, un autoconcepto familiar elevado se relacionó con mejores

resultados en la socialización familiar de los hijos (García & Gracia, 2009; Martínez & García, 2008).

### ***Autoconcepto emocional.***

En esta dimensión tampoco se cuenta con datos consistentes. Algunos estudios informan en los varones una percepción más positiva del autoconcepto emocional (Alcaide Risoto, 2009; Meza-Peña & Pompa-Guajardo, 2016). Mientras que en otras investigaciones esta asociación se observó en las mujeres (Pinilla Sepúlveda, Montoya Londoño & Dussán Lubert, 2014).

### **Construcción, adaptación y validación de instrumentos de medida**

Se encontraron investigaciones cuyo objetivo fue la construcción, adaptación y validación de instrumentos para evaluar el autoconcepto en distintas etapas vitales. En la tabla 5, se exponen las características básicas de los instrumentos de evaluación para medir autoconcepto global y sus dimensiones.

Tabla 5

*Instrumentos de evaluación de autoconcepto global y sus dimensiones*

Autores y año	Denominación de la técnica	Estudios psicométricos realizados	Población	Dimensiones
Esnaola Etkaniz (2005)	Cuestionario de Autoconcepto Físico	Construcción y validación (País Vasco)	Adolescentes	Habilidad física Condición física Atractivo físico Fuerza Autoconcepto físico general Autoconcepto general
Facio, Resett, Braude & Benedetto (2006)	Cuestionario Perfil de Autopercepción de Harter (Harter, 1985)	Validación (Argentina)	Adolescentes	Apariencia física Atractivo amoroso Amistad Aceptación social Buen comportamiento Competencia escolar Competencia laboral Competencia deportiva Autoestima global
Schmidt, Messoulam & Molina (2008)	Escala argentina de autoconcepto académico para escolarizados	Construcción (Argentina)	Adolescentes	Rendimiento Autoeficacia

*Nota:* para los instrumentos que fueron adaptados y validados, o cuando se construyó una versión breve, se incluyó en la denominación de la técnica la referencia de los autores originales del instrumento.

Tabla 5 (continuación)

*Instrumentos de evaluación de autoconcepto global y sus dimensiones*

Autores y año	Denominación de la técnica	Estudios psicométricos realizados	Población	Dimensiones
Holgado Tello, Soriano Llorca & Navas Martínez (2009)	Cuestionario de autoconcepto físico	Validación (España)	Adolescentes	Habilidad física Condición física Atractivo físico
Navas Martínez, Soriano Llorca & Holgado Tello (2013)	(Goñi, Ruiz de Azúa & Rodríguez, 2006)	Validación (Chile)	Adolescentes	Fuerza Autoconcepto físico general Autoconcepto general
Esnaola, Infante & Zulaika (2011)	Cuestionario de Autoconcepto Físico (Esnaola & Goñi, 2006)	Análisis factorial (País Vasco)	Adolescentes Adultos	Habilidad Condición Atractivo Fuerza
Guido García, Mújica Sarmiento & Gutiérrez Martínez (2011)	Escala Tetradsimensional de Autoconcepto para Adolescentes	Construcción y validación (México)	Adolescentes	Social Físico y Deportivo Académico
Ordaz-Villegas, Acle-Tomasini & Reyes-Lagunes (2013)	Escala de autoconcepto académico	Construcción (México)	Adolescentes	Autorregulación Aptitudes intelectuales generales Motivación Creatividad

*Nota:* para los instrumentos que fueron adaptados y validados, o cuando se construyó una versión breve, se incluyó en la denominación de la técnica la referencia de los autores originales del instrumento.

Tabla 5 (continuación)

*Instrumentos de evaluación de autoconcepto global y sus dimensiones*

Autores y año	Denominación de la técnica	Estudios psicométricos realizados	Población	Dimensiones
Esnaola, Rodríguez & Goñi (2011)		Análisis psicométrico (España)		
Malo Cerrato, Bataller Sallent, Casas Aznar, Gras Pérez & González Carrasco (2011)	Escala Multidimensional de Autoconcepto (García & Musitu, 1999)	Análisis psicométrico (España)	Adolescentes Adultos	Académico Social Emocional Física Familiar
García, Gracia & Zeleznova (2013)		Validación (España)		
García-Grau, Ayora Pérez, Calabuig Moreno & Prado-Gascó (2014)		Construcción versión breve (España)	Preadolescentes	

*Nota:* para los instrumentos que fueron adaptados y validados, o cuando se construyó una versión breve, se incluyó en la denominación de la técnica la referencia de los autores originales del instrumento.

Tabla 5 (continuación)

*Instrumentos de evaluación de autoconcepto global y sus dimensiones*

Autores y año	Denominación de la técnica	Estudios psicométricos realizados	Población	Dimensiones
Bustos, Oliver & Galiana (2015)	Escala Multidimensional de Autoconcepto (García & Musitu, 1999)	Propiedades psicométricas (Perú)	Universitarios	Académico Social Emocional Física Familiar
Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez- Fernández & Goñi (2015)	Escala de Autoconcepto Dimensional	Construcción (España)	Estudiantes universitarios	Autoconcepto general Académico verbal y matemático Habilidad y fuerza física Honradez Ajuste emocional Autonomía Autorrealización Responsabilidad y competencia social
Calero & Molina (2016)	Cuestionario Perfil de Autopercepción de Harter (Harter, 1985)	Adaptación (Argentina)	Adolescentes escolarizados	Apariencia física Atractivo amoroso y amistad Aceptación social y moral Competencia escolar y deportiva Autoestima global

*Nota:* para los instrumentos que fueron adaptados y validados, o cuando se construyó una versión breve, se incluyó en la denominación de la técnica la referencia de los autores originales del instrumento.

Se cuenta con una gran cantidad de medidas de autoinforme, instrumentos contruidos, adaptados y validados para evaluar autoconcepto global y sus distintas dimensiones en adolescentes y adultos.

En síntesis, se desarrollaron las principales características de la naturaleza y definición del autoconcepto y los antecedentes de investigación en el tema. En la próxima sección se consideran los aportes teóricos de la perspectiva salugénica respecto de la importancia de los recursos psicológicos y su función en la promoción de estados saludables y su mantenimiento.

### **Perspectiva salugénica y recursos psicológicos**

En las últimas décadas, surgió dentro de la psicología un movimiento denominado Psicología Positiva (PP) que impulsó el estudio científico de la naturaleza y las características de los estados emocionales positivos, y las virtudes y fortalezas personales considerados como recursos que potencian un mayor bienestar y salud en las personas. Se cuenta con suficiente evidencia sobre la función protectora de determinadas virtudes humanas y fortalezas personales para la salud ya que reducen la probabilidad de psicopatología y/o su impacto (Pochintesta et al., 2010; Poseck, 2006a; Seligman, 2003). Distintos recursos recibieron amplio desarrollo teórico y apoyo empírico: capacidad para perdonar (Casullo, 2008; Guzmán, 2010; Seligman, 2003), autoestima (Casullo, 2008; Mruk, 2006), humor (Carbelo & Jáuregui, 2006; Poseck, 2006a; Seligman, 2003; Toledo & García Aparicio, 2010), optimismo (Calvanese, García & Velásquez, 2010; Poseck, 2006a; Seligman, 2003), creatividad (Alpizar Rojas & Salas Marín, 2010; Vecina Jiménez, 2006) crecimiento postraumático y resiliencia (Casullo, 2008; Poseck, 2006a; Poseck, Carbelo Baquero & Vecina Jiménez, 2006), y empatía (Casullo, 2008; Gallegos, 2015).

Específicamente en la adolescencia, esta perspectiva salugénica se plasmó en los DS centrados en el estudio de los recursos internos -capacidades personales de los sujetos- y externos -características de los contextos de socialización como familia, escuela y pares- que promueven un desarrollo psicológico saludable (Benson et al., 2006; Larson, 2000; Oliva Delgado et al., 2011).

Compatible con los DS, la PP propone tres pilares de estudio: (1) las emociones positivas relacionadas con las experiencias pasadas, presentes y futuras, (2) las virtudes y fortalezas personales, y (3) las instituciones positivas que permiten el desarrollo de emociones y fortalezas personales (Poseck, 2006b).

En el caso de las virtudes y fortalezas personales, se han destacado las investigaciones de Mihaly Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, 1998; Prada, 2005) y de Peterson y Seligman (2004). Las *virtudes* son definidas como las características centrales del carácter, entendidas como valores universales y el nivel más abstracto de análisis del carácter. Las *fortalezas* describen los aspectos psicológicos que definen las virtudes, como formas distinguibles en las que se manifiesta una virtud (Martínez Marti, 2006; Prada, 2005; Seligman, 2003).

Peterson y Seligman (2004) elaboraron una clasificación en función de las virtudes y fortalezas humanas más valoradas en las distintas culturas (Peterson & Seligman, 2004). Esta sistematización intentó ser una clasificación *positiva* frente al cuestionado manual de síntomas y trastornos de la Asociación Americana de Psiquiatría -DSM-IV-. Incluye seis virtudes universales (sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, templanza y trascendencia) caracterizadas por 24 fortalezas de carácter específico (Martínez Marti, 2006; Peterson & Seligman, 2004; Poseck, 2006a; Poseck, 2006b; Prada, 2005). En contexto local, estas fortalezas en interrelación constituyen la base del constructo psicológico *Capital psíquico* acuñado por Martina Casullo (2006), referente en Argentina de evaluación psicológica y pionera en el estudio del potencial de salud en relación a los recursos.

El capital psíquico fue definido como el conjunto de factores y procesos que permiten aprender a protegerse, sobrevivir y generar fortalezas personales, y constituyen la base para la construcción de un proyecto de vida posible en un determinado contexto sociocultural. Se asume complementario al estudio del sufrimiento psicológico con el fin de aportar una comprensión equilibrada de la experiencia humana, que contemple los momentos de éxtasis y goce, y también los de dolor y desesperanza (Casullo, 2006).

Se presentan a continuación (ver tablas 6, 7, 8, 9 y 10) los cinco factores o virtudes (capacidades cognitivas, emocionales, cívicas, vínculos personales y valores) que estructuran y conforman el capital psíquico, y las habilidades, actitudes y valores que a modo de fortalezas personales se incluyen en cada una de ellas (Casullo, 2006).

Tabla 6

*CAPPsi. Factor uno: Capacidades cognitivas*

Capital Psíquico		
Factor uno	Fortalezas	Definición
Capacidades cognitivas	Creatividad	Capacidad para generar soluciones innovadoras ante diversos problemas con fin de facilitar la adaptación al contexto sociohistórico de pertenencia
	Curiosidad	Apertura hacia experiencias poco comunes y diferentes. Una persona curiosa explora nuevas formas de análisis y cuestiona lo establecido
	Motivación para aprender	Actitud positiva hacia el conocimiento de diferentes sucesos o fenómenos. Sentimientos positivos y gratificantes en el proceso de adquisición de nuevos aprendizajes
	Sabiduría	Estrategias referidas a comprender distintos fenómenos y encontrar el sentido de la vida

Tabla 7

*CAPPsi. Factor dos: Capacidades emocionales*

Capital Psíquico		
Factor dos	Fortalezas	Definición
Capacidades emocionales para desarrollar proyectos superando obstáculos	Honestidad	Capacidad para poder expresar los propios pensamientos y sentimientos.
	Autoestima	Estado emocional que refiere al proceso de autoevaluación de virtudes y defectos
	Persistencia	Capacidad de sostener en el tiempo acciones dirigidas al logro de determinadas metas
	Resiliencia	Capacidad para superar dificultades intentando lograr una adaptación positiva. En este caso, la adversidad no resulta en sí disfuncional

Tabla 8

*CAPPsi. Factor tres: Capacidades cívicas*

Capital Psíquico		
Factor tres	Fortalezas	Definición
Habilidades cívicas para lograr mejor participación ciudadana	Liderazgo	Atributos cognitivos para orientar e influir en los comportamientos de otras personas. Habilidades para afrontar eficazmente problemas sociales, y percibir las necesidades de un colectivo social
	Lealtad	Identificación con la defensa de una causa común. Supone responsabilidad social y capacidad de filiación
	Compromiso	Capacidad para realizar una tarea en forma responsable y de acuerdo a las normas y reglas establecidas
	Prudencia	Capacidad para controlar los impulsos. Tener presente la existencia de normas que regulan los comportamientos de los seres humanos

Tabla 9

*CAPPsi. Factor cuatro: Capacidades para establecer vínculos interpersonales*

Capital Psíquico		
Factor 4	Fortalezas	Definición
Capacidades para establecer vínculos interpersonales	Inteligencia emocional	Capacidad para percibir, comprender, autorregular y expresar las emociones
	Amor	Emoción compleja, que se sostiene sobre las necesidades de pertenencia y apego
	Humor	Refiere a ser capaz de hacer y admitir bromas
	Empatía y altruismo	La empatía supone comprensión del estado afectivo ajeno. El altruismo alude a la motivación específica para ayudar y beneficiar a los demás

Tabla 10

*CAPPsi. Factor cinco: Sistema de valores*

Capital Psíquico		
Factor cinco	Capacidades	Definición
Sistema de valores como metas que orientan los comportamientos	Sentido de justicia	Habilidad para respetar y hacer respetar las leyes y formular juicios morales. Supone capacidad empática, identificación con modelos morales, compromiso con determinados principios y valores, y creencias personales sobre un mundo justo
	Capacidad para perdonar	Actitudes de aceptación y comprensión. Cambio en las motivaciones interpersonales que implican comportamientos menos evitativos y de castigo
	Gratitud	Sentimiento relacionado con la capacidad de admitir y agradecer acciones de ayuda, estímulo o de reconocimiento
	Espiritualidad	Búsqueda de lo trascendente. Sentimientos y acciones sobre lo sagrado que no necesariamente implican una comunidad religiosa o culto

En síntesis, en esta sección se desarrolló la importancia del estudio de los recursos personales como potenciadores de estados saludables y de mayor bienestar psicológico, y se consideró su operacionalización por medio del constructo capital psíquico.

### **Recursos y fortalezas personales: líneas de investigación**

En esta sección se analizarán los principales aportes empíricos sobre la investigación en recursos psicológicos -virtudes y fortalezas personales- a nivel nacional e internacional. Se identificaron las siguientes líneas de investigación: (a) recursos y fortalezas personales y estados salugénicos, y (b) construcción, adaptación y validación de instrumentos de medida para estos constructos.

## Recursos y fortalezas personales y estados salugénicos

Distintos estudios confirman la importancia de las capacidades personales en su función salugénica dada su influencia en la promoción de estados de salud y bienestar psicológico en los sujetos: humor y optimismo, creatividad, sabiduría, perdón, espiritualidad y religiosidad, resiliencia, valores, empatía, autoestima y autoconcepto (Alpizar Rojas & Salas Marín, 2010; Calvanese et al. 2010; Casullo, 2008; Gallegos, 2015; Guzmán, 2010; Mruk, 2006; Poseck, 2006a; Seligman, 2003; Toledo & García Aparicio, 2010). En línea con este fenómeno se encontró una investigación que se ocupa de las relaciones entre autoconcepto y capital psíquico. Efectivamente, las personas con autoconcepto más elevado informan más recursos de salud para protegerse, sobrevivir y generar fortalezas personales (Posada & Castañeiras, 2008). Oliva Delgado et al. (2011) constató que el autoconcepto junto con otros recursos personales son los que promueven el desarrollo de las capacidades emocionales, cognitivas, cívicas y sociales en adolescentes.

Respecto al capital psíquico se dispone de trabajos predominantemente en adultos mayores que informan su incremento con la edad y diferencias en función de la etapa vital (Arias, Pavón & Giuliani, 2011; Arias, Posada & Castañeiras, 2009; Candás, Mariñelarena-Dondena & Martínez-Núñez, 2011; Kasanzew, Lopez Pell, Brasca, Legé & Casablanca, 2008; Legé, López Pell & Fagnani, 2012; Pochintesta et al. 2010; Posada, Castañeiras & Arias, 2008; Rojkind et al., 2009). Tampoco la literatura es concluyente en diferencias de género en adultos. Algunos estudios no demostraron diferencias entre hombres y mujeres (Kasanzew et al., 2008; Pochintesta et al., 2010), y en los que sí lo hicieron, las mujeres informaron más valores y más capacidad de perdón, amabilidad y perspectiva (Arias et al., 2011; Casullo, Posada, Castañeiras & Mele, 2007; Salamone, García Mazzieri & Góngora, 2014).

El nivel de educación formal parece influir sobre los recursos psicológicos. Los adultos con educación primaria informaron menos capital psíquico (Pochintesta et al., 2010). En un estudio con docentes y estudiantes universitarios, los primeros alcanzaron puntuaciones significativamente superiores en capacidades cognitivas y emocionales, habilidades cívicas y sistema de valores, dato esperable dadas las diferencias de formación. Pero estas diferencias no se registraron en capacidades interpersonales (Legé et al., 2012).

Es necesario seguir avanzando en la investigación de los recursos personales debido a la importancia de las fortalezas para fomentar salud en los sujetos y favorecer un afrontamiento adaptativo.

## **Construcción, adaptación y validación de instrumentos de medida**

Existen un conjunto de trabajos centrados en la construcción, adaptación y validación de instrumentos para evaluar recursos y fortalezas personales. En la tabla 11, se exponen las características básicas de las medidas de evaluación disponibles en la literatura.

Tabla 11

*Instrumentos de evaluación de recursos y fortalezas personales*

Autores y año	Denominación de la técnica	Estudios psicométricos realizados	Población	Dimensiones
Mestre Escrivá, Frías Navarro & Samper García (2004)	Empatía: Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1980, 1983)	Adaptación (España)	Adolescentes	Toma de perspectiva Malestar personal Fantasía Preocupación Empática
Peterson & Seligman (2004)	Inventario de fortalezas personales	Construcción (Estados Unidos)	Adultos	Sabiduría y conocimiento Coraje Humanidad Justicia Templanza Trascendencia
Casullo (2006)	Escala de Capital Psíquico	Construcción (Argentina)	Jóvenes Adultos	Capacidades cognitivas Capacidades emocionales Capacidades cívicas Habilidades para establecer vínculos Sistema de valores
González Leandro & Asef (2007)	Escala de calificación de acciones relacionadas con sabiduría en adolescentes	Construcción (Argentina)	Profesores de adolescentes	Sensatez, prudencia y capacidad para resolver problemas Compasión por los problemas del prójimo

*Nota:* para los instrumentos que fueron adaptados y validados, o cuando se construyó una versión breve, se incluyó en la denominación de la técnica la referencia de los autores originales del instrumento.

Tabla 11 (continuación)

*Instrumentos de evaluación de recursos y fortalezas personales*

Autores y año	Denominación de la técnica	Estudios psicométricos realizados	Población	Dimensiones
Linley, Maltby, Wood, Joseph, Harrington, Peterson, Park & Seligman (2007)	Inventario de fortalezas personales (Peterson & Seligman, 2004)	Adaptación (Inglaterra)	Adultos	Sabiduría y conocimiento Coraje Humanidad Justicia Templanza Trascendencia
Ruch, Proyer, Harzer, Park, Peterson & Seligman (2010)	Instrumento para evaluar concepciones de sabiduría	Adaptación (Alemania)	Adultos	Honestidad y sensibilidad social Vínculos con objetos externos e internos Comprensión de la ambigüedad y del significado de los hechos Habilidad para razonar Prudencia Sagacidad y juicio moral Perspicacia e intuición

*Nota:* para los instrumentos que fueron adaptados y validados, o cuando se construyó una versión breve, se incluyó en la denominación de la técnica la referencia de los autores originales del instrumento.

Tabla 11 (continuación)

*Instrumentos de evaluación de recursos y fortalezas personales*

Autores y año	Denominación de la técnica	Estudios psicométricos realizados	Población	Dimensiones
García Mendoza, Sánchez Escobedo & Valdés Cuervo (2009)	Instrumento Evaluación Multifactorial de la Creatividad (Sánchez, 2006)	Validación (Guatemala)	Adolescentes	Creatividad visomotora Creatividad aplicada Creatividad verbal
Vera-Villaruel, Córdova-Rubio & Celis-Atenas (2009)	Life Orientation Test (Scheier, Carver & Bridges, 1994)	Adaptación (Chile)	Adultos jóvenes	Optimismo Pesimismo
Cosentino (2010)		Construcción (Argentina)	Adultos	Sabiduría y conocimiento Coraje
Grinhauz & Castro Solano (2014)	Inventario de virtudes y fortalezas	Adaptación (Argentina)	Niños de 10 a 12 años	Humanidad Justicia Templanza Trascendencia

*Nota:* para los instrumentos que fueron adaptados y validados, o cuando se construyó una versión breve, se incluyó en la denominación de la técnica la referencia de los autores originales del instrumento.

Tabla 11 (continuación)

*Instrumentos de evaluación de recursos y fortalezas personales*

Autores y año	Denominación de la técnica	Estudios psicométricos realizados	Población	Dimensiones
Antolín Suárez, Oliva Delgado, Pertegal Vega & López Jiménez (2011)	Escala de valores	Construcción (España)	Adolescentes	Compromiso social Prosocialidad Justicia e igualdad Honestidad Integridad Responsabilidad Reconocimiento social y hedonismo Valores sociales Valores personales Valores individualistas
Londoño Pérez, Hernández Cortés, Alejo Castañeda & Pulido Garzón (2011)	Escala de Optimismo Disposicional/ Pesimismo	Construcción y validación (Colombia)	Adultos jóvenes	Optimismo Pesimismo Sesgo optimista no realista
Merino-Soto & Grimaldo- Muchotrigo (2015)	Escala Básica de Empatía (Jolliffe & Farrington, 2006)	Validación (Perú)	Adolescentes	Empatía afectiva Empatía cognitiva

*Nota:* para los instrumentos que fueron adaptados y validados, o cuando se construyó una versión breve, se incluyó en la denominación de la técnica la referencia de los autores originales del instrumento.

En síntesis, desde una perspectiva centrada en la salud, se observa que han adquirido relevancia los recursos y capacidades personales que favorecen estados saludables, esto se constata por las investigaciones halladas que respaldan este fenómeno.

### **Importancia de los otros significativos para el autoconcepto y los recursos psicológicos**

Los modelos parentales sin duda ocupan un lugar central para comprender la relación entre las características de los vínculos parento-filiales sobre el autoconcepto y capital psíquico. La noción de intersubjetividad permite analizar cómo los adolescentes en la relación con sus padres construyen su identidad, es decir, la representación de sí mismos en los diversos dominios de la vida, y al mismo tiempo, las figuras parentales también pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de capacidades centrales para que los adolescentes resuelvan las situaciones propias y esperables de esta etapa vital.

Varias investigaciones informan relaciones positivas entre estilo apego seguro y autoconcepto elevado, y relaciones negativas entre apego inseguro -evitativo o ambivalente- y una autopercepción negativa que tiende a asociarse con más problemas externalizadores e internalizadores en los hijos. Los datos más consistentes indican que el autoconcepto familiar es explicado en gran medida por el vínculo afectivo parento-filial que a su vez influye en el rendimiento académico, y el autoconcepto social y emocional por el apego entre pares. La tendencia de los datos comentados permite presumir que la calidad de las experiencias vinculares con padres y pares tiene efectos directos sobre el autoconcepto adolescente (Arias Orezano, Ávila Bacilio & Santillán Mejía, 2015; Fabien Bacro, 2012; Nishikawa, Hagglof & Sundbom, 2010; Penagos et al., 2006; Torres & Rodrigo, 2014). Algunos autores han aportado evidencia sobre la influencia positiva y significativa del apego sobre el autoconcepto, básicamente el apego materno, y, aunque en menor grado paterno y con pares. Una experiencia de apego seguro favorecerá una autopercepción como alguien valioso y con un rol positivo en las relaciones con otros significativos (McCormick & Kennedy, 1994).

Se demostró la importancia de la afectividad como característica familiar para promover un autoconcepto positivo en los adolescentes (Baptista, Rigotto, Ferrari Cardoso & Marín Rueda, 2012). Estudios en distintos países analizaron las relaciones entre las dimensiones de socialización parental y los dominios del autoconcepto.

Aceptación-Implicación se asoció positivamente con las cinco dimensiones del autoconcepto. Y, una mayor presencia de Coerción-Imposición se correspondió con un autoconcepto académico, emocional y familiar más negativo. El estilo indulgente se relacionó con mejores resultados en las dimensiones del autoconcepto adolescente, mientras que estilos parentales negligentes y autoritarios con valoraciones negativas en autoconcepto académico, emocional y familiar, y problemas de hostilidad/agresión, baja autoestima, autoeficacia negativa, inestabilidad emocional y visión negativa del mundo (Clerici, Azzollini & García, 2011; Fuentes et al., 2015; Martínez et al., 2007; Posada & Castañeiras, 2007; Rodrigues, Veiga, Fuentes & García, 2013). Los padres autoritativos tuvieron un impacto más favorable sobre la dimensión académica que la socialización indulgente. Ambos estilos parentales fueron igualmente significativos en cuanto a un mejor autoconcepto familiar en los adolescentes (Posada & Castañeiras, 2007).

En términos generales, el estilo de apego seguro se asoció positivamente con estilos de socialización autoritativo/indulgente y un elevado autoconcepto general. También se constató la asociación negativa entre los apegos inseguros, estrategias parentales de rechazo o sobreprotección, y un autoconcepto negativo con mayores problemas de salud mental informados (Castañeiras & Posada, 2007; Nishikawa, Sundbom & Hagglof, 2010; Penagos et al., 2006).

Por otro lado, los estudios demuestran relaciones entre apego y socialización con los recursos y fortalezas personales. Se encontró que los adolescentes que describen a sus padres como autoritativos y seguros presentan en mayor medida conductas empáticas y comportamientos prosociales que sujetos inseguros con padres considerados como autoritarios (Balabanian et al., 2015; Mestre, Tur, Samper, Náchter & Cortés, 2007; Quintana, Montgomery, Malaver, Ruiz, García & Moras, 2013; Richaud, 2014).

Respecto al apego y la inteligencia emocional, la evidencia demuestra que los sujetos seguros reconocen, comprenden y regulan sus emociones en forma adaptativa, y, por el contrario, los ambivalentes y evitativos presentan dificultades en su regulación emocional (Guerra Bustamante, Guerrero Baron & León del Barco, 2015; Páez, Fernández, Campos, Zubieta & Casullo, 2006). Respecto de la relación entre socialización-inteligencia emocional, los adolescentes que describieron a sus padres con un estilo autoritativo presentaron un mejor reconocimiento y manejo emocional (Alegre, 2011; Ruvalcaba Romero, Gallegos Guajardo, Robles Aguirre, Morales Sánchez & González Gallego, 2012).

También se constataron relaciones positivas entre la percepción adolescente del padre-madre como autorizativo-seguro y el desarrollo de conductas resilientes, aumento de la autoestima, mayor autonomía y conductas de responsabilidad social. En cambio, las prácticas de socialización en las que predomina el castigo físico limitan el desarrollo y fortalecimiento de conductas resilientes y autonomía, y se asocian con baja autoestima (Bulnes et al., 2008; Gómez-Ortiz et al., 2015).

Para finalizar, son consistentes las investigaciones que dan cuenta de la importancia de los vínculos familiares sobre la formación del autoconcepto adolescente y la promoción de recursos personales que favorecen estados saludables.

En este capítulo se presentaron dos variables centrales para la investigación propuesta: autoconcepto y capital psíquico. Se desarrollaron las principales características de su conceptualización teórica y datos de investigación con sustento empírico. También se aportó información sobre la importancia de los vínculos familiares y su influencia en el desarrollo del autoconcepto y de recursos como los que componen el capital psíquico. Se destaca que la mayoría de estudios se han realizado sobre alguno de los aspectos de manera aislada y no se hallaron propuestas que estudien simultáneamente la influencia de los estilos de apego y de socialización sobre las variables mencionadas. Nuevamente se explicita la importancia de la intersubjetividad para analizar la influencia de los vínculos familiares sobre el desarrollo psicológico del adolescente.

## **ESTUDIO EMPIRICO**

## **CAPÍTULO 4**

Objetivos, hipótesis y metodología

## Objetivos

### Objetivo general

Estudiar la influencia de la socialización parental y el apego sobre el autoconcepto y el capital psíquico en adolescentes marplatenses.

### Objetivos específicos para la muestra de adolescentes bajo estudio:

1. Describir las características de socialización parental.
2. Analizar los estilos de apego.
3. Evaluar las dimensiones del autoconcepto.
4. Establecer las características de las dimensiones del capital psíquico.
5. Estudiar las relaciones entre estilos de socialización parental y estilos de apego.
6. Evaluar la influencia de los estilos de socialización parental y de apego sobre el autoconcepto y el capital psíquico
7. Analizar la presencia de diferencias en las variables estudiadas en función del sexo y la edad.

## Hipótesis

1. Los adolescentes que informen estilos parentales autoritarios (alta exigencia; baja responsividad) presentarán puntuaciones significativamente más elevadas en apego inseguro-evitativo.
2. Los adolescentes que informen estilos parentales negligentes e indulgentes (baja exigencia; responsividad variable), presentarán puntuaciones significativamente mayores en apego ambivalente.
3. Los adolescentes que informen estilos parentales autoritativos (alta exigencia; alta responsividad) y apego seguro presentarán puntuaciones significativamente más elevadas en autoconcepto y en capital psíquico.

Si bien, la naturaleza compleja del tema objeto de esta investigación admite diferentes propuestas, permite postular –aunque de un modo esquemático y general– que los patrones de crianza a través de los cuales se configuran los modelos de

intercambio con los otros constituyen modos básicos de la organización personal. En este sentido, dos características de las relaciones parentales y de qué manera se combinen resultarán centrales: por un lado, la aceptación, contención y reconocimiento que refuercen y validen al adolescente, y por otro, la puesta de límites que le permita internalizar las diferencias entre lo aceptado y lo no aceptado como guía para sus comportamientos.

Dado que no se hallaron al momento de la presentación del plan de trabajo investigaciones que contemplaran la relación de los estilos de socialización parental y de apego simultáneamente, y tampoco que consideraran el efecto diferencial de estas características (socialización y apego) sobre los recursos y autoconcepto adolescente, las hipótesis 1 y 2 se basaron en la presunción teórica de considerar que estilos negativos de socialización parental se encontrarían significativamente asociados con modalidades de apego inseguro.

Desde una perspectiva salugénica que da marco a este estudio, la hipótesis 3 finalmente postula que la combinación de estilo autorizativo y apego seguro se asociará a mejor autoconcepto y recursos autoinformados por los adolescentes.

## **Metodología**

### **Diseño**

Se propuso un diseño no experimental, transversal de alcance descriptivo-correlacional.

### **Participantes**

Se trabajó sobre una muestra no probabilística intencional de 600 adolescentes con edades comprendidas entre 15 y 18 años ( $M= 16.47$ ;  $DS=.95$ ), que al momento de la evaluación estaban cursando el Nivel Polimodal en instituciones públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata.

A continuación, se informa la distribución de la muestra por grupo de edad y sexo (ver tabla 12), tipo de gestión escolar y curso (ver tabla 13), máximo nivel educativo alcanzado por la madre y el padre (tabla 14) y tipos de convivencia familiar (ver tabla 15). En cuanto a los datos familiares indagados se consideró información básica del contexto de referencia.

Tabla 12

*Distribución de la muestra según grupo de edad y sexo: frecuencia y porcentaje*

Grupo de edad <sup>a</sup>	Sexo	n	%
15	M	65	10.89
	V	42	7.03
16	M	116	19.43
	V	77	12.90
17	M	130	21.78
	V	76	12.73
18	M	56	9.38
	V	35	5.86
Totales		597	100

*Nota.* M: mujeres y V: varones. 3 adolescentes no completaron este ítem.

<sup>a</sup> n de grupos de edad por sexo: 15 años: F= 65 y M= 42; 16 años: F= 116 y M=77, 17 años: F=130 y M=76 y 18 años: F= 56 y M=35.

Tabla 13

*Distribución de la muestra según tipo de gestión escolar y curso: frecuencia y porcentaje*

Cursos	Escuelas			
	Públicas		Privadas	
	n	%	n	%
1º	100	33.34	100	33.33
2º	100	33.33	100	33.33
3º	100	33.33	100	33.34
Totales	300	100	300	100

Tabla 14

*Padre y Madre. Máximo nivel educativo alcanzado: frecuencia y porcentaje*

Nivel educativo	Padre		Madre	
	n	%	n	%
Primario incompleto	40	6.7	26	4.30
Primario completo	105	17.5	92	15.30
Secundario incompleto	77	12.8	60	10
Secundario completo	92	15.3	111	18.50
Terciario incompleto	13	2.2	12	2
Terciario completo	58	9.7	64	10.70
Universitario incompleto	68	11.3	77	12.80
Universitario completo	135	22.5	147	24.50
No sabe/no contesta	12	2	6	1
No corresponde	---	---	5	0.80
Totales	600	100	600	100

Tabla 15

*Convivencia familiar: frecuencia y porcentaje*

	n	%
Padre y madre	71	11.80
Padre, madre y hermanos	378	63
Padre y hermanos	20	3.30
Madre y hermanos	60	10
Padre	5	0.80
Madre	15	2.50
Padres separados	15	2.50
Otros familiares	36	6
Totales	600	100

## **Instrumentos**

Se definió un protocolo de evaluación que incluyó medidas de autoinforme para evaluar las variables en función de los objetivos propuestos. Se consideraron los instrumentos con mayor respaldo disponibles en la comunidad científica. Se administraron:

## 1- Registro de datos básicos

Diseñado para esta investigación, tuvo por objetivo obtener datos sociodemográficos y vinculares sobre la situación vital de los adolescentes y su grupo familiar/social de pertenencia. Incluyó la siguiente información: edad, sexo, escuela y curso, convivencia familiar y máximo nivel educativo alcanzado de los padres.

## 2- Escala de Socialización Parental en la Adolescencia - ESPA29 (Musitu & García, 2001)

Evalúa los estilos de socialización de los dos padres en distintos escenarios representativos de la vida cotidiana familiar en la cultura occidental. Cada adolescente valora de manera independiente la actuación del padre y de la madre en 29 situaciones de la vida cotidiana, y aporta una medida global para cada uno de ellos en las siguientes dimensiones:

a- *Aceptación-Implicación*: dimensión bipolar conformada por las subescalas Afecto, Indiferencia, Diálogo y Displicencia. Los padres expresan afecto o indiferencia cuando los adolescentes se comportan según lo esperado, y pueden recurrir predominantemente al diálogo, la displicencia o el desinterés ante las formas que no se adecuan a dicha expectativa.

b- *Coerción-Imposición*: incluye estrategias socializadoras basadas en la privación, la coerción verbal y física ante los comportamientos no deseados.

A partir de las combinaciones de las puntuaciones en estas dimensiones se tipifica el estilo de socialización de cada padre como *Autorizativo* (alta Aceptación-Implicación y alta Coerción-Imposición), *Indulgente* (alta Aceptación-Implicación y baja Coerción-Imposición), *Autoritario* (baja Aceptación-Implicación y alta Coerción-Imposición) o *Negligente* (baja Aceptación-Implicación y baja Coerción-Imposición) (Capítulo 2 figura 1).

Su aplicación en la muestra bajo estudio presentó una buena consistencia interna para ambas escalas en Aceptación-Implicación (madre  $\alpha = .84$ ; padre  $\alpha = .81$ ), y en Coerción-Imposición (madre  $\alpha = .94$ ; padre  $\alpha = .93$ ).

## 3- Escala Multidimensional de Autoconcepto - AF5 (adaptación local, Castañeiras & Posada, 2007; García & Musitu, 1999)

La versión original fue desarrollada en España, mide cinco dimensiones del autoconcepto a través de 30 ítems con una escala de respuesta de 99 puntos, donde 1

representa *total desacuerdo* con el ítem y 99 un total acuerdo con él. Puntuaciones más elevadas se corresponden con un mejor autoconcepto. Las cinco dimensiones evaluadas son:

a- *Académico-Laboral*: incluye la autopercepción y la percepción de adultos que ocupan una posición superior -profesor, empleador- respecto de la calidad del desempeño como estudiante y/o trabajador.

b- *Social*: se define como la percepción que tiene el sujeto de su funcionamiento en el área de las relaciones sociales. Esta dimensión incluye dos ejes: (a) la red social del sujeto y su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla, y (b) las cualidades que considera importantes en las relaciones interpersonales.

c- *Emocional*: alude a la percepción subjetiva del estado emocional negativo y de las respuestas a situaciones específicas, en función del grado de compromiso e implicación en la vida cotidiana.

d- *Familiar*: referida a la percepción del sujeto acerca de su implicación, participación e integración en el grupo familiar.

e- *Físico*: indaga la percepción del sujeto sobre su aspecto, su estado físico y cuidado personal.

La validez estructural de las cinco dimensiones está avalada mediante análisis factoriales de la escala original (García & Musitu, 1999). La consistencia interna de los 30 elementos fue de  $\alpha = .84$ , para autoconcepto Académico  $\alpha = .88$ , Social  $\alpha = .73$ , Emocional  $\alpha = .73$ , Familiar  $\alpha = .80$ , y Físico  $\alpha = .77$ . El estudio psicométrico de la escala aplicada en nuestro país mantuvo la estructura pentafactorial (varianza total explicada 50.83%) y la consistencia interna de los factores varió entre .72 - .84 ( $\alpha$  de Cronbach) con una fiabilidad para la escala total de  $\alpha = .83$  (Castañeiras & Posada, 2007).

#### **4- Escala de Capital Psíquico – CAPPsi (Casullo, 2006)**

Evalúa el constructo psicológico capital psíquico definido como un conjunto de recursos asociados al potencial de salud en las personas. Compuesta por 40 afirmaciones con opción de respuesta *casi nunca-a veces-casi siempre*, se operacionaliza en cinco dimensiones:

1- *Capacidades Cognitivas* para adquirir y usar formas de conocimiento –creatividad, curiosidad, motivación para aprender y sabiduría-.

2- *Capacidades Emocionales* para desarrollar proyectos superando obstáculos - honestidad, autoestima, persistencia y resiliencia-.

3- *Habilidades Cívicas* para lograr mejor participación ciudadana –liderazgo, lealtad, compromiso y prudencia-.

4- *Capacidades para establecer vínculos interpersonales* -inteligencia emocional, amor, sentido del humor, empatía y altruismo-.

5- *Sistema de Valores* como metas que orientan los comportamientos-sentido de justicia, capacidad para perdonar, gratitud y espiritualidad-.

El análisis psicométrico realizado para esta investigación indica una adecuada consistencia interna para los 40 ítems ( $\alpha = .77$ ).

Cabe señalar que, al momento de la presentación y posterior ejecución del plan de trabajo de esta tesis, el CAPPsi era el único instrumento en su categoría desarrollado y publicado en Argentina para evaluar fortalezas personales. Casullo, referente de la PP en Argentina, fue la primera en sistematizar un modelo de recursos personales en este sentido. Si bien esta escala no fue originalmente construida para población adolescente, se llevó a cabo una prueba piloto para determinar su aplicación en esta investigación.

#### **5- Inventario de Apego con Padres y Pares – IPPA** (adaptación colombiana de Pardo, Pineda, Carillo & Castro, 2006; Armsden & Greenberg, 1987)

Este inventario es ampliamente utilizado a nivel nacional e internacional para evaluar la calidad del apego percibido por los adolescentes con sus padres y pares. Está compuesto por tres escalas de 25 ítems cada una, con modalidad de respuesta tipo Likert de 5 puntos (*casi nunca-no muy frecuentemente es cierto-algunas veces es cierto-con frecuencia es cierto-casi siempre*). Ofrece puntuaciones diferenciadas para padre, madre y pares en tres dimensiones: grado de confianza mutua, calidad en la comunicación y extensión de la ira y alienación. Para este trabajo solo se administraron las escalas de las figuras parentales, ya que el objetivo de esta investigación fue informar el impacto de la experiencia familiar sobre el autoconcepto y capital psíquico. También para esta tesis se elaboró la definición operacional de cada una de las dimensiones en base al análisis de los enunciados de los ítems que las conforman:

a- *Grado de confianza mutua*: incluye ítems que aluden al respeto y comprensión de los sentimientos, opiniones y características personales del adolescente por parte de los padres. Se trata de una función de apoyo y contención de las figuras de apego.

b- *Calidad en la comunicación*: se evalúa a partir de enunciados que caracterizan el grado de atención de las figuras de apego a los estados de ánimo del adolescente, los

padres actúan favoreciendo la expresión emocional y la comunicación. La opinión de las figuras de apego se vuelve central para el adolescente.

c- *Extensión de la ira y alienación*: el adolescente debe informar el grado de ira y aislamiento que siente en la relación con sus figuras de apego. Algunos de los aspectos de la dimensión son: vergüenza de comunicar los problemas personales y malestar emocional como enojo y rabia.

A continuación, se presentan las características de los sistemas de puntuación y se fundamentan las decisiones que guiaron los análisis realizados para el objetivo 2 (Capítulo 5 Primera parte apartado Niveles de seguridad y estilos de apego). La escala admite dos formas de utilización que aportan indicadores diferentes y complementarios:

1- El *sistema original de puntuación* se refiere al *Nivel de seguridad* percibido por el adolescente con sus figuras de apego que se obtiene de sumar los puntajes brutos de las dimensiones Comunicación y Confianza, y de restar la puntuación correspondiente a Alienación. También los autores de la escala aportan información sobre el *Nivel de seguridad total* con las figuras parentales como puntaje único. Este valor se obtiene por suma y promedio de las puntuaciones de nivel de seguridad de ambos padres. Posteriormente, este sistema fue modificado, los autores calcularon las dimensiones del IPPA en tres niveles según rangos percentilares: bajo ( $< P_{25}$ ), medio (P entre 25 y 75) y alto ( $> P_{75}$ ). Consideraron que el nivel de seguridad se definía como resultado de la combinación de las puntuaciones en las dimensiones del IPPA, y se establecieron las siguientes condiciones de clasificación:

a- *Seguridad Alta*: puntaje en alienación bajo o medio, y puntuaciones de confianza o comunicación al menos de nivel medio.

b- *Seguridad Baja*: puntajes de confianza y comunicación bajos, y en alienación medios o altos. En los casos que confianza o comunicación alcancen nivel medio, solo combinadas con alienación de nivel alto se incluirán en el grupo de seguridad baja (Armsden & Greenberg, 1987).

2- *Segundo sistema de clasificación*: Jeanine Vivona (2000), aporta una clasificación adicional de estilos básicos de apego basada en los niveles de seguridad (Armsden & Greenberg, 1987): apego seguro e inseguro -evitativo y ambivalente- (Ainsworth et al., 1978). En esta nueva clasificación el estilo de *apego seguro* se correspondía con confianza o comunicación en valores moderados, y baja o moderada presencia de alienación. Cabe destacar que este criterio de combinación de las dimensiones fue similar al empleado por los autores del instrumento para clasificar al grupo de

Seguridad Alta (Armsden & Greenberg, 1987). En el caso del *estilo evitativo*, comunicación y confianza debían tener un nivel bajo y alienación al menos un nivel medio o si comunicación fuera bajo, confianza media y alienación alta. Este criterio se correspondió con el propuesto en la escala original para el grupo de Seguridad Baja (Armsden & Greenberg, 1987). El *apego ambivalente* fue asignado cuando comunicación y alienación eran de nivel medio o alto, comunicación fuera mayor que confianza y alienación no obtuviera un nivel más bajo que confianza. Esta clasificación permitió distinguir dentro del grupo de seguridad bajo, los adolescentes con apego evitativo y ambivalente (ver tabla 16).

Tabla 16

*Clasificación en estilos de apego básicos: combinaciones dimensiones IPPA*

Tipo de apego	IPPA		
	Confianza	Comunicación	Alienación
Seguro	Medio	Medio	Bajo
Seguro	Alto	Alto	Medio
Evitativo	Bajo	Bajo	Medio
Evitativo	Bajo	Bajo	Alto
Evitativo	Media	Bajo	Alto
Ambivalente	Bajo	Medio	Medio
Ambivalente	Medio	Alto	Alto

Si bien la clasificación de Vivona aporta nuevos elementos para la evaluación del apego, no resuelve el tema de la clasificación en su totalidad. En las investigaciones que utilizaron dicha clasificación la proporción de casos sin pertenencia a algún tipo de apego alcanzo entre un 25% y 30%. Los trabajos de Pardo et al (2006), y Vega y Roitman (2011) fueron evaluados inicialmente como posibles soluciones para lograr la clasificación de la totalidad de la muestra adolescente en un tipo de apego, aunque las mismas no resultaron satisfactorias para esta tesis. Utilizando la metodología empleada por Pardo et al. (2006) no se logró mejorar la clasificación por estilos de apego básicos para la muestra adolescente del presente manuscrito. Mientras que la propuesta de Vega y Roitman (2011) no se consideró adecuada ya que solo se basó en conceptos teóricos de la teoría del apego, pero no incluyó criterios empíricos que permitieran establecer su alcance como medida.

Según Bowlby (1988) todo sujeto posee un estilo de apego -seguro o inseguro, o en su defecto, un apego desorganizado-. Por ello, se decidió en esta investigación

analizar específicamente las combinaciones de las dimensiones del IPPA (comunicación, confianza, alienación) no incluidas inicialmente al aplicar el criterio establecido con la intención de determinar su posible clasificación. Se consideraron dos criterios simultáneamente: (a) las definiciones operacionales de las dimensiones del inventario, y (b) las definiciones teóricas representativas en el estudio del apego - confianza, comunicación e ira o alienación junto con ira funcional y no funcional- (Armden & Greenberg, 1987; Bowlby, 2009a, 2009b, 1988) (Capítulo 2 apartado Apego: Definición y estilos básicos. Apego desorganizado). En la presente sección se presentaron los sistemas de puntuación y clasificación utilizados. En el capítulo 5 (Primera parte apartado Nivel de seguridad y estilos básicos de apego) se ampliará este punto.

Para la versión original del IPPA, se informaron valores de consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) para cada escala: Apego Materno  $\alpha=.87$  y Apego Paterno  $\alpha=.89$ . Los datos psicométricos obtenidos para esta investigación doctoral fueron algo más bajos, pero igualmente adecuados: Apego Materno  $\alpha=.72$  y Apego Paterno  $\alpha=.79$  respectivamente. Los estudios psicométricos de adaptación y validación del IPPA en distintos contextos indican una adecuada calidad técnica de la medida (Baiocco, Laghi & Paola, 2009; Pardo et al., 2006; Vega & Sánchez, 2011; Vivona, 2000).

## **Procedimiento**

Se llevaron a cabo distintas actividades como parte del procedimiento general para la obtención de la muestra y posterior plan de análisis. A continuación, se informa cada una de ellas.

## **Prueba Piloto**

Antes de comenzar con la ejecución del proyecto se realizó una prueba piloto con un grupo de adolescentes entre 15 y 18 años de diferentes escuelas de la ciudad de Mar del Plata para evaluar básicamente la comprensibilidad de los reactivos y las consignas de los instrumentos seleccionados, y definir su aplicabilidad. Para el AF5 y el CAPPsi se contaba con datos para Argentina, pero las escalas para evaluar estilos de socialización y estilos de apego habían sido construidas en otros contextos y no se disponía de adaptación en Argentina al momento de esta investigación (adolescentes españoles en el caso del ESPA29 y colombianos en el IPPA). Los aspectos

detectados y las decisiones para su utilización en el contexto de investigación para ambas escalas se indican en la tabla 17.

Tabla 17

*ESPA29 e IPPA: Dificultades halladas y decisiones para su utilización*

Instrumentos	Dificultad	Decisiones para su administración
ESPA29	Extensión y comprensión de la consigna	Explicar y ejemplificar detenidamente la consigna en los distintos grupos, con el fin de reducir posibles sesgos de respuesta y fuentes de error
	Significado del término "riñe"	Se reemplazó por la palabra "reta"
IPPA	Enunciados negativos de ítems	Dichos enunciados no se modificaron, pero se ofrecieron ejemplos para aclarar el sentido de esos ítems y el modo de respuesta esperado

### **Gestión institucional y administración del protocolo**

Si bien no resultó factible contar con el acceso a una muestra probabilística de instituciones que aceptara participar en el estudio, se establecieron contactos institucionales con 7 colegios privados y 5 públicos de la ciudad de Mar del Plata entre abril de 2009 y noviembre de 2010. Se contempló como parte de la planificación la extensión habitual de la gestión de las autorizaciones. Sin embargo, el tiempo fue más prolongado de lo previsto por razones de distinta índole que se justifica informar:

- a) Cuestiones administrativo-burocráticas propias de cada escuela (ej. comienzo y cierre de trimestres, actividades escolares, jornadas de capacitación docente, etc.).
- b) Cuestiones referidas a la dificultad de ingreso a personas ajenas a la institución escolar. Se debieron cumplimentar una serie de pasos para habilitar el ingreso efectivo. Esta situación ocurrió mayormente con las escuelas privadas (por ej., entrevistas con directivos, presentación de papeles que justificaran la presencia en la institución, etc.).

c) Pandemia de gripe A (H1N1) ocurrida durante los meses invernales del 2009, que por razones de público conocimiento afectó considerablemente el funcionamiento habitual de las instituciones y la consecuente obtención de la muestra.

La gestión de autorizaciones incluyó un primer contacto telefónico o personal para solicitar una reunión con el responsable de Nivel Polimodal y/o con el Equipo de orientación escolar para informar sobre la investigación e invitar a participar a las instituciones. De los doce establecimientos escolares inicialmente contactados, 10 (5 de gestión pública y 5 de gestión privada) aceptaron participar y autorizaron el ingreso y administración del protocolo a los grupos de adolescentes por cursos. Posteriormente se avanzó entonces con la gestión formal y personalizada de las autorizaciones avaladas por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata con cada una de las instituciones.

Una vez cumplimentada esta etapa necesaria para el ingreso efectivo, se organizó la difusión a los distintos cursos. Esta instancia, previa a la administración, incluyó la explicación y presentación de un consentimiento informado que debían firmar los padres o en su defecto, los tutores legales como condición necesaria por tratarse de menores de edad. Luego se coordinó con cada establecimiento los días y horarios para la administración.

Al comienzo del encuentro concertado para la toma de los datos se solicitó a los adolescentes que brindaran su consentimiento informado y se les aclaró que la participación era voluntaria y anónima. En todos los casos, se administró el protocolo de evaluación en forma colectiva, en un único encuentro presencial de aproximadamente 45 minutos -según prueba piloto- y en grupos de no más de 30 adolescentes por vez. La doctoranda junto con una colaboradora del grupo de investigación GIEPsi estuvieron presentes durante la administración y atendieron en todo momento las consultas y dudas en el caso que los sujetos así lo necesitaran. Se observó buena receptividad y disposición de los adolescentes con la actividad.

Como contraprestación de la participación, se elaboró y entregó por escrito a cada institución un informe general de los resultados manteniendo las condiciones de anonimato de los casos individuales (ver Anexo 5 Ejemplo Informe de devolución para las instituciones escolares).

### **Selección de la muestra: criterios de inclusión**

Como se mencionó anteriormente, la administración de los protocolos se realizó por cursos completos e incluyó adolescentes varones y mujeres con un rango de edad de 15-18 años que tuvieran voluntad de participar y que hubieran sido

autorizados por sus padres o tutores. En cada institución completaron los protocolos la totalidad de adolescentes de nivel Polimodal, dato no menor para la composición final de la muestra. Al tratarse de adolescentes escolarizados se dio por supuesto el requisito de comprensión necesario para cumplimentar autoinformes de manera individual. Aun así, se cuidó especialmente que las consignas fueran adecuadamente entendidas y se redujo las fuentes de error que pudieran presentarse por dificultades en este sentido.

Se garantizó el compromiso, tratamiento y utilización confidencial de la información derivada de esta investigación con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales, los lineamientos éticos del Código de Ética Nacional (FEPPA, 2013) y de la Asociación Americana de Psicología (2010), y las pautas propuestas por la declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2008).

En las tablas 18 y 19 se presenta la distribución de la muestra. Vale aclarar que la muestra original incluyó 696 adolescentes, y que luego de la revisión y depuración correspondiente quedaron anulados 96 protocolos (ver tablas 20 y 21). Con el fin de mantener preservada la identidad institucional, se utiliza una denominación por numeral para cada escuela.

Tabla 18

*Instituciones educativas de gestión pública: adolescentes por escuela y curso*

Curso	Instituciones educativas de gestión pública					Totales
	1	2	3	4	5	
1º	---	35	11	4	50	100
2º	---	37	14	2	47	100
3º	15	24	8	4	49	100
Totales	15	96	33	10	146	300

Tabla 19

*Instituciones educativas de gestión privada: adolescentes por escuela y curso*

Instituciones educativas de gestión privada						
Curso	1	2	3	4	5	Totales
1º	46	5	---	16	33	100
2º	43	8	---	19	30	100
3º	---	29	21	17	33	100
Totales	89	42	21	52	96	300

Del control realizado sobre los protocolos cumplimentados, se anularon los que no estuvieran adecuadamente completos y/o se detectaran aspectos que pusieran en duda su credibilidad. En las siguientes tablas se informa la cantidad de protocolos no válidos que fueron excluidos del plan de análisis (ver tablas 20 y 21).

Tabla 20

*Instituciones educativas de gestión pública: protocolos anulados por escuela y curso*

Instituciones educativas de gestión pública						
Curso	1	2	3	4	5	Totales
1º	---	4	6	5	3	18
2º	---	6	1	---	3	10
3º	3	12	5	2	9	31
Totales	3	22	12	7	15	59

Tabla 21

*Instituciones educativas de gestión privada: protocolos anulados por escuela y curso*

Instituciones educativas de gestión privada						
Curso	1	2	3	4	5	Totales
1º	1	3	---	1	7	12
2º	1	4	---	1	8	14
3º	---	2	1	2	6	11
Totales	2	9	1	4	21	37

## Plan de análisis

Elaborar el plan de análisis implicó un proceso de toma de decisiones que tuvo en cuenta básicamente el diseño de la investigación, la naturaleza de los constructos y el nivel de medición de las variables<sup>1</sup> a analizar, los objetivos e hipótesis planteadas, las características en la distribución de las puntuaciones empíricas y el alcance esperado de los resultados.

El esquema general de la investigación incluyó un único momento de evaluación (diseño transversal), dos variables independientes con niveles de medición nominal: socialización parental (cuatro estilos parentales) y apego (tres estilos básicos), y dos variables dependientes con niveles de medición ordinal: autoconcepto (cinco dimensiones) y capital psíquico (cinco capacidades).

En un primer momento, se consideró aplicar métodos estadísticos multivariados, específicamente MANOVA, recomendado para analizar la relación entre dos o más variables independientes y dos o más variables dependientes simultáneamente. Pero al tratarse de un tema con bajo grado de sistematización en lo teórico y en lo empírico, con escasos estudios que se ocupan de establecer y analizar las relaciones entre los constructos aquí considerados, y sumado a la baja correlación hallada entre las variables dependientes (autoconcepto y capital psíquico) a partir de lo cual se puede presumir la independencia o al menos la no linealidad en dichas relaciones teniendo en cuenta fenómenos de naturaleza compleja como los que aquí se pretende investigar, se decidió realizar análisis específicos para establecer el aporte de cada una de las variables. En este sentido, por ejemplo, el Anova posee mayor potencia que el MANOVA cuando no existe correlación o esta es baja entre las variables dependientes.

Para alcanzar los objetivos que guiaron el plan de investigación y las hipótesis planteadas se sintetizan en la tabla 22 los análisis realizados.

---

<sup>1</sup> Según las recomendaciones y tendencias actuales en metodología de la investigación en psicología, cuando la variable dependiente es de nivel ordinal, pero fue medida a partir de un instrumento estandarizado, se autoriza a ser tratada como productora de datos a nivel intervalar (Coolican, 2005).

Tabla 22

*Plan de análisis por objetivos*

Objetivos	Análisis estadísticos (estadística paramétrica)
Objetivo 1 y 7	Estadística descriptiva (Mínimos y máximos, medias y desvíos, frecuencias y porcentajes) Estadística inferencial (Prueba <i>t</i> de Student, y Anova con pruebas post hoc -Scheffe y Tamhane's T2-)
Objetivo 2 y 7	Estadística descriptiva (mínimos y máximos, medias y desvíos, frecuencias y porcentajes) Tabla de contingencia Estadística inferencial (Prueba <i>t</i> de Student, y Anova con pruebas post hoc -Scheffe y Tamhane's T2)
Objetivo 3 y 7	Estadística descriptiva (medias y desvíos, frecuencias y porcentajes) Estadística inferencial (Prueba <i>t</i> de Student, y Anova con pruebas post hoc -Scheffe y Tamhane's T2-)
Objetivo 4 y 7	Estadística descriptiva (medias y desvíos, frecuencias y porcentajes) Estadística inferencial (Prueba <i>t</i> de Student)
Objetivo 5 y 7	Estadística descriptiva (medias y desvíos, frecuencias y porcentajes) Tabla de contingencia Correlación ( <i>r</i> de Pearson) Estadística inferencial (Prueba <i>t</i> de Student, y Anova con pruebas post hoc -Scheffe y Tamhane's T2-)
Objetivo 6	Tabla de contingencia Correlación ( <i>r</i> de Pearson) Estadística inferencial (Prueba <i>t</i> de Student, y Anova con pruebas post hoc -Scheffe y Tamhane's T2-)

Para el procesamiento estadístico de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 23.

## **CAPÍTULO 5**

### Resultados

## Organización del capítulo

Dado el volumen de información derivado del análisis de los datos y con el fin de dar una organización clara y dinámica a este capítulo, se realizará una exposición secuenciada, aunque no lineal de los objetivos, con la intención de no incurrir en redundancias innecesarias al presentar los resultados.

En consonancia con esto, este apartado se presenta en dos partes: (a) en la primera, se informan los estadísticos descriptivos y las pruebas inferenciales realizadas con las variables y sus respectivas dimensiones (objetivos 1-4 y 7), y (b) la segunda, se ocupa de las relaciones entre los distintos constructos teóricos para responder a las hipótesis y a los objetivos 5-6 de la presente tesis. En la figura 3 se ofrece un esquema que podrá ser utilizado como guía para la lectura de este capítulo, ya que ilustra las variables y dimensiones contempladas en cada uno de los objetivos e hipótesis.

Respecto al análisis de los datos solo se informarán -en el caso que corresponda- los resultados que alcanzaron significación estadística. En cuanto a las correlaciones, se seguirá el siguiente criterio: correlaciones entre .10 - .20 se considerarán débiles; entre .25 - .40 moderadas e iguales o mayores a .50 fuertes (Aron, 2001). Solo se informarán los coeficientes iguales o superiores a .25.

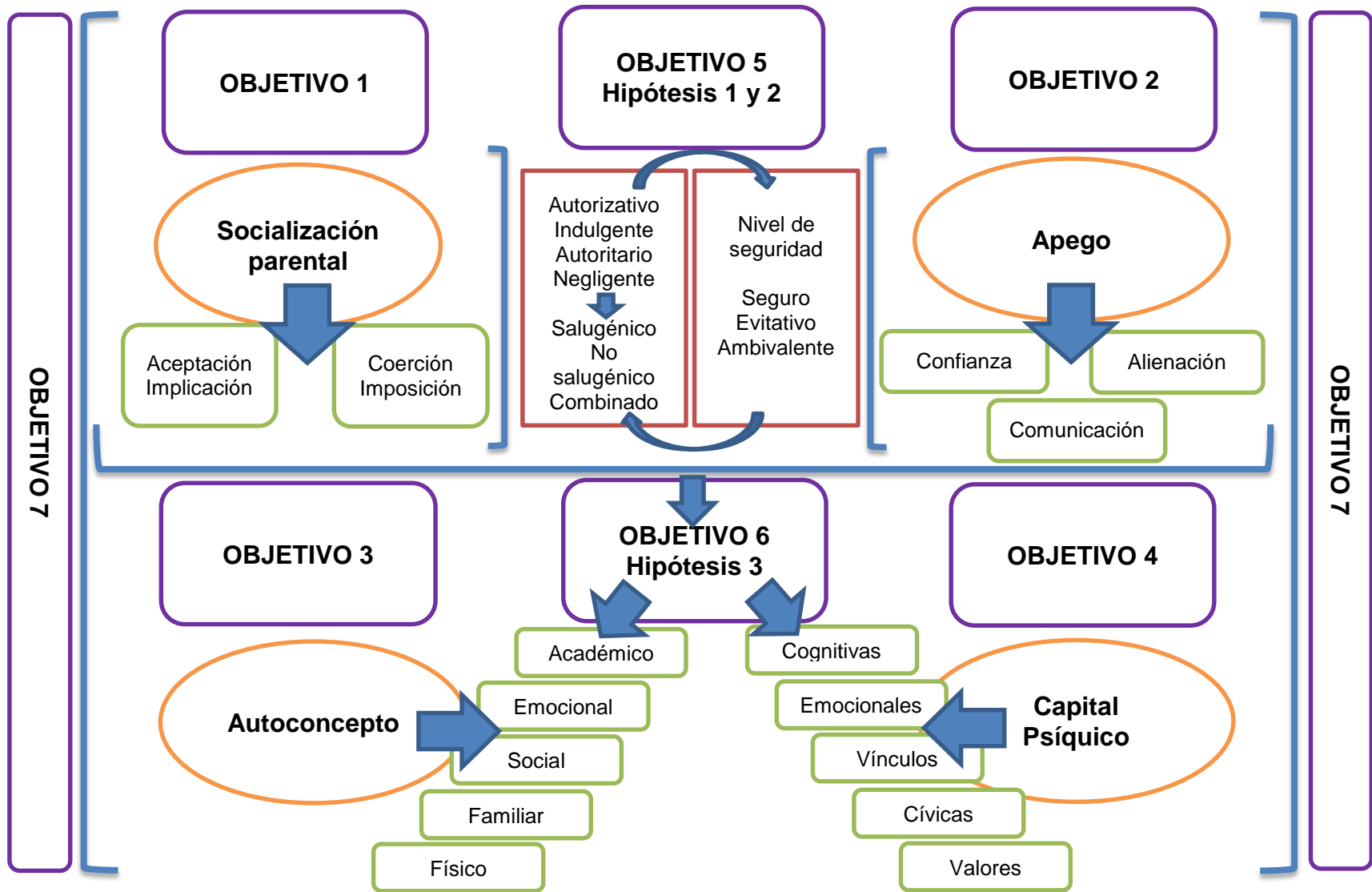


Figura 3. Objetivos e hipótesis: variables y dimensiones.

## **PRIMERA PARTE**

## **Estilos de socialización parental**

### **Dimensiones y subescalas del ESPA29**

Se obtuvieron los estadísticos descriptivos para el objetivo 1 de las subescalas de Aceptación-Implicación y Coerción-Imposición de la Escala Padre y Madre según grupo de edad por sexo.

Las puntuaciones medias obtenidas para las subescalas (Afecto, Diálogo, indiferencia, Displicencia) resultan similares en varones y en mujeres con ambos padres. Las estrategias de socialización informadas con mayor frecuencia por los adolescentes de todas las edades fueron afecto y diálogo (ver tablas 23 y 24 y figura 4).

Tabla 23

ESPA29-Escala Madre. Dimensión Aceptación-Implicación: estadísticos descriptivos por subescalas

ESPA29-Escala Madre													
Subescalas													
Grupo de edad <sup>a</sup>	Sexo	Afecto			Indiferencia			Diálogo			Displicencia		
		Mín.	Máx.	M (DE)	Mín.	Máx.	M (DE)	Mín.	Máx.	M (DE)	Mín.	Máx.	M (DE)
15	M	1	4	2.78 (0.86)	1	3.92	1.64 (0.75)	1.44	3.88	2.85 (0.65)	1	2.25	1.25 (0.29)
	V	1.15	4	2.72 (0.74)	1	3.69	1.79 (0.78)	1.13	3.94	2.70 (0.67)	1	3.25	1.36 (0.50)
16	M	1.23	4	2.81 (0.77)	1	3.92	1.62 (0.66)	1.25	4	2.76 (0.67)	1	3.13	1.29 (0.37)
	V	1	4	2.80 (0.71)	1	3.77	1.61 (0.74)	1	4	2.66 (0.65)	1	3.06	1.28 (0.40)
17	M	1.15	4	2.81 (0.81)	1	3.77	1.59 (0.65)	1.06	4	2.66 (0.71)	1	3	1.34 (0.42)
	V	1	4	2.92 (0.79)	1	3.92	1.47 (0.62)	1	3.94	2.78 (0.69)	1	2.94	1.29 (0.40)
18	M	1	4	2.31 (0.87)	1	4	1.61 (0.89)	1	3.81	2.37 (0.77)	1	4	1.40 (0.58)
	V	1	4	2.53 (0.89)	1	3.92	1.69 (0.77)	1	3.81	2.47 (0.74)	1	2.56	1.41 (0.46)

Nota. M: mujeres y V: varones. Mínimos y máximos esperados para las subescalas: 1-4.

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad por sexo: 15 años: F= 65 y M= 42; 16 años: F= 116 y M=77, 17 años: F=130 y M=76 y 18 años: F= 56 y M=35.

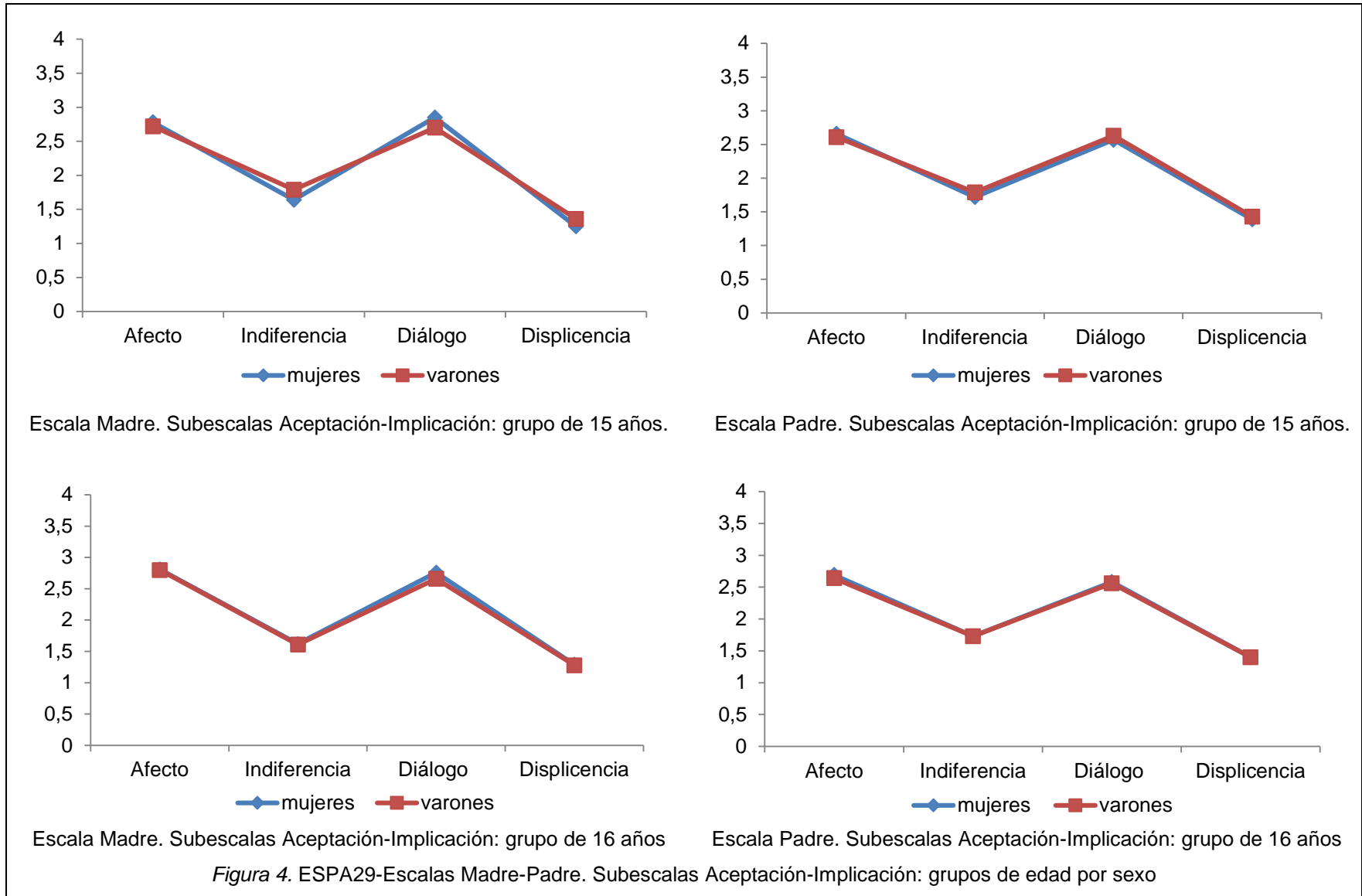
Tabla 24

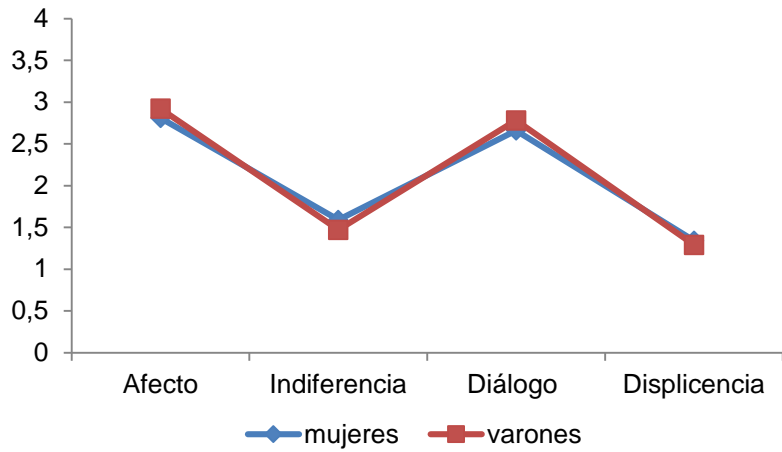
ESPA29-Escala Padre. Dimensión Aceptación-Implicación: estadísticos descriptivos por subescalas

ESPA29-Escala Padre													
Subescalas													
Grupo de edad <sup>a</sup>	Sexo	Afecto			Indiferencia			Diálogo			Displicencia		
		Mín.	Máx.	M (DE)	Mín.	Máx.	M (DE)	Mín.	Máx.	M (DE)	Mín.	Máx.	M (DE)
15	M	1	4	2.66 (0.79)	1	3.69	1.72 (0.80)	1.13	3.81	2.57 (0.61)	1	3.06	1.39 (0.45)
	V	1	3.92	2.61 (0.74)	1	4	1.79 (0.71)	1	4	2.63 (0.65)	1	4	1.43 (0.55)
16	M	1	4	2.69 (0.78)	1	4	1.73 (0.68)	1	4	2.58 (0.72)	1	3.94	1.40 (0.49)
	V	1	3.92	2.64 (0.75)	1	4	1.73 (0.68)	1	4	2.56 (0.69)	1	4	1.40 (0.49)
17	M	1	4	2.57 (0.79)	1	3.92	1.76 (0.70)	1.06	3.88	2.40 (0.68)	1	3.63	1.52 (0.52)
	V	1	4	2.66 (0.79)	1	3.38	1.72 (0.71)	1.06	4	2.63 (0.68)	1	3.19	1.44 (0.46)
18	M	1	4	2.44 (0.77)	1	3,77	1.68 (0.79)	1.06	3.75	2.36 (0.70)	1	2.88	1.48 (0.51)
	V	1	3.92	2.23 (0.93)	1	3.85	2.01 (0.92)	1	3.50	2.32 (0.63)	1	3.19	1.70 (0.59)

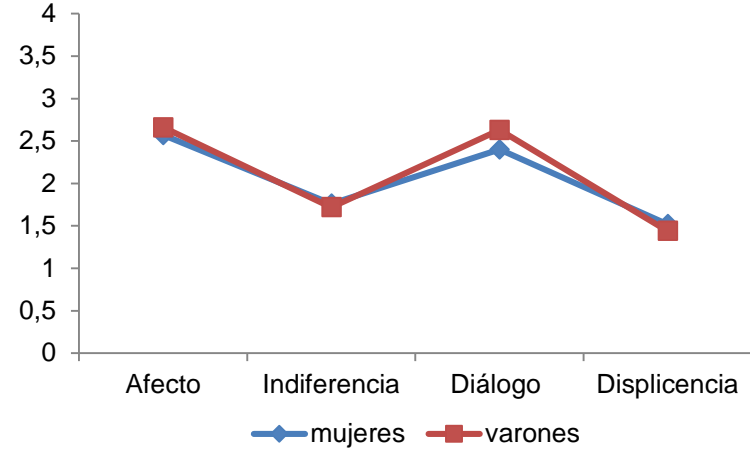
Nota. M: mujeres y V: varones. Mínimos y máximos esperados para las subescalas: 1-4.

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad por sexo: 15 años: F= 65 y M= 42; 16 años: F= 116 y M=77, 17 años: F=130 y M=76 y 18 años: F= 56 y M=35.

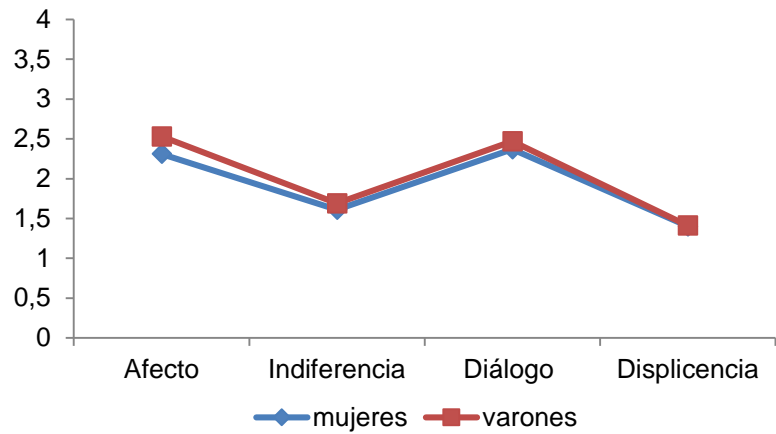




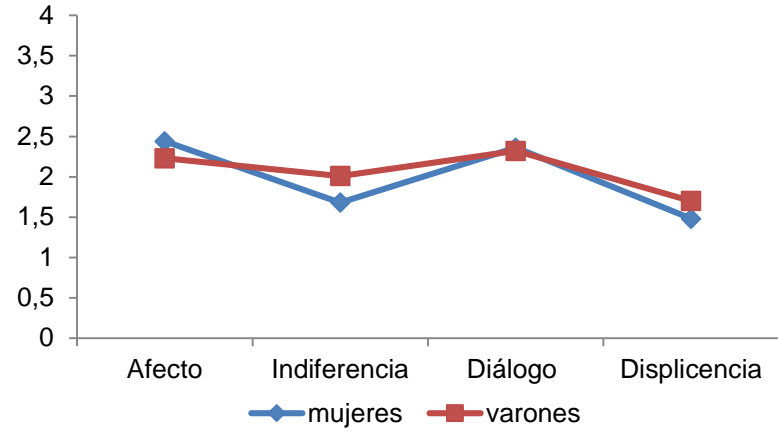
Escala Madre. Subescalas Aceptación-Impliación: grupo de 17 años.



Escala Padre. Subescalas Aceptación-Impliación: grupo de 17 años.



Escala Madre. Subescalas Aceptación-Impliación: grupo de 18 años



Escala Padre. Subescalas Aceptación-Impliación: grupo de 18 años

Figura 4 (continuación). ESPA29-Escalas Madre-Padre. Subescalas Aceptación-Impliación: grupos de edad por sexo

Complementariamente en los gráficos de perfil (ver figura 4) se pueden observar las tendencias en las puntuaciones medias para las subescalas de Aceptación-Implicación. Prácticamente no se registraron diferencias para esta medida por sexo y edad, y solo pequeñas variaciones a los 17 y 18 años.

A continuación, en las tablas 25 y 26, y figura 5 se presentan los estadísticos descriptivos de las subescalas de la dimensión Coerción-Imposición para Madre y Padre con los datos discriminados por dimensión.

Tabla 25

*ESPA29-Escala Madre. Dimensión Coerción-Imposición: estadísticos descriptivos por subescalas*

ESPA29-Escala Madre										
Subescalas										
		Privación			Coerción verbal			Coerción física		
Grupo de edad <sup>a</sup>	Sexo	Mín.	Máx.	M (DE)	Mín.	Máx.	M (DE)	Mín.	Máx.	M (DE)
15	M	1	2.88	1.41 (0.49)	1	3.44	2.24 (0.69)	1	1.75	1.02 (0.10)
	V	1	2.88	1.73 (0.61)	1.19	3.88	2.58 (0.63)	1	2.44	1.15 (0.35)
16	M	1	3.44	1.45 (0.49)	1	3.88	2.15 (0.69)	1	2	1.03 (0.11)
	V	1	3.06	1.49 (0.52)	1	3.81	2.25 (0.70)	1	1.63	1.02 (0.08)
17	M	1	3.19	1.38 (0.47)	1	4	2.02 (0.67)	1	2.69	1.04 (0.22)
	V	1	3.56	1.42 (0.52)	1	3.69	2.10 (0.69)	1	1.38	1.02 (0.66)
18	M	1	3.06	1.34 (0.50)	1	3.56	1.99 (0.69)	1	1.38	1.08 (0.32)
	V	1	2.81	1.17 (0.35)	1	3.75	1.87 (0.58)	1	2.56	1.01 (0.52)

*Nota.* M: mujeres y V: varones. Mínimos y máximos esperados para las subescalas: 1-4.

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad por sexo: 15 años: F= 65 y M= 42; 16 años: F= 116 y M=77, 17 años: F=130 y M=76 y 18 años: F= 56 y M=35.

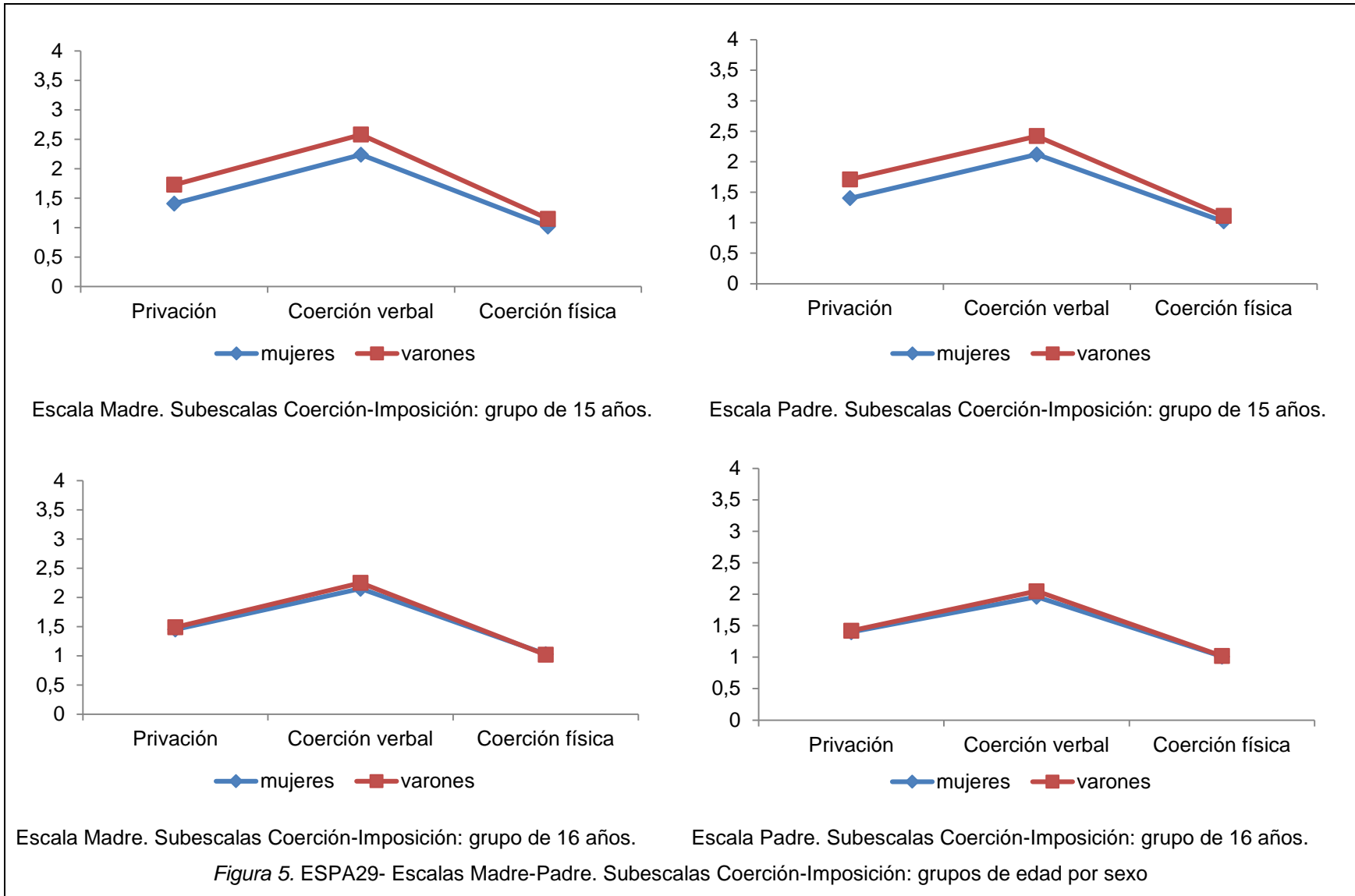
Tabla 26

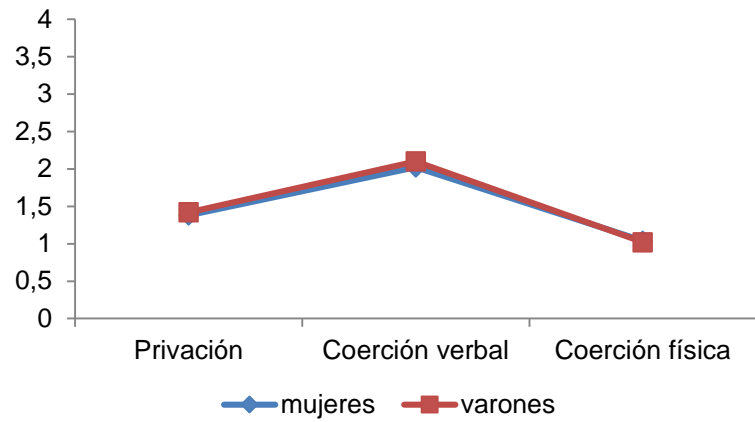
*ESPA29-Escala Padre. Dimensión Coerción-Imposición: estadísticos descriptivos por subescalas*

ESPA29- Escala Padre										
Subescalas										
		Privación			Coerción verbal			Coerción física		
Grupo de edad <sup>a</sup>	Sexo	Mín.	Máx.	M (DE)	Mín.	Máx.	M (DE)	Mín.	Máx.	M (DE)
15	M	1	3.13	1.40 (0.44)	1	3.50	2.12 (0.62)	1	1.38	1.02 (0.58)
	V	1	3.06	1.71 (0.55)	1	3.75	2.42 (0.58)	1	3.19	1.11 (0.37)
16	M	1	2.69	1.40 (0.43)	1	3.50	1.96 (0.62)	1	1.44	1.01 (0.06)
	V	1	2.69	1.42 (0.43)	1	3.94	2.05 (0.65)	1	1.25	1.02 (0.07)
17	M	1	3.06	1.38 (0.46)	1	3.38	1.94 (0.62)	1	3.63	1.06 (0.30)
	V	1	3.25	1.42 (0.47)	1	3.19	2.12 (0.56)	1	1.25	1.00 (0.04)
18	M	1	2.88	1.19 (0.35)	1	3.44	1.75 (0.51)	1	1.63	1.02 (0.09)
	V	1	2.13	1.28 (0.36)	1	3.31	1.84 (0.63)	1	1.38	1.02 (0.08)

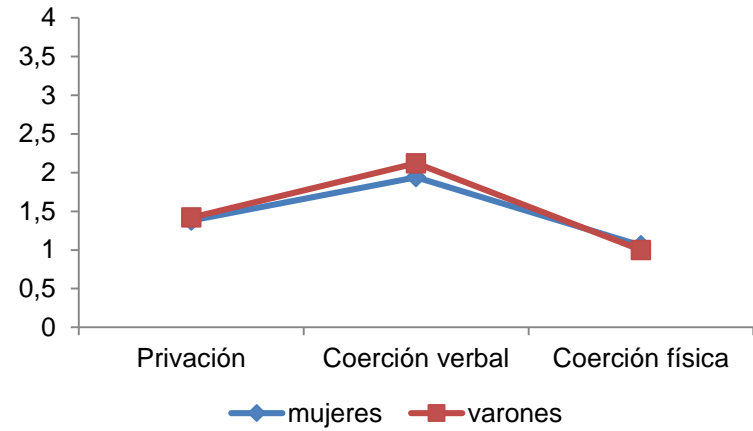
*Nota.* M: mujeres y V: varones. Mínimos y máximos esperados para las subescalas: 1-4.

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad por sexo: 15 años: F= 65 y M= 42; 16 años: F= 116 y M=77, 17 años: F=130 y M=76 y 18 años: F= 56 y M=35.

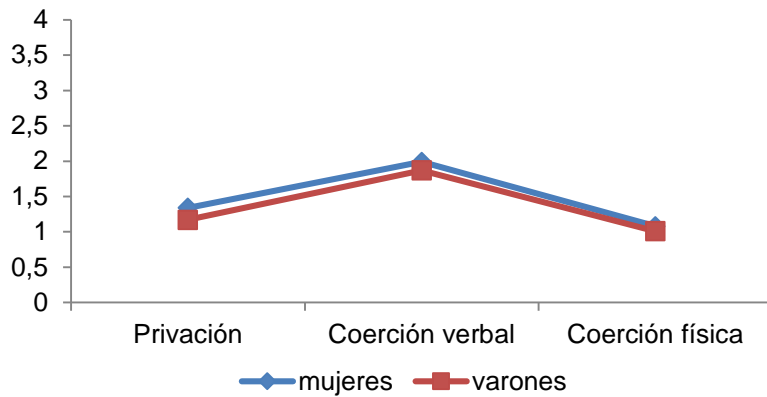




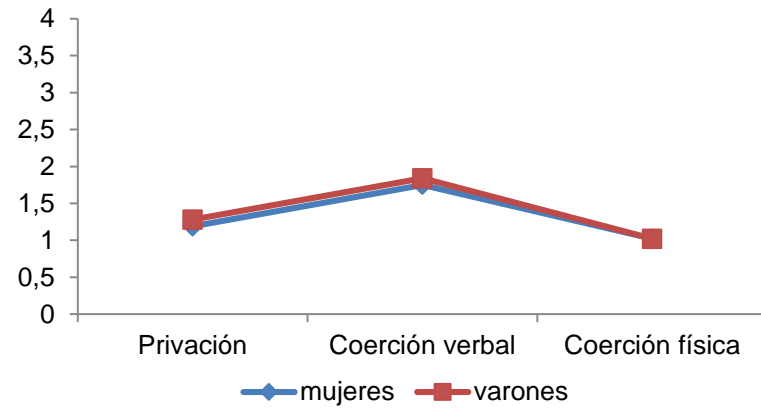
Escala Madre. Subescalas Coerción-Imposición: grupo de 17 años.



Escala Padre. Subescalas Coerción-Imposición: grupo de 17 años.



Escala Madre. Subescalas Coerción-Imposición: grupo de 18 años.



Escala Padre. Subescalas Coerción-Imposición: grupo de 18 años.

Figura 5 (continuación). ESPA29-Escalas Madre-Padre. Subescalas Coerción-Imposición: grupos de edad por sexo

Como puede observarse en la figura 5, las tendencias se mantienen similares, excepto para el grupo de varones de 15 años, y al mismo tiempo varones como mujeres informan más coerción verbal (ej. retos), seguida de privaciones de algo deseado por el adolescente (ej. no autorizarlo a salir con los amigos, o a hacer algún deporte, o a ver algún programa de televisión), y en último lugar como estrategia parental la coerción física.

En las tablas 27 y 28, y en la figura 6 se informan los estadísticos descriptivos de las dimensiones totales del ESPA29 para cada escala según grupo de edad por sexo.

Tabla 27

*ESPA29-Dimensión Aceptación-Implicación total: Escala Padre y Madre: estadísticos descriptivos*

		ESPA29					
		Escala Padre			Escala Madre		
		Aceptación-Implicación total			Aceptación-Implicación total		
Grupo de edad <sup>a</sup>	Sexo	Mín.	Máx.	M (DE)	Mín.	Máx.	M (DE)
15	M	1.51	3.82	3.03 (0.55)	1.83	3.93	3.19 (0.54)
	V	1	3.69	3.00 (0.52)	1.56	3.81	3.07 (0.47)
16	M	1.02	3.95	3.04 (0.53)	1.66	3.98	3.16 (0.46)
	V	1	3.86	3.02 (0.50)	2.16	3.85	3.14 (0.38)
17	M	1.16	3.97	2.92 (0.54)	1.52	4	3.13 (0.50)
	V	1.56	3.98	3.03 (0.52)	1.90	3.98	3.24 (0.45)
18	M	1.50	3.84	2.91 (0.56)	1.05	3.92	2.97 (0.63)
	V	1.43	3.70	2.71 (0.63)	1.66	3.90	2.97 (0.52)

*Nota.* M: mujeres y V: varones. Mínimos y máximos esperados para todas las dimensiones: 1-4.  
<sup>a</sup> n de cada grupo de edad por sexo: 15 años: F= 65 y M= 42; 16 años: F= 116 y M=77, 17 años: F=130 y M=76 y 18 años: F= 56 y M=35.

Tabla 28

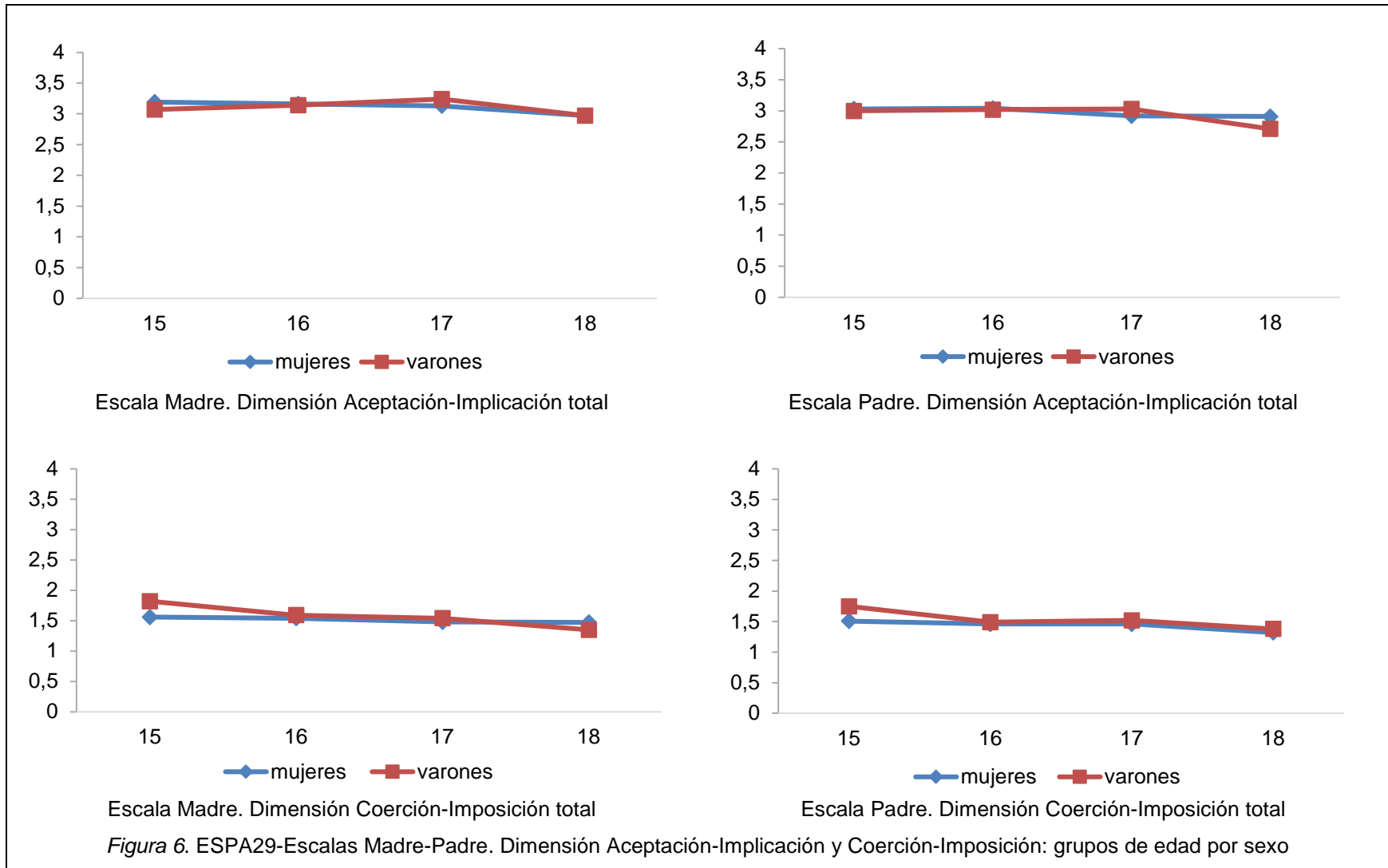
*ESPA29-Dimensión Coerción-Imposición total: Escala Padre y Madre: estadísticos descriptivos*

		ESPA29					
		Escala Padre			Escala Madre		
		Coerción-Imposición total			Coerción-Imposición total		
Grupo de edad <sup>a</sup>	Sexo	Mín.	Máx.	M (DE)	Mín.	Máx.	M (DE)
15	M	1	2.48	1.51 (0.31)	1	2.48	1.56 (0.35)
	V	1	2.94	1.75 (0.40)	1.10	2.83	1.82 (0.41)
16	M	1	2.42	1.46 (0.33)	1	2.77	1.54 (0.37)
	V	1	2.63	1.49 (0.33)	1	2.52	1.59 (0.36)
17	M	1	2.79	1.46 (0.37)	1	2.77	1.48 (0.35)
	V	1	2.40	1.52 (0.31)	1	2.58	1.54 (0.36)
18	M	1	2.56	1.32 (0.28)	1	2.52	1.47 (0.38)
	V	1	2.08	1.38 (0.30)	1	2.65	1.35 (0.26)

*Nota.* M: mujeres y V: varones. Mínimos y máximos esperados para todas las dimensiones: 1-4.

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad por sexo: 15 años: F= 65 y M= 42; 16 años: F= 116 y M=77, 17 años: F=130 y M=76 y 18 años: F= 56 y M=35.

Para todas las edades las puntuaciones medias de las dimensiones Aceptación-Implicación y Coerción-Imposición para ambas figuras parentales resultaron similares en varones y en mujeres (ver figura 6).



## Distribución muestral de los estilos de socialización parental

Para establecer las características de la distribución de los estilos de socialización parental se obtuvieron los estadísticos descriptivos que se presentan en la tabla 29 y figura 7 (madre), y en la tabla 30 y figura 8 (padre), datos pertinentes para responder al objetivo 1.

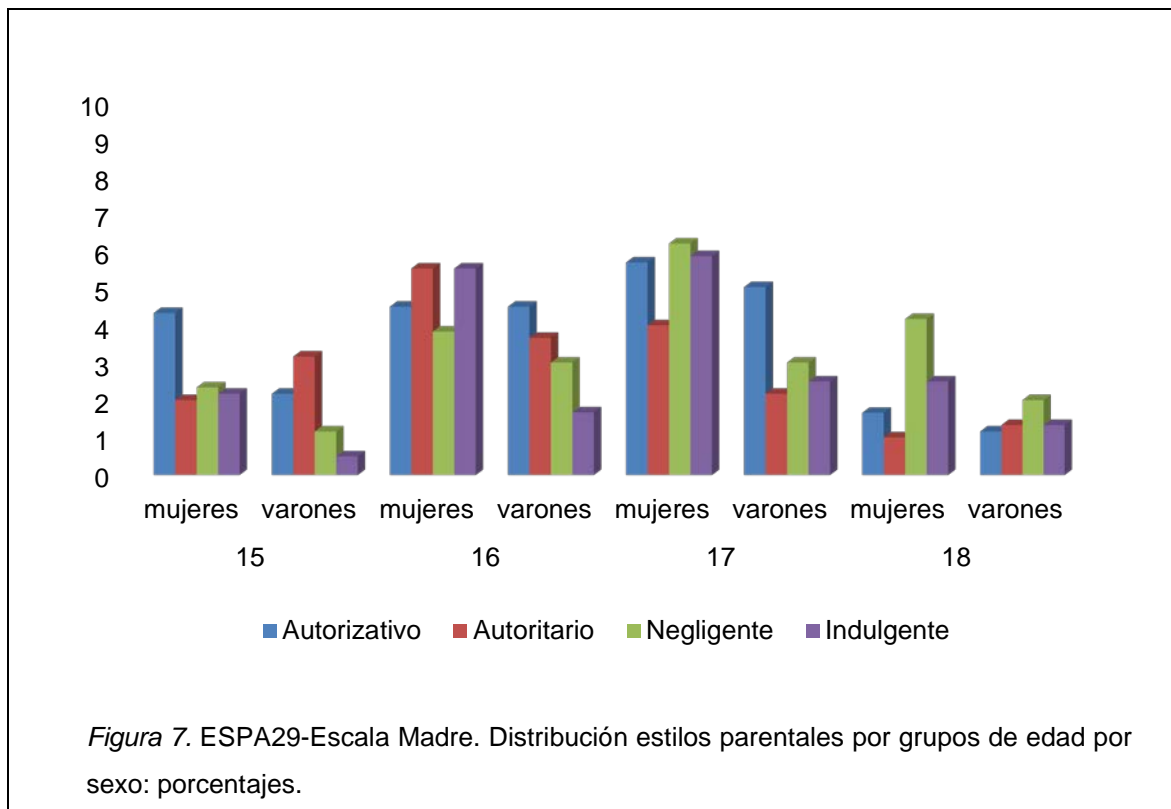
Tabla 29

*ESPA29-Escala Madre. Distribución estilos parentales por grupos de edad según sexo: frecuencia y porcentaje*

		ESPA29-Escala Madre									
		Estilo parental								Totales	
		Autorizativo		Autoritario		Negligente		Indulgente			
Grupo de edad <sup>a</sup>	Sexo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
15	M	26	4.35	12	2.01	14	2.35	13	2.18	65	10.89
	V	13	2.18	19	3.18	7	1.17	3	0.50	42	7.03
16	M	27	4.52	33	5.53	23	3.85	33	5.53	116	19.43
	V	27	4.52	22	3.68	18	3.02	10	1.68	77	12.90
17	M	34	5.69	24	4.02	37	6.20	35	5.86	130	21.77
	V	30	5.03	13	2.18	18	3.02	15	2.51	76	12.74
18	M	10	1.67	6	1.01	25	4.19	15	2.51	56	9.38
	V	7	1.17	8	1.34	12	2.01	8	1.34	35	5.86
Totales		174	29.13	137	22.95	154	25.81	132	22.11	597	100

*Nota.* M: mujeres y V: varones.

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad: 15=107, 16=193, 17=206 y 18=91.



Al no tratarse de un estudio longitudinal, los grupos de edad fueron independientes entre sí. Sin embargo, en una comparación transversal de los porcentajes relativos para la figura materna, las mujeres de menos edad informaron mayor frecuencia de estilo autorizativo, y los varones de 15 años describieron vínculos autoritarios como modalidad socializadora. Para los grupos de 16 y 17 años, específicamente con los varones se constató el predominio de un estilo autorizativo. En las adolescentes de 16 años los estilos con más presencia fueron el autoritario e indulgente, y el grupo de 17 años informó estilos negligente, indulgente y autorizativo. Varones y mujeres de 18 años expresaron características de socialización negligente por parte de la figura materna.

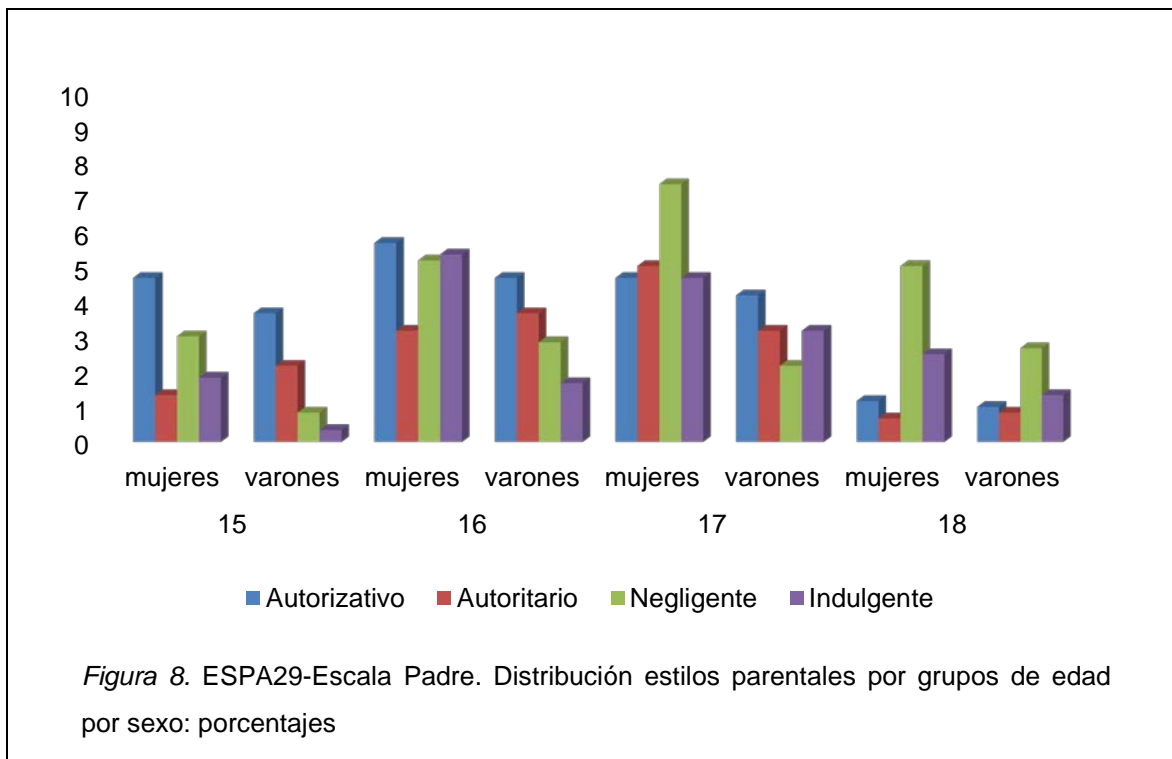
Tabla 30

*ESPA29-Escala Padre. Distribución estilos parentales por grupos de edad por sexo: frecuencia y porcentaje*

ESPA29-Escala Padre											
Estilo parental											
		Autorizativo		Autoritario		Negligente		Indulgente		Totales	
Grupo de edad <sup>a</sup>	Sexo	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
15	M	28	4.69	8	1.34	18	3.02	11	1.84	65	10.89
	V	22	3.68	13	2.18	5	0.84	2	0.34	42	7.04
16	M	34	5.69	19	3.18	31	5.19	32	5.36	116	19.42
	V	28	4.69	22	3.68	17	2.85	10	1.68	77	12.9
17	M	28	4.69	30	5.03	44	7.37	28	4.69	130	21.78
	V	25	4.19	19	3.18	13	2.18	19	3.18	76	12.73
18	M	7	1.17	4	0.67	30	5.03	15	2.51	56	9.38
	V	6	1	5	0.84	16	2.68	8	1.34	35	5.86
Totales		178	29.80	120	20.10	174	29.16	125	20.94	597	100

*Nota.* M: mujeres y V: varones.

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad: 15=107, 16=193, 17=206 y 18= 91.



En la relación con el padre, los adolescentes de 15 años informaron en su mayoría un estilo paterno de características autorizativas. Para el grupo de 16 años, se observó que las mujeres indicaron una amplia variabilidad de estilos de socialización: autorizativo, indulgente y negligente, y los varones informaron estrategias parentales mayormente autorizativas. A los 17 y 18 años en las mujeres se registró un estilo paterno-filial predominantemente negligente, mientras que en los varones de 17 años se mantuvo más el estilo autorizativo y para el grupo de 18 años tomado en su conjunto el estilo negligente (ver figura 8).

Efectivamente, es probable que estas tendencias en la socialización parental de los adolescentes respondan a transformaciones en los sistemas relacionales propios de la evolución y transición hacia una mayor autonomía.

## Dimensiones Aceptación-Impliación y Coerción-Imposición según estilos parentales

Complementariamente, y dadas las tendencias similares en la distribución de las puntuaciones para varones y mujeres, se buscó establecer si las dimensiones generales Aceptación-Impliación y Coerción-Imposición se diferenciaban en función de los estilos parentales. En las tablas 31-34 se informan los resultados para cada figura parental.

Tabla 31

*ESPA29-Escala Madre. Dimensión Aceptación-Impliación y subescalas según estilos parentales*

		ESPA29					
		Escala Madre					
		Estilos parentales <sup>a</sup>	M (DE)	Df	SS	F	p
Aceptación-Impliación	Afecto	Autorizativo	3.32 (.53)	3	182.25	176.34	.000
		Negligente	2.12 (.60)				
		Autoritario	2.30 (.64)				
		Indulgente	3.29 (.58)				
	Indiferencia	Autorizativo	1.24 (.32)	3	102.40	102.19	.000
		Negligente	1.93 (.81)				
		Autoritario	2.13 (.72)				
		Indulgente	1.18 (.26)				
	Diálogo	Autorizativo	3.13 (.51)	3	101.28	104.48	.000
		Negligente	2.16 (.54)				
		Autoritario	2.38 (.66)				
		Indulgente	2.99 (.55)				
	Displicencia	Autorizativo	1.14 (.22)	3	16.25	36.48	.000
		Negligente	1.53 (.57)				
		Autoritario	1.41 (.41)				
		Indulgente	1.19 (.23)				
Dimensión total	Autorizativo	3.52 (.23)	3	86.474	239.39	.000	
	Negligente	2.70 (.40)					
	Autoritario	2.79 (.37)					
	Indulgente	3.48 (.22)					

<sup>a</sup> n de estilos parentales: Autorizativo= 180, Negligente=174, Autoritario= 121 e Indulgente=125.

Tabla 32

*ESPA29-Escala Padre. Dimensión Aceptación-Implicación y subescalas según estilos parentales*

ESPA29							
Escala Padre							
	Estilos parentales <sup>a</sup>	M (DE)	Df	SS	F	p	
Aceptación-Implicación	Afecto	Autorizativo	3.14 (.52)	3	187.53	208.71	.000
		Negligente	1.98 (.56)				
		Autoritario	2.06 (.53)				
		Indulgente	3.12 (.58)				
	Indiferencia	Autorizativo	1.35 (.37)	3	114.06	110.92	.000
		Negligente	2.12 (.79)				
		Autoritario	2.28 (.68)				
		Indulgente	1.29 (.34)				
	Diálogo	Autorizativo	2.96 (.50)	3	106.03	125.58	.000
		Negligente	2.00 (.51)				
		Autoritario	2.21 (.57)				
		Indulgente	2.85 (.55)				
	Displicencia	Autorizativo	1.20 (.22)	3	12.16	62.25	.000
		Negligente	1.80 (.63)				
		Autoritario	1.51 (.44)				
		Indulgente	1.30 (.35)				
Dimensión total	Autorizativo	3.39 (.23)	3	33.31	277.48	.000	
	Negligente	2.51 (.47)					
	Autoritario	2.62 (.35)					
	Indulgente	3.34 (.27)					

<sup>a</sup> n de estilos parentales: Autorizativo=180, Negligente=174, Autoritario= 121 e Indulgente= 125.

Para ambas escalas (madre-padre) se hallaron diferencias con significación estadística entre los estilos parentales. Los estilos autorizativos e indulgentes recurren más al afecto y al diálogo como forma socializadora. Mientras que los estilos autoritarios y negligentes se corresponden significativamente con actitudes de indiferencia y displicencia hacia el adolescente, comunicación no recíproca o poco frecuente.

A continuación, se presentan los datos para Coerción-Imposición -dimensión total y subescalas- (ver tablas 33 y 34).

Tabla 33

*ESPA29-Escala Madre. Dimensión Coerción-Imposición y subescalas según estilos parentales*

ESPA29							
Escala Madre							
		Estilos parentales <sup>a</sup>	M (DE)	Df	SS	F	p
Coerción- Imposición	Privación	Autorizativo	1.71 (.52)	3	54.69	113.58	.000
		Negligente	1.11 (.17)				
		Autoritario	1.69 (.53)				
		Indulgente	1.09 (.18)				
	Coerción verbal	Autorizativo	2.69 (.51)	3	168.38	289.39	.000
		Negligente	1.59 (.37)				
		Autoritario	2.60 (.46)				
		Indulgente	1.60 (.39)				
	Coerción física	Autorizativo	1.04 (.13)	3	.99	11.22	.000
		Negligente	1.01 (.09)				
		Autoritario	1.11 (.31)				
		Indulgente	1.00 (.02)				
	Dimensión total	Autorizativo	1.81 (.28)	3	49.50	308.95	.000
		Negligente	1.23 (.13)				
		Autoritario	1.80 (.31)				
		Indulgente	1.23 (.13)				

<sup>a</sup> n de estilos parentales: Autorizativo= 180, Negligente= 174, Autoritario= 121 e Indulgente= 125.

Tabla 34

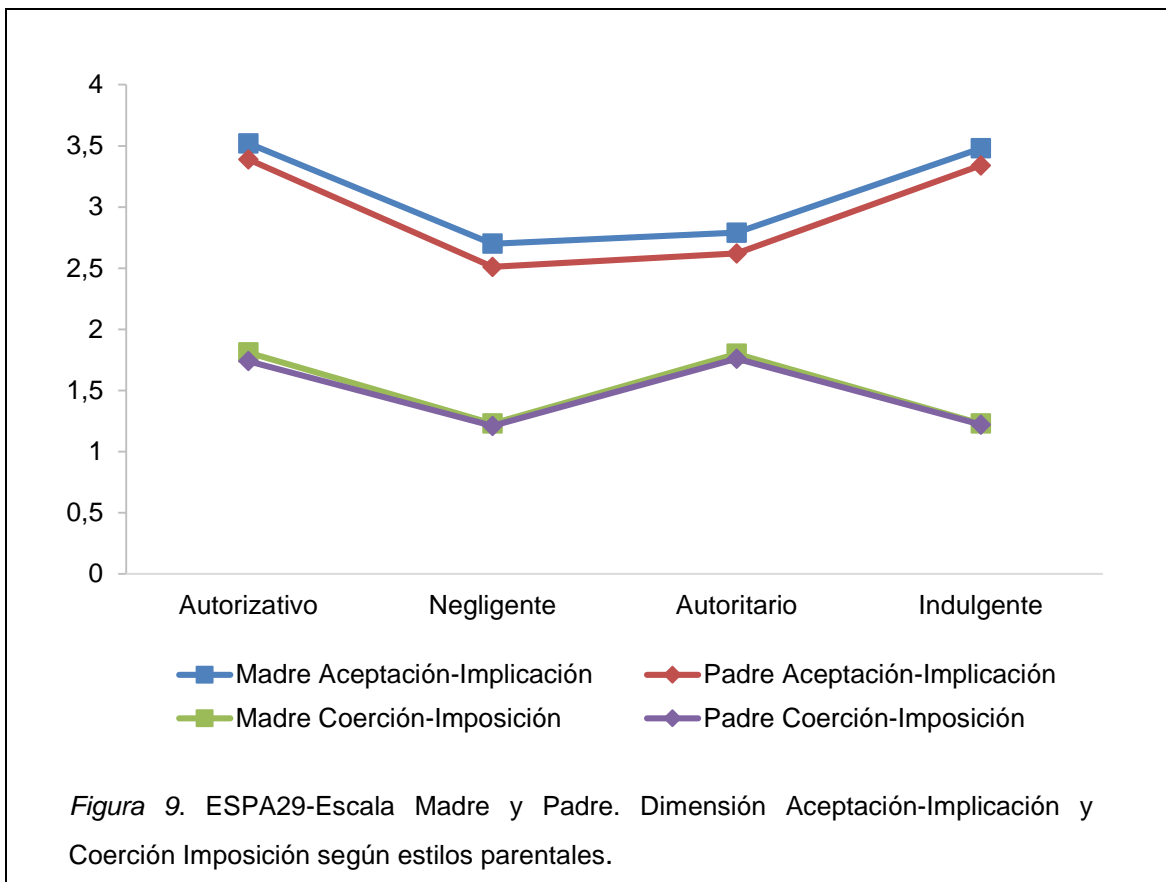
*ESPA29-Escala Padre. Dimensión Coerción-Imposición y subescalas según estilos parentales*

ESPA29							
Escala Padre							
	Estilos parentales <sup>a</sup>	M(DE)	Df	SS	F	P	
Coerción- Imposición	Privación	Autorizativo	1.69 (.45)	3	50.49	137.63	.000
		Negligente	1.10 (.14)				
		Autoritario	1.68 (.49)				
		Indulgente	1.11 (.16)				
	Coerción verbal	Autorizativo	2.50 (.45)	3	139.42	282.84	.000
		Negligente	1.54 (.34)				
		Autoritario	2.51 (.47)				
		Indulgente	1.56 (.35)				
	Coerción física	Autorizativo	1.03 (.10)	3	.82	8.72	.000
		Negligente	1.00 (.04)				
		Autoritario	1.10 (.37)				
		Indulgente	1.00 (.01)				
	Dimensión total	Autorizativo	1.74 (.25)	3	42.73	295.04	.000
		Negligente	1.21 (.13)				
		Autoritario	1.76 (.33)				
		Indulgente	1.22 (.13)				

<sup>a</sup> n de estilos parentales: Autorizativo=180, Negligente=174, Autoritario=121 e Indulgente=125.

En relación a las estrategias de coerción se informaron características similares con ambas figuras parentales. Los padres autorizativos y autoritarios recurren significativamente más a estrategias de privación de actividades placenteras y coerción verbal (ej. retos) y solo los padres autoritarios hacen uso de la coerción física con respecto al resto de los estilos.

A continuación, se presentan los perfiles de cada estilo de socialización parental (madre-padre) según las dimensiones generales de ESPA29 (ver figura 9).



En síntesis, los resultados van en la línea de lo teóricamente esperable. Es decir, los padres y madres con estilos autorizativos e indulgentes se caracterizaron por más Aceptación-Implicación comparados con los padres negligentes y autoritarios. Y, autorizativos y autoritarios se distinguieron por mayor presencia de Coerción-Imposición que los estilos negligente e indulgente.

### Consistencia-inconsistencia parental

Como se planteó en el capítulo 2 de este documento (apartado Consistencia-inconsistencia interparental e intraparental), en los últimos años el análisis de la dimensión consistencia-inconsistencia interparental, y su relación con el ajuste psicológico infanto-juvenil ha cobrado amplia relevancia. Y, si bien esto no formó parte de los objetivos propuestos en el plan doctoral, la actualización bibliográfica que acompañó el proceso de la investigación dio lugar al interés de incluir su evaluación (ver tabla 35).

Posteriormente, se analizó cómo se distribuían las combinaciones de estilos parentales al interior de cada grupo (consistencia-inconsistencia interparental) (ver tabla 36).

Tabla 35

*ESPA29: Consistencia-Inconsistencia interparental: frecuencia y porcentaje por grupo de edad y sexo*

Grupo de edad <sup>a</sup>	Sexo	Consistencia		Inconsistencia	
		n	%	n	%
15	M	41	6.87	24	4
	V	24	4.02	18	3.02
16	M	78	13.07	38	6.37
	V	49	8.21	28	4.69
17	M	80	13.40	50	8.38
	V	52	8.71	24	4.02
18	M	35	5.86	21	3.52
	V	27	4.52	8	1.34
Totales		386	64.66	211	35.34

*Nota.* M: mujeres y V: varones. De la muestra de 600 adolescentes, 3 sujetos no completaron la pregunta en relación a sexo.

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad: 15=107, 16=193, 17=206 y 18=91.

Tabla 36

*ESPA29. Consistencia-Inconsistencia interparental: combinaciones de estilos de socialización parental*

Combinaciones de estilos de socialización parental <sup>2</sup>			
	Madre-Padre	n	%
CONSISTENCIA	Indulgente-Indulgente	84	14
	Autoritario-Autoritario	74	12.34
	Autorizativo-Autorizativo	122	20.34
	Negligente-Negligente	108	18
INCONSISTENCIA	Autorizativo-Negligente	5	0.84
	Autorizativo-Indulgente	15	2.50
	Autorizativo-Autoritario	38	6.33
	Negligente-Autorizativo	17	2.83
	Negligente-Indulgente	26	4.33
	Negligente-Autoritario	23	3.83
	Indulgente-Autorizativo	17	2.83
	Indulgente-Autoritario	3	0.50
	Indulgente-Negligente	21	3.50
	Autoritario-Autorizativo	20	3.33
	Autoritario-Negligente	20	3.33
	Autoritario-Indulgente	7	1.17
	Totales	600	100

Del total de adolescentes, el 64.66% informó consistencia interparental, y el 35.34% inconsistencia en los estilos de socialización (ver tabla 35). Esta distribución en todos los casos fue mayor para las mujeres. En el caso de consistencia interparental, los estilos autorizativos y negligentes conformaron las combinaciones más frecuentes. Para la categoría de inconsistencia interparental, se constataron el estilo autoritario (materno o paterno) combinado con autorizativo o negligente, y la combinación negligente e indulgente (madre-padre) (ver tabla 36).

<sup>2</sup> Las combinaciones parentales con n menor a 15 se consideran residuales (menos del 3% de la muestra) y no serán incluidas para los análisis estadísticos del apartado Consistencia-Inconsistencia parental: autoconcepto y capital psíquico (Capítulo 5 Segunda Parte).

Teniendo en cuenta que existen estilos con efectos potencialmente negativos para el desarrollo adolescente, se considera relevante establecer la influencia de los estilos de socialización sobre variables psicológicas como autoconcepto y capital psíquico. Esto permitirá identificar los estilos parentales y las combinaciones de los mismos (consistencia-inconsistencia interparental) asociados con experiencias saludables, aspecto que se desarrollará específicamente en la segunda parte del capítulo 5 en el apartado titulado Consistencia-Inconsistencia parental: autoconcepto y capital psíquico.

## **Estilos de apego**

### **Dimensiones de la medida de apego adolescente**

A continuación, se presentan los resultados del análisis de la variable estilos de apego en sus diferentes dimensiones correspondientes al objetivo 2. En las tablas 37 y 38 se informan los estadísticos descriptivos por escalas (madre y padre) de las dimensiones del IPPA para cada grupo de edad por sexo.

Tabla 37

*IPPA-Escala Madre. Dimensiones Confianza, Comunicación y Alienación: estadísticos descriptivos*

IPPA-Escala Madre										
		Confianza			Comunicación			Alienación		
Grupo de edad <sup>a</sup>	Sexo	Mín.	Máy.	M (DE)	Mín.	Máy.	M(DE)	Mín.	Máy.	M (DE)
15	M	14	50	40.58 (8.46)	10	45	33.88 (8.19)	6	27	13.92 (4.72)
	V	13	48	39.69 (6.87)	13	42	30.10 (6.70)	6	28	14.45 (4.16)
16	M	18	50	40.63 (6.63)	13	45	34.30 (7.71)	6	23	12.86 (4.45)
	V	14	50	39.71 (6.47)	16	45	31.68 (6.69)	6	23	13.71 (4.25)
17	M	14	50	39.69 (7.90)	13	45	33.61 (7.61)	6	27	13.22 (4.74)
	V	18	48	41.32 (5.38)	15	44	33.25 (6.22)	6	22	12.57 (3.19)
18	M	14	50	38.14 (8.57)	16	45	31.20 (8.15)	6	24	13.45 (4.22)
	V	22	50	41.26 (5.42)	17	45	31.63 (7.39)	6	23	12.91 (4.04)

*Nota.* M: mujeres y V: varones. Mínimos y máximos esperados por dimensiones: Confianza:10-50, Comunicación:9-45 y Alienación: 6-30.

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad por sexo: 15 años: F= 65 y M= 42; 16 años: F= 116 y M=77, 17 años: F=130 y M=76 y 18 años: F= 56 y M=35.

Tabla 38

*IPPA-Escala Padre. Dimensiones Confianza, Comunicación y Alienación: estadísticos descriptivos*

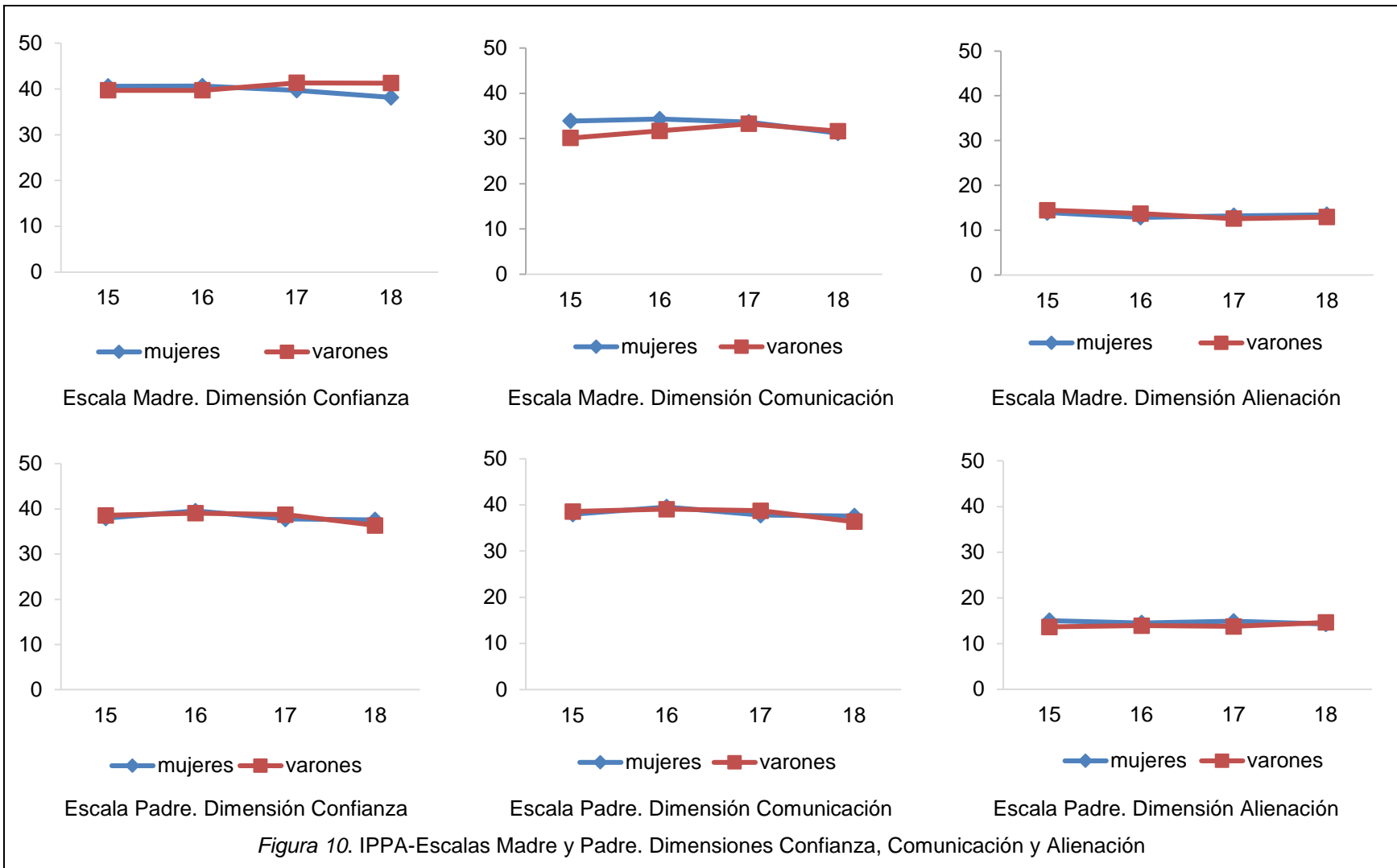
Grupo de edad <sup>a</sup>	Sexo	IPPA-Escala Padre								
		Confianza			Comunicación			Alienación		
		Mín.	Máy.	M(DE)	Mín.	Máy.	M(DE)	Mín.	Máy.	M(DE)
15	M	17	50	37.98 (9.16)	9	45	28.68 (9.27)	6	30	15.03 (5.69)
	V	14	49	38.57 (7.42)	9	44	28.50 (7.78)	6	24	13.67 (4.21)
16	M	14	50	39.55 (7.95)	9	45	28.88 (8.88)	6	26	14.55 (4.75)
	V	14	49	39.06 (7.67)	12	44	29.23 (8.20)	6	25	13.95 (4.29)
17	M	10	50	37.78 (8.67)	10	45	26.72 (9.35)	6	26	14.90 (4.94)
	V	14	49	38.74 (7.00)	9	45	30.43 (8.44)	6	25	13.78 (4.06)
18	M	19	50	37.59 (8.69)	9	44	26.16 (8.98)	6	27	14.32 (4.90)
	V	18	48	36.36 (8.52)	10	45	26.11 (9.78)	6	30	14.66 (5.32)

*Nota.* M: mujeres y V: varones. Mínimos y máximos esperados por dimensiones: Confianza:10-50, Comunicación:9-45 Alienación: 6-30

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad por sexo: 15 años: F= 65 y M= 42; 16 años: F= 116 y M=77, 17 años: F=130 y M=76 y 18 años: F= 56 y M=35.

Para ambas figuras parentales, las tendencias en las puntuaciones medias fueron similares, si bien se observaron algunas variaciones hacia la edad de 18 años.

Complementariamente, en la figura 10 se presentan los perfiles de los adolescentes en las dimensiones de apego con sus figuras parentales por grupo de edad y sexo.



## Nivel de seguridad y estilos básicos de apego

Al constituir la evaluación de los estilos de apego una variable central en la investigación realizada, se decidió incluir los dos sistemas de puntuación que ofrece el inventario dada su complementariedad: (a) el nivel de seguridad para cada una de las figuras (padre y madre) propuesto por Armsden y Greenberg (1987), y (b) la clasificación de los estilos básicos de apego (Ainsworth et al., 1978; Vivona, 2000).

El nivel de seguridad fue organizado en tres niveles: bajo ( $< P_{25}$ ), medio (P entre 25 y 75) y alto ( $> P_{75}$ ). Se constató para las dos escalas una distribución normal de las puntuaciones (ver tabla 39).

Tabla 39

*IPPA. Nivel de seguridad por cada escala: madre y padre*

Nivel de Seguridad	Escala Madre		Escala Padre	
	n	%	n	%
Bajo	162	27	158	26.34
Medio	274	45.70	287	47.83
Alto	164	27.30	155	25.83
Totales	600	100	600	100

En cuanto a los estilos de apego básicos entre un 71% y un 74.60% de las respuestas de los adolescentes se clasificaron en alguna de las categorías de apego propuestas por Vivona (2000). Estos porcentajes siguen la tendencia de investigaciones previas en las que se utilizó el IPPA (Poveda, 2005; Saldarriaga, 2003; Vega & Roitman, 2011; Vivona, 2000). En esta muestra, los adolescentes informaron un predominio de apego seguro con padres, y en menor proporción estilos de apego evitativo y ambivalente. Los casos sin clasificar inicialmente alcanzaron entre un 25.40% y 29% (ver tabla 40).

Tabla 40

*IPPA. Estilos de apego por escalas: frecuencia y porcentaje*

Estilos de apego	Escala Madre		Escala Padre	
	n	%	n	%
Apego Seguro	202	33.70	224	37.30
Apego Evitativo	158	26.30	165	27.50
Apego Ambivalente	66	11	59	9.80
Casos sin clasificar	174	29	152	25.40
Totales	600	100	600	100

Para obtener los estilos de apego básicos, los puntajes de las dimensiones del IPPA se distribuyeron por su ubicación percentilar en tres niveles: bajo ( $< P_{25}$ ), medio (P entre 25 y 75) y alto ( $> P_{75}$ ) (Vivona, 2000). A continuación, se analizarán las combinaciones de las tres dimensiones por cada estilo de apego básico (ver tabla 41), y las correspondientes para los casos que no fueron clasificados (ver tabla 42). Se sugiere utilizar como referencia la tabla 16 del capítulo 4 (Metodología apartado Instrumentos Inventario de Apego con Padres y Pares) para una organización comprensiva de la información.

Tabla 41

*Casos clasificados según estilos básicos de apego: combinaciones de las dimensiones del IPPA*

IPPA				
Escalas Madre y Padre				
Dimensiones				
Combinaciones	Confianza	Comunicación	Alienación	Estilo de Apego
1	Medio	Medio	Bajo	Seguro
2	Alto	Alto	Bajo	Seguro
3	Medio	Alto	Bajo	Seguro
4	Alto	Medio	Medio	Seguro
5	Alto	Alto	Medio	Seguro
6	Alto	Medio	Bajo	Seguro
7	Bajo	Bajo	Alto	Evitativo
8	Bajo	Bajo	Medio	Evitativo
9	Medio	Bajo	Alto	Evitativo
10	Bajo	Medio	Alto	Ambivalente
11	Bajo	Medio	Medio	Ambivalente
12	Medio	Alto	Medio	Ambivalente
13	Medio	Alto	Alto	Ambivalente
14	Bajo	Alto	Medio	Ambivalente
15	Bajo	Alto	Alto	Ambivalente

*Nota.* Adaptado de *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situations*, por M. Ainsworth, M. Blechar, E. Waters & S. Wall, 1978, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum.

Tabla 42

*Casos sin clasificar: combinaciones de las dimensiones del IPPA*

IPPA			
Escalas Madre y Padre			
Dimensiones			
Combinaciones	Confianza	Comunicación	Alienación
1	Alto	Bajo	Bajo
2	Medio	Bajo	Bajo
3	Alto	Bajo	Medio
4	Medio	Bajo	Medio
5	Medio	Medio	Medio
6	Medio	Medio	Alto
7	Bajo	Medio	Bajo
8	Bajo	Alto	Bajo
9	Alto	Alto	Alto
10	Bajo	Bajo	Bajo
11	Alto	Bajo	Alto
12	Alto	Medio	Alto

Los casos sin clasificar sugieren la existencia de otras combinaciones no contempladas por la propuesta de Vivona (2000). En la teoría del apego se postula que todo sujeto posee un estilo de apego, ya sea de tipo seguro o inseguro, o en su defecto desorganizado (Bowlby, 1988). En consecuencia, se decidió analizar las características específicas de las combinaciones de confianza, comunicación y alienación no incluidas en las categorías inicialmente clasificadas con la intención de evaluar su posible correspondencia con un estilo de apego. Para esto se utilizaron las definiciones operacionales de las dimensiones del IPPA (Capítulo 4 Metodología apartado Instrumentos Inventario de apego con padres y pares) y aportes teóricos centrales de la teoría del apego -confianza, comunicación y alienación junto con ira funcional o disfuncional- (Ainsworth et al., 1978; Armden & Greenberg, 1987; Barudy Dantagnan, 2010; Bowlby, 2009c, 2009a, 2009b; Vivona, 2000) (Capítulo 2 apartado Apego: Definición y estilos básicos. Apego desorganizado). A continuación, se considerará cada una de las combinaciones con una breve explicación que fundamenta el estilo de apego asignado (ver tabla 43).

### **Combinaciones 1-3: Apego Seguro.**

Las tres primeras combinaciones poseen nivel alto o medio de Confianza, bajo en Comunicación, y medio o bajo en Alienación. En estas categorías los niveles de Confianza son siempre mayores a los de Alienación. Por lo tanto, la confianza en las figuras de apego como base segura –si bien se informan sentimientos de ira y aislamiento con escasa comunicación- determina el apego seguro (ver tabla 43). En este caso se puede considerar que los sujetos presentan ira de tipo funcional (Capítulo 2 apartado Apego: Definición y estilos básicos. Apego desorganizado).

### **Combinación 4: Apego Evitativo.**

Esta combinación presenta un nivel moderado de Confianza, puntaje bajo en Comunicación, y Alienación moderada. En este caso Confianza y Alienación coinciden con lo cual por definición no pueden formar parte del apego seguro. Los niveles bajos de comunicación combinados con sentimientos negativos de ira y hostilidad hacia las figuras de apego determinan la consideración de un estilo de apego evitativo (ver tabla 43).

### **Combinaciones 5-8: Apego Ambivalente.**

Se trata de combinaciones en las cuales resulta determinante la dimensión Comunicación (ver tabla 43). Los padres ambivalentes funcionan de un modo inconsistente, algunas veces están disponibles y próximos, y en otras ocasiones ausentes o reticentes a brindar apoyo, ayuda y contención, lo que suele generar sentimientos de ira y aislamiento en el adolescente. El apego ambivalente se observó en dos tipos de combinaciones (5-6 y 7-8).

Una, con niveles medios en las dimensiones del apego, y otra con moderada Confianza y Comunicación, y marcada Alienación (ver tabla 43, combinaciones 5 y 6). Estos adolescentes describieron relaciones basadas en la confianza y la comunicación con sus figuras de apego, pero también informaron sentimientos negativos. Estas características reflejan la inconsistencia propia del apego ambivalente.

En las otras dos combinaciones ambivalentes (7 y 8) los adolescentes expresaron sentimientos poco intensos de confianza y alienación con sus figuras de apego, y se diferenciaron por informar niveles moderados y altos de comunicación respectivamente.

Estos adolescentes no perciben seguridad en sus relaciones parentales, pero tampoco informan ira con sus padres. Esta combinación determina un apego ambivalente por los niveles adecuados de comunicación que coexisten con inconsistencia parental.

### **Combinaciones 9-12: Sin clasificar.**

Las combinaciones 9 a 12 describen características de apego seguro e inseguro simultáneamente. Este grupo de adolescentes puede configurar una modalidad de apego desorganizado, aunque no se cuenta con datos suficientes sobre los cuales basar esta conclusión (Capítulo 2 apartado Apego: Definición y estilos básicos. Apego desorganizado).

A continuación, en la tabla 43 se informan las combinaciones de las dimensiones de IPPA con la nueva asignación de estilo de apego.

Tabla 43

#### *Nueva clasificación de estilos de apego básicos*

IPPA				
Escalas Padre y Madre				
Dimensiones				
Combinaciones	Confianza	Comunicación	Alienación	Estilo de apego
1	Alto	Bajo	Bajo	Seguro
2	Medio	Bajo	Bajo	Seguro
3	Alto	Bajo	Medio	Seguro
4	Medio	Bajo	Medio	Evitativo
5	Medio	Medio	Medio	Ambivalente
6	Medio	Medio	Alto	Ambivalente
7	Bajo	Medio	Bajo	Ambivalente
8	Bajo	Alto	Bajo	Ambivalente
9	Alto	Alto	Alto	Sin clasificar
10	Bajo	Bajo	Bajo	Sin clasificar
11	Alto	Bajo	Alto	Sin clasificar
12	Alto	Medio	Alto	Sin clasificar

Una vez terminada la nueva clasificación se obtuvieron nuevamente los estadísticos descriptivos de los estilos de apego para cada escala (madre y padre) (ver tabla 44).

Tabla 44

*Nueva clasificación de estilos de apego por escalas: frecuencia y porcentaje*

Estilos de apego	Escala Madre		Escala Padre	
	n	%	n	%
Apego Seguro	219	36.50	235	39.20
Apego Evitativo	194	32.30	188	31.30
Apego Ambivalente	167	27.80	144	24
Casos sin clasificar	20	3.40	33	5.50
Totales	600	100	600	100

*Nota.* Los análisis estadísticos que se realicen de aquí en adelante se llevarán a cabo considerando la totalidad de casos clasificados

El procedimiento adicional que se llevó a cabo redujo considerablemente la cantidad de casos sin clasificar. En la Escala Madre se pasó de 29% a 3.40% y con la Escala Padre de 25.40% a 5.50%.

### **Relaciones entre nivel de seguridad y estilos de apego**

Se decidió analizar la asociación entre el nivel de seguridad y los estilos de apego básicos con el fin de establecer las relaciones teóricamente esperables y dar sustento empírico a la nueva clasificación de apego (ver tablas 45 y 46).

Tabla 45

*IPPA-Escala Madre: Asociación entre nivel de seguridad y estilos de apego*

		Estilos de apego							
		Seguro		Evitativo		Ambivalente		Totales	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Nivel de seguridad	Bajo	1	0.17	149	25.69	7	1.21	157	27.07
	Medio	72	12.41	45	7.76	145	25	262	45.17
	Alto	146	25.17	0	---	15	2.59	161	27.76
	Totales	219	37.75	194	33.45	167	28.8	580	100

Tabla 46

*IPPA-Escala Padre: Asociación entre niveles de seguridad y estilos de apego*

		Estilos de apego							
		Seguro		Evitativo		Ambivalente		Totales	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Nivel de seguridad	Bajo	0	---	143	25.22	2	0.35	145	25.57
	Medio	89	15.70	45	7.94	135	23.81	269	47.45
	Alto	146	25.75	0	---	7	1.23	153	26.98
	Totales	235	41.45	188	33.16	144	25.39	567	100

El análisis de las tablas de contingencia indicó que existe una relación de dependencia entre los estilos de apego y el nivel de seguridad. Se constataron asociaciones significativas entre dichas variables (madre  $\chi^2(4, N = 580) = 553.58; p=.000$ ; padre  $\chi^2(4, N = 567) = 556.37; p=.000$ ). El sentido de las asociaciones fue coherente con la presunción teórica. Los adolescentes que informaron bajo nivel de seguridad describieron un apego evitativo con sus figuras significativas. El nivel medio se correspondió con el estilo ambivalente. Y, un estilo de apego seguro se asoció con alto nivel de seguridad. Estos resultados aportan evidencia sobre la adecuación de la

clasificación realizada de los casos que no incluidos en las categorías predeterminadas aportadas por Vivona (2000).

## Autoconcepto adolescente

### Dimensiones del AF5: Estadísticos descriptivos

La evaluación y el análisis del autoconcepto permitió obtener información sobre las características descriptivas de las dimensiones para la muestra de adolescentes, datos que informan sobre el objetivo 3 (ver tablas 47 y 48, y figura 11).

Tabla 47

*AF5. Estadísticos descriptivos por dimensiones*

		AF5								
		Dimensiones								
		Académica			Social			Emocional		
Grupo de edad <sup>a</sup>	Sexo	Mín.	Máx.	M (DE)	Mín.	Máx.	M (DE)	Mín.	Máx.	M (DE)
15	M	.72	9.78	6.22 (2.20)	1.88	9.88	7.22 (1.77)	.98	9.12	4.90 (1.89)
	V	1.58	8.82	5.99 (1.82)	3.18	9.67	7.46 (1.30)	3.05	9.90	6.29 (1.75)
16	M	.92	9.90	6.40 (1.91)	1.70	9.48	7.39 (1.48)	1.28	9.90	5.34 (1.78)
	V	.92	9.90	5.82 (1.96)	1.70	9.48	7.58 (1.35)	1.28	9.90	6.39 (1.73)
17	M	1.58	9.80	6.09 (1.95)	.83	9.75	7.11 (1.72)	.10	9.10	5.32 (1.82)
	V	.25	9.27	6.39 (2.04)	3.33	9.83	7.05 (1.53)	1.03	9.90	6.18 (1.76)
18	M	.32	9.17	5.80 (1.91)	1.75	9.73	6.93 (1.88)	.17	9.77	5.54 (2.04)
	V	.83	9.43	5.67 (2.31)	4.25	9.48	7.44 (1.24)	3.15	9.60	6.50 (1.71)

*Nota.* M= mujeres y V= varones. Mínimos y máximos esperados para todas las dimensiones: 0-10.

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad por sexo: 15 años: F= 65 y M= 42; 16 años: F= 116 y M=77, 17 años: F=130 y M=76 y 18 años: F= 56 y M=35.

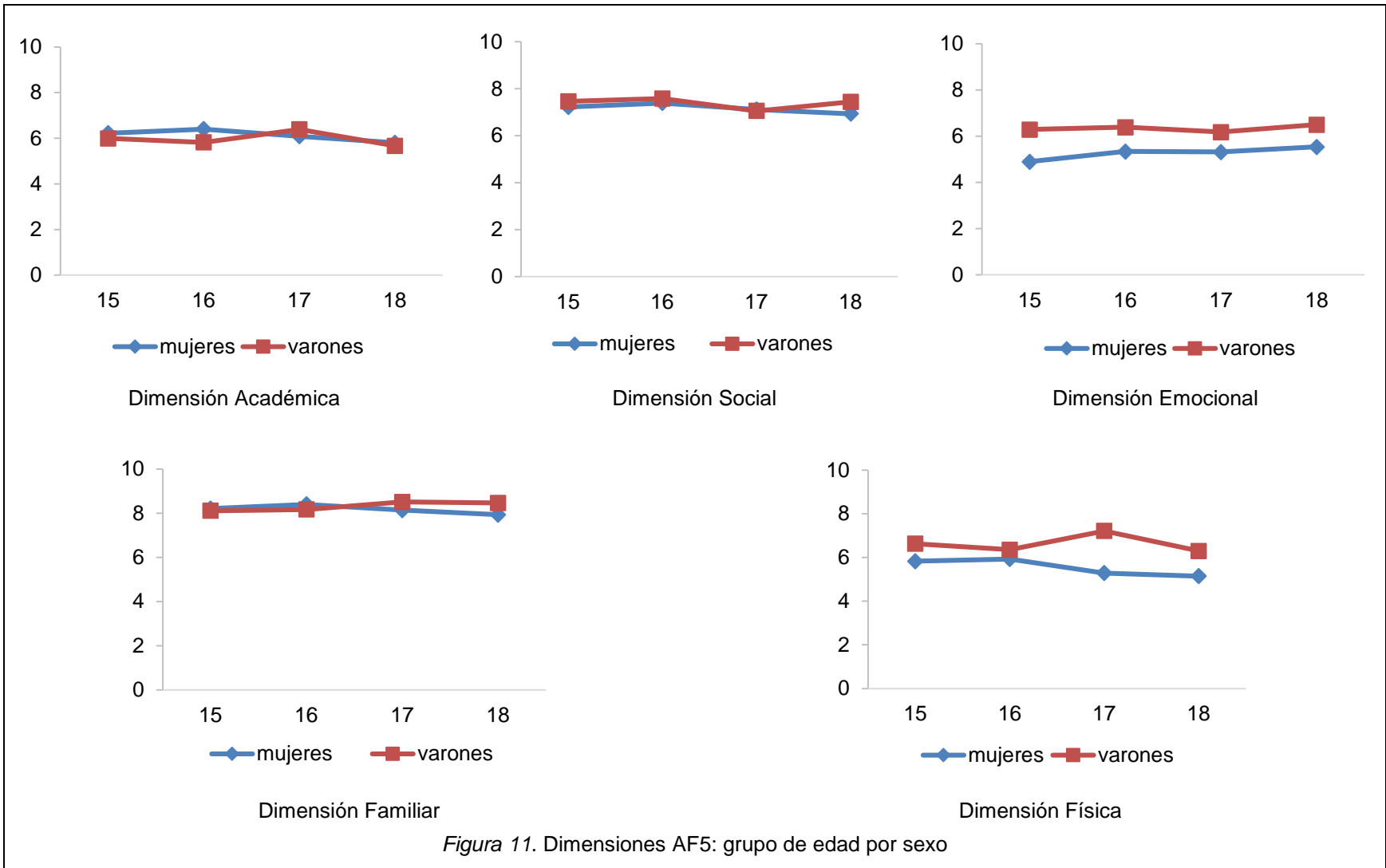
Tabla 48

*AF5. Estadísticos descriptivos por dimensiones*

AF5							
Dimensiones							
Grupo de edad <sup>a</sup>	Sexo	Familiar			Física		
		Mín.	Máx.	M (DE)	Mín.	Máx.	M (DE)
15	M	.20	9.90	8.21 (1.95)	.20	9.78	5.83 (1.84)
	V	.22	9.90	8.11 (1.57)	2.52	9.62	6.63 (1.79)
16	M	4.67	9.90	8.40 (1.36)	.30	9.90	5.93 (1.85)
	V	4.67	9.90	8.17 (1.27)	.30	9.90	6.36 (2.13)
17	M	3.55	9.90	8.14 (1.65)	.33	9.22	5.29 (1.94)
	V	3.25	9.90	8.51 (1.14)	1.00	9.47	7.22 (1.77)
18	M	2.85	9.90	7.93 (1.82)	.85	9.20	5.15 (1.91)
	V	5.58	9.90	8.46 (1.30)	2.82	9.33	6.30 (1.85)

*Nota.* M= mujeres y V= varones. Mínimos y máximos esperados para todas las dimensiones: 0-10.

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad por sexo: 15 años: F= 65 y M= 42; 16 años: F= 116 y M=77, 17 años: F=130 y M=76 y 18 años: F= 56 y M=35.



Por medio de las tablas 47 y 48, y figura 11 se observa que las adolescentes mujeres presentan medias menores en comparación con los varones en autoconcepto emocional y físico.

## Capital Psíquico

### Dimensiones del CAPPsi: Estadísticos descriptivos

Con fin de identificar la experiencia adolescente en cuanto a los recursos que conforman el capital psíquico se analizó la distribución de puntuaciones para las dimensiones del CAPPsi que se informa a continuación (objetivo 4) (ver tablas 49 y 50).

Tabla 49

*CAPPsi. Estadísticos descriptivos por dimensiones*

		CAPPsi								
		Dimensiones								
		Cognitivas			Emocionales			Cívicas		
Grupo de edad <sup>a</sup>	Sexo	Mín.	Máy.	M(DE)	Mín.	Máy.	M (DE)	Mín.	Máy.	M (DE)
15	M	16	40	30.18 (4.98)	18	40	30.98 (4.33)	18	36	28.74 (4.22)
	V	20	40	28.62 (4.27)	20	38	30.98 (3.96)	18	36	29.33 (4.04)
16	M	20	38	29.72 (3.95)	18	40	31.29 (4.55)	20	38	29.67 (3.76)
	V	18	38	28.75 (5.11)	22	40	31.35 (4.08)	14	38	28.73 (4.31)
17	M	18	40	29.57 (4.28)	20	40	31.77 (4.57)	14	38	29.45 (4.65)
	V	14	40	29.42 (5.37)	16	40	32.32 (4.66)	10	38	29.63 (5.27)
18	M	10	38	29.32 (4.84)	20	38	31.29 (4.57)	16	34	28.07 (3.93)
	V	18	40	30.23 (4.54)	22	40	32.00 (4.58)	14	38	30.91 (5.43)

*Nota.* M: mujeres y V: varones. Mínimos y máximos esperados para todas las subescalas: 8-40.

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad por sexo: 15 años: F=65 y M=42; 16 años: F=116 y M=77; 17 años: F=130 y M=76 y 18 años: F=56 y M=35.

Tabla 50

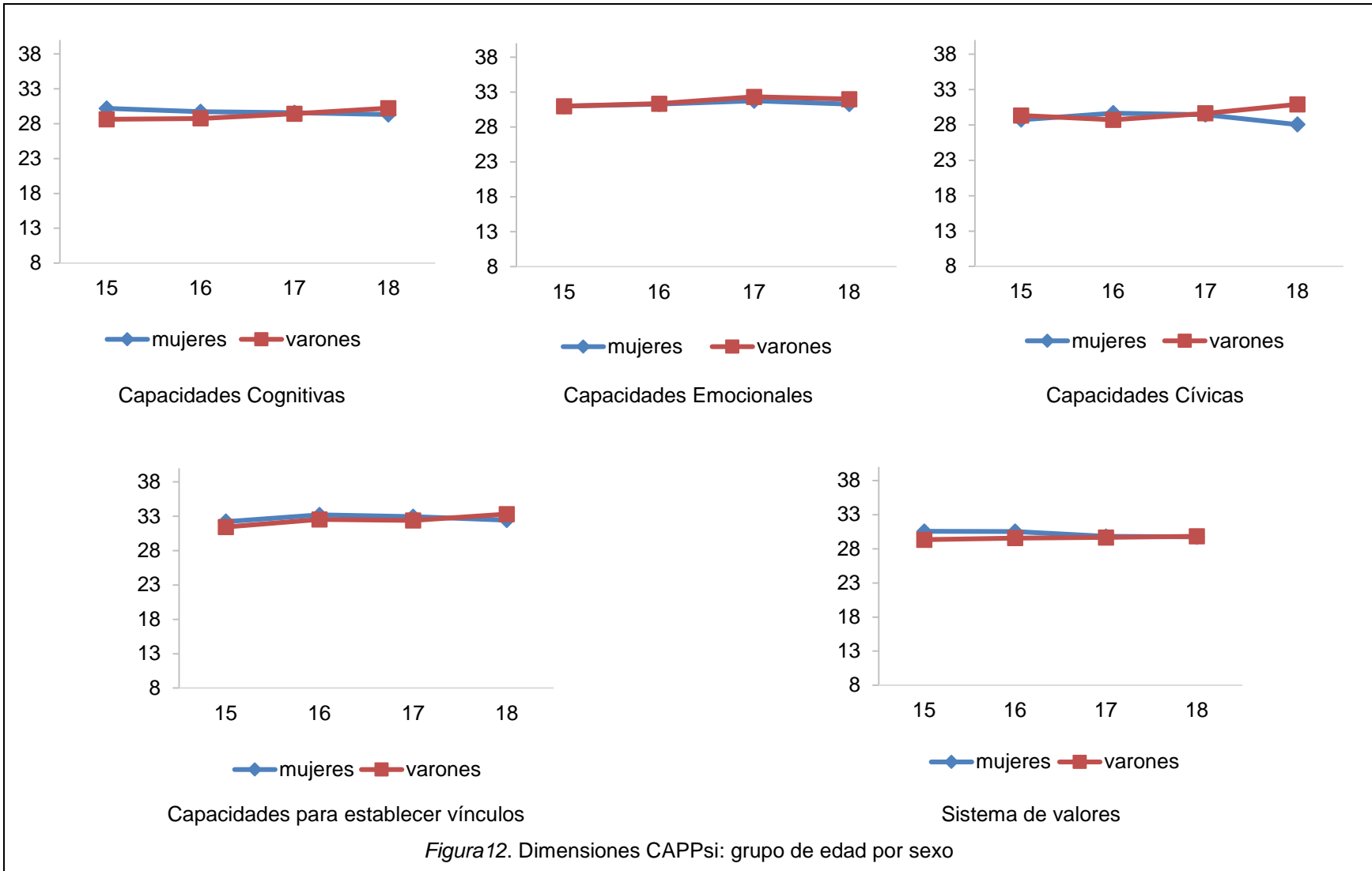
*CAPPSi. Estadísticos descriptivos por dimensiones*

CAPPSi							
Dimensiones							
Grupo de edad <sup>a</sup>	Sexo	Vínculos			Valores		
		Mín.	Máx.	M (DE)	Mín.	Máx.	M (DE)
15	M	18	40	32.22 (4.26)	12	40	30.55 (5.49)
	V	24	38	31.43 (3.54)	18	40	29.33 (4.87)
16	M	22	40	33.19 (3.63)	20	40	30.53 (4.81)
	V	14	40	32.52 (4.31)	14	40	29.58 (5.22)
17	M	24	40	32.94 (3.61)	20	40	29.82 (4.82)
	V	14	40	32.39 (4.41)	16	40	29.66 (5.38)
18	M	20	40	32.43 (4.14)	18	38	29.75 (4.87)
	V	24	40	33.31 (4.25)	18	40	29.83 (5.10)

*Nota.* M: mujeres y V: varones. Mínimos y máximos esperados para todas las subescalas: 8-40.

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad por sexo: 15 años: F=65 y M=42; 16 años: F=116 y M=77; 17 años: F=130 y M=76 y 18 años: F=56 y M=35.

Como se observa en las tablas 49 y 50, las medias de los grupos de edad para varones y mujeres fueron similares y próximas a las puntuaciones máximas esperadas. (ver figura 12).



## Características diferenciales de socialización, apego, autoconcepto y capital psíquico según variables sociodemográficas

Con el fin de responder al objetivo 7 se realizaron pruebas de diferencia de medias para observar el impacto de las variables sociodemográficas sobre los constructos estudiados.

### Estilos de socialización

Se analizó la presencia de diferencias (prueba *t* de Student) en las subescalas de las dimensiones Aceptación-Implicación y Coerción-Imposición respectivamente para Escala Padre y Madre en función del sexo y edad (ver tablas 51 y 52).

Tabla 51

*ESPA29-Escala Madre. Dimensión Coerción-Imposición según sexo*

		ESPA29					
		Escala Madre					
		Sexo <sup>a</sup>	M (DE)	t(gl)	p	95%IC	
						LI	LS
Coerción- Imposición	Privación	M	1.37 (.47)	-2.64(595)	.009	-.20	-.03
		V	1.49 (.54)				
	Coerción verbal	M	2.08 (.67)	-3.06(595)	.002	-.29	-.02
		V	2.25 (.70)				
	Dimensión total	M	1.49 (.35)	-3.33(595)	.001	-.17	-.04
		V	1.60 (.39)				

*Nota.* M=mujeres y V= varones. IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior y LS: Límite superior.

<sup>a</sup> n de sexo M= 367 y V=230.

Tabla 52

*ESPA29-Escala Padre. Dimensión Coerción-Imposición según sexo*

		ESPA29					
		Escala Padre					
		Sexo <sup>a</sup>	M (DE)	t(gl)	p	95%IC	
						LI	LS
Coerción- Imposición	Privación	M	1.36 (.43)	-2.50(595)	.013	-0.17	-0.02
		V	1.46 (.48)				
	Coerción verbal	M	1.95 (.61)	-3.87(595)	.000	-0.30	-0.10
		V	2.15 (.64)				
	Dimensión total	M	1.45 (.34)	-3.45(595)	.001	-0.15	-0.04
		V	1.55 (.35)				

*Nota.* M=mujeres y V= varones. IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior y LS: Límite superior.

<sup>a</sup> n de sexo F= 367 y M=230.

Solo se encontraron diferencias con significación estadística en las subescalas de la dimensión Coerción-Imposición. Los varones informaron mayor uso de estrategias socializadoras coercitivas por parte de sus padres ante conductas no admitidas por la expectativa familiar.

Cuando se analizó el efecto diferencial de la edad para ambas figuras parentales, en el caso de la dimensión Aceptación-Implicación fue la subescala Afecto la que aportó la diferencia: el grupo de adolescentes mayores (18 años) informó significativamente menos expresiones de afecto y cariño como forma de reconocimiento por parte de las figuras parentales. Respecto de la dimensión Coerción-Imposición en el grupo de adolescentes menores (15 años) se observó un mayor uso de estrategias parentales coercitivas (por ejemplo, privación de actividades placenteras y retos) (ver tablas 53 y 54).

Tabla 53

*ESPA29-Escala Madre. Dimensión Aceptación-Implicación y Coerción-Imposición por grupo de edad*

		ESPA29					
		Escala Madre					
		Grupo de edad <sup>a</sup>	M(DE)	Df	SS	F	p
Aceptación-Implicación	Afecto	15	2.75 (.81)	3	7.43	3.88	.009
		16	2.81 (.75)				
		17	2.85 (.80)				
		18	2.52 (.88)				
	Diálogo	15	2.79 (.66)	3	8.59	5.98	.001
		16	2.73 (.66)				
		17	2.70 (.70)				
		18	2.41 (.66)				
	Dimensión total	15	3.14 (.51)	3	2.83	3.93	.009
		16	3.16 (.43)				
		17	3.17 (.48)				
		18	2.97 (.58)				
Coerción-imposición	Privación	15	1.53 (.56)	3	5.05	6.90	.000
		16	1.46 (.50)				
		17	1.39 (.48)				
		18	1.24 (.42)				
	Coerción verbal	15	2.37 (.68)	3	11.36	8.28	.000
		16	2.19 (.69)				
		17	2.09 (.68)				
		18	1.92 (.62)				
	Dimensión total	15	1.66 (.40)	3	3.74	9.58	.000
		16	1.56 (.37)				
		17	1.50 (1.35)				
		18	1.40 (.32)				

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad=15= 107, 16=194,17=208 y 18=91.

Tabla 54

ESPA29-Escala Padre. Dimensión Aceptación-Implicación y Coerción-Imposición por grupo de edad

		ESPA29					
		Escala Padre					
		Grupo de edad <sup>a</sup>	M (DE)	Df	SS	F	p
Aceptación-Implicación	Afecto	15	2.64 (.77)	3	5.73	3.16	.024
		16	2.64 (.75)				
		17	2.60 (.78)				
		18	2.35 (.83)				
Coerción-Imposición	Privación	15	1.52 (.51)	3	4.37	7.30	.000
		16	1.42 (.43)				
		17	1.39 (.46)				
		18	1.23 (.35)				
	Coerción verbal	15	2.24 (.62)	3	10.06	8.80	.000
		16	2.05 (.65)				
		17	2.01 (.60)				
		18	1.79 (.56)				
Dimensión total		15	1.60 (.36)	3	3.33	9.71	.000
		16	1.49 (.33)				
		17	1.48 (.35)				
		18	1.34 (.29)				

<sup>a</sup>n de grupo de edad=15= 107, 16=194,17=208 y 18=91.

## Estilos de apego

Se compararon las puntuaciones en las dimensiones del IPPA para las mismas variables sociodemográficas. Solo el sexo presentó un efecto diferencial, las mujeres informaron relaciones con la madre basadas en una comunicación más frecuente (madre  $t(542.15) = 2.66$ ;  $p=.008$ ), y, particularmente con la figura paterna describieron más sentimientos de ira y aislamiento ( $t(530.18) = 1.98$ ;  $p=.048$ ). No se observaron diferencias en apego según la variable edad.

## Autoconcepto

En la medida de autoconcepto se encontraron diferencias entre los adolescentes en función del sexo. Los varones tuvieron una valoración significativamente más positiva de su aspecto y condición física ( $t(595) = -6.91$ ;

$p=.000$ ), y más sentimientos de control y manejo adecuado de sus emociones negativas en situaciones específicas ( $t(595) = -6.78$ ;  $p=.000$ ). Respecto a la edad no se observaron diferencias significativas en las dimensiones del AF5.

Se analizaron posteriormente los contenidos específicos (ítems) de las dimensiones física y emocional para analizar las diferencias halladas. Los adolescentes indicaron un mayor cuidado físico ( $t(595) = -3.74$ ;  $p=.000$ ), liderazgo entre sus pares en actividades físicas compartidas ( $t(519.41) = -9.43$ ;  $p=.000$ ), más agrado de su aspecto físico ( $t(543.77) = -5.08$ ;  $p=.000$ ), y habilidades para las actividades deportivas ( $t(559.50) = -7.27$ ;  $p=.000$ ). En el caso de la dimensión emocional las mujeres informaron más sentimientos negativos como miedo ( $t(532.87) = 9.97$ ;  $p=.000$ ), susto ( $t(578.81) = 6.99$ ;  $p=.000$ ) y nerviosismo ante figuras de autoridad ( $t(517.92) = 4.71$ ;  $p=.000$ ). La identificación y vivencia de emociones negativas se interpreta desde la medida de autoconcepto como indicador de un manejo poco adaptativo de los sentimientos y es valorado negativamente.

Para especificar los contenidos que aportaron las diferencias en las dimensiones Emocional y Física del AF5 se evaluaron los ítems respectivos en los grupos de edad por sexo (ver tablas 55 y 56).

Tabla 55

*AF5-Dimensión Emocional. Ítems según grupo de edad por sexo*

Grupo de edad <sup>a</sup>	Ítems Dimensión Emocional	Sexo	AF5				
			M (DE)	t(gl)	p	95%IC	
						LI	LS
15	Tengo miedo de algunas cosas	M	61.97 (27.55)	4.71(105)	.000	14.74	35.81
		V	36.69 (26.27)				
	Me asusto con facilidad	M	44.78 (33.24)	3.91(105)	.000	10.53	32.12
		V	23.43 (23.05)				
	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	M	60.06 (31.69)	4.24(105)	.000	13.32	36.75
		V	35.02 (26.71)				
16	Tengo miedo de algunas cosas	M	57.72 (29.26)	5.90(191)	.000	14.73	29.50
		V	35.61 (22.57)				
	Me asusto con facilidad	M	39.85 (31.02)	4.61(191)	.000	9.91	24.73
		V	22.53 (21.17)				
	Tengo miedo de algunas cosas	M	59.02 (27.62)	4.98(204)	.000	11.94	27.55
		V	39.28 (27.07)				
Me asusto con facilidad	M	39.31 (31.30)	3.09(204)	.002	4.53	20.46	
	V	26.82 (25.79)					
Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	M	51.57 (32.84)	3.07(204)	.002	4.78	21.96	
	V	38.20 (28.46)					
18	Tengo miedo de algunas cosas	M	57.48 (28.92)	3.87(89)	.000	10.92	33.88
		V	35.09 (23.00)				
	Me asusto con facilidad	M	34.95 (31.29)	2.29(89)	.024	1.77	24.52
		V	21.80 (23.12)				

*Nota.* M: mujeres y V: varones. IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior y LS: Límite superior.

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad por sexo: 15 años: F=65 y M=42; 16 años: F=116 y M=77; 17 años: F=130 y M=76 y 18 años: F=56 y M=35.

En todas las edades, las mujeres informaron más sentimientos de nerviosismo y temor en la relación con adultos, especialmente si se trata de figuras de autoridad.

Tabla 56

## AF5-Dimensión Física. Ítems según grupo de edad por sexo

AF5							
Grupo de edad <sup>a</sup>	Ítems Dimensión Física	Sexo	M (DE)	t(gl)	p	95%IC	
						LI	LS
15	Me buscan para realizar actividades deportivas	M	43.03 (33.81)	-4.67(105)	.000	-41.94	-16.90
		V	72.45 (30.52)				
	Soy bueno haciendo deporte	M	65.34 (24.67)	-3.84(105)	.000	-24.42	-8.71
		V	81.90 (16.31)				
16	Me buscan para realizar actividades deportivas	M	48.71 (34.74)	-3.00(191)	.003	-25.02	-5.15
		V	63.79 (33.52)				
17	Me cuido físicamente	M	53.52 (32.02)	-4.00(204)	.000	-24.44	-8.29
		V	69.88 (25.97)				
	Me buscan para realizar actividades deportivas	M	36.07 (34.41)	-7.53(204)	.000	-43.73	-25.56
		V	70.71 (30.29)				
	Me considero elegante	M	54.64 (29.92)	-3.00(204)	.003	-20.18	-4.18
		V	66.82 (24.66)				
	Me gusta como soy físicamente	M	60.26 (30.08)	-6.36(204)	.000	-27.68	-14.58
		V	81.39 (17.61)				
	Soy bueno haciendo deporte	M	52.64 (33.34)	-5.77(204)	.000	-32.32	-15.85
		V	76.72 (26.00)				
	Soy una persona atractiva	M	60.12 (27.93)	-2.47(204)	.014	-17.18	-1.92
		V	69.67 (24.73)				
18	Me buscan para realizar actividades deportivas	M	37.29 (36.37)	-3.59(89)	.000	-42.36	-12.15
		V	64.54 (33.43)				
	Soy bueno haciendo deporte	M	52.16 (32.56)	-3.31(89)	.002	-33.26	-7.45
		V	72.51 (25.75)				

Nota. M: mujeres y V: varones. IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior y LS: Límite superior.

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad por sexo: 15 años: F=65 y M=42; 16 años: F=116 y M=77; 17 años: F=130 y M=76 y 18 años: F=56 y M=35.

En la dimensión física, los varones informaron significativamente más liderazgo en actividades físicas-deportivas para todas las edades. También se constataron diferencias intragrupo: los varones de 17 años expresaron más cuidado del cuerpo y

agrado de su aspecto físico, y los de 15, 17 y 18 años valoraron un mejor desempeño deportivo.

## Capital Psíquico

No se hallaron diferencias con significación estadística en las dimensiones del capital psíquico. No obstante, se compararon para cada grupo de edad las puntuaciones por sexo en los ítems específicos y se analizaron las tendencias intragrupo (ver tablas 57, 58, 59, 60 y 61).

Tabla 57

*CAPPsi-Capacidades Cognitivas. Ítems según grupo de edad por sexo*

Grupo de edad <sup>a</sup>	Ítems Capacidades Cognitivas	Sexo	CAPPsi				
			M (DE)	t(gl)	p	95%IC	
						LI	LS
15	Soy una persona curiosa	M	4.38 (.99)	3.05(105)	.003	.22	1.03
		V	3.76 (1.07)				
16	Soy una persona cuidadosa	M	4.36 (1.00)	4.12(191)	.000	.37	1.05
		V	3.65 (1.27)				
	Quiero lograr entender por qué las cosas son como son	M	3.93 (1.24)	2.48(191)	.014	.10	.88
		V	3.44 (1.47)				

*Nota.* M: mujeres y V: varones. IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior y LS: Límite superior.

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad por sexo: 15 años: F=65 y M=42; 16 años: F=116 y M=77; 17 años: F=130 y M=76 y 18 años: F=56 y M=35.

En el caso de capacidades cognitivas se observó que las adolescentes de 15 y 16 años se describieron más curiosas y con más inquietudes respecto de los eventos o situaciones de la vida.

Tabla 58

*CAPPsi-Capacidades Emocionales. Ítems según grupo de edad por sexo*

Grupo de edad <sup>a</sup>	Ítems Capacidades Emocionales	Sexo	CAPPsi				
			M (DE)	t(gl)	p	95%IC	
						LI	LS
15	Soy sincero/a, me desagrada mentir	M	3.95 (1.12)	2.12(105)	.036	.032	.923
		V	3.48 (1.15)				
	Me gusta ser como soy, con mis virtudes y mis defectos	M	4.08 (1.12)	- 2.61(105)	.010	-.87	-.12
		V	4.57 (0.83)				
17	Supero momentos de desaliento	M	3.82 (1.18)	- 2.57(204)	.011	-.70	-.09
		V	4.21 (0.98)				
	Me gusta ser como soy, con mis virtudes y mis defectos	M	4.17 (1.07)	- 2.64(204)	.009	-.67	-.01
		V	4.55 (0.95)				
18	Supero momentos de desaliento	M	3.54 (1.23)	-3.69(89)	.000	.24	-1.37
		V	4.43 (0.91)				

*Nota.* M=mujeres y V= varones. IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior y LS: Límite superior.

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad por sexo: 15 años: F=65 y M=42; 16 años: F=116 y M=77; 17 años: F=130 y M=76 y 18 años: F=56 y M=35.

Las adolescentes de 15 años se describieron más sinceras y honestas. Por otra parte, los varones de 15 y 17 años informaron más autoaceptación, y los mayores (17-18 años) más capacidad de superar momentos difíciles.

Tabla 59

*CAPPsi-Capacidades Cívicas. Ítems según grupo de edad por sexo*

Grupo de edad <sup>a</sup>	Ítems Capacidades Cívicas	Sexo	CAPPsi				
			M (DE)	t(gl)	p	95%IC	
						LI	LS
16	Cumplo con mis obligaciones, soy responsable	M	4.02 (1.13)	4.04(191)	.000	.37	1.09
		V	3.29 (1.36)				
17	Oriento y guio a personas y grupos	M	2.75 (1.43)	-1.98(204)	.049	-.81	-.00
		V	3.16 (1.37)				
	Cumplo con mis obligaciones, soy responsable	M	3.83 (1.21)	2.00(204)	.046	.01	.71
		V	3.47 (1.25)				
18	Tengo liderazgo, me perciben como líder	M	1.96 (1.32)	-3.19(89)	.002	-.14	-.26
		V	2.89 (1.36)				
	Oriento y guio a personas y grupos	M	2.50 (1.38)	-2.86(89)	.005	-1.43	-.26
		V	3.34 (1.32)				

*Nota.* M: mujeres y V: varones. IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior y LS: Límite superior.

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad por sexo: 15 años: F=65 y M=42; 16 años: F=116 y M=77; 17 años: F=130 y M=76 y 18 años: F=56 y M=35.

Los grupos de mujeres de 16 y 17 años informaron ser significativamente más responsables con sus actividades. Y, los varones de 17 y 18 años se describieron con más capacidades de liderazgo.

Tabla 60

*CAPPsi-Capacidades para establecer vínculos. Ítems según grupo de edad por sexo*

Grupo de edad <sup>a</sup>	Ítems Capacidades para establecer vínculos	Sexo	CAPPsi				
			M (DE)	t(gl)	p	95%IC	
						LI	LS
15	Amo y me siento querido/a	M	4.29 (1.08)	2.85(105)	.005	.19	1.06
		V	3.67 (1.14)				
16	Siento afecto por mi familia	M	4.91 (0.40)	2.85(191)	.005	.12	.65
		V	4.53 (1.11)				
	Entiendo lo que sienten las demás personas	M	4.02 (1.13)	2.44(191)	.015	.08	.76
		V	3.60 (1.21)				
Amo y me siento querido/a	M	4.48 (0.91)	2.24(191)	.026	.04	.64	
	V	4.14 (1.09)					
Hago bromas y no me molesta que me las hagan a mi	M	3.43 (1.28)	- 2.46(191)	.015	-.81	-.09	
	V	3.88 (1.19)					
17	Ayudo a quienes lo necesitan	M	4.14 (1.02)	2.22(204)	.027	.04	.66
		V	3.79 (1.18)				
Me relaciono con facilidad con otras personas	M	4.14 (1.08)	2.07(204)	.030	.04	.71	
	V	3.76 (1.34)					
18	Entiendo mis emociones y puedo controlarlas	M	3.36 (1.21)	-2.56(89)	.012	-1.19	-.15
		V	4.02 (1.22)				

*Nota.* M: mujeres y V: varones. IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior y LS: Límite superior.

<sup>a</sup> n de cada grupo de edad por sexo: 15 años: F=65 y M=42; 16 años: F=116 y M=77; 17 años: F=130 y M=76 y 18 años: F=56 y M=35.

En cuanto a las habilidades para establecer y mantener vínculos, el grupo de mujeres de 15 y 16 años informaron capacidad para brindar y recibir afecto de otros significativos, y ser empáticas. En edades más avanzadas (17 años) se describieron solidarias y con facilidad para relacionarse socialmente. Solo el grupo de varones de 16 años se describió con más sentido del humor y los de 18 años como más comprensivos y con más control en el manejo de sus reacciones emocionales.

## **SEGUNDA PARTE**

## Relaciones entre socialización y apego

### Dimensiones socialización parental y apego

Para responder al objetivo 5 se analizaron las relaciones entre los estilos parentales y de apego, variables que se postulan centrales para entender la naturaleza y evolución de las configuraciones vinculares entre padres e hijos. Se realizaron análisis de correlación ( $r$  de Pearson) entre las dimensiones de la medida de apego (Confianza, Comunicación y Alineación), y las subescalas de las dimensiones Aceptación-Implicación y Coerción-Imposición que operacionalizan el constructo estilos parentales (ver tablas 61 y 62).

Tabla 61

*Escala Madre. Correlaciones subescalas Aceptación-Implicación ESPA29 y dimensiones IPPA*

ESPA29-Escala Madre	IPPA-Escala Madre		
	Confianza	Comunicación	Alienación
Afecto	.33**	.35**	-.28**
Indiferencia	-.32**	-.33**	.29**
Diálogo	.38**	.41**	---
Displicencia	-.32**	-.27**	---
Aceptación-Implicación total	.45**	.46**	-.34**

*Nota.* Los guiones en la tabla indican una magnitud de correlación por debajo de  $r = .25$

\*\* $p < 0.01$

Tabla 62

*Escala Padre. Correlaciones subescalas Aceptación-Implicación ESPA29 y dimensiones IPPA*

ESPA29-Escala Padre	IPPA-Escala Padre		
	Confianza	Comunicación	Alienación
Afecto	.40**	.51**	-.29**
Indiferencia	-.33**	-.39**	.30**
Diálogo	.42**	.51**	-.29**
Displicencia	-.34**	-.38**	.25**
Aceptación-Implicación total	.47**	.57**	-.36**

\*\* $p < 0.01$

Para ambas figuras parentales se constataron correlaciones positivas de magnitud moderada y alta entre las dimensiones Comunicación y Confianza del apego, y las subescalas Afecto, Diálogo y Aceptación-Impliación total. También este sentido se mantuvo entre la dimensión del apego Alienación y Displícencia e Indiferencia como estrategias de socialización. Los resultados siguieron la tendencia esperada en sentido inverso, es decir, a mayor comunicación y confianza, los adolescentes informaron menos displícencia e indiferencia por parte de sus padres, y también más afecto, diálogo y aceptación e impliación se relacionaron con menos ira/alienación parental.

Las relaciones entre las dimensiones del IPPA y subescalas de Coerción-Imposición del ESPA29 (madre-padre) presentaron la dirección esperada, aunque de magnitud considerablemente mayor para la escala madre: (a) con la figura materna correlaciones negativas para las dimensiones Privación del ESPA29 y Confianza del IPPA ( $r=-.24$ ;  $p<.01$ ), y positivas entre Coerción-Imposición total y Alienación ( $r=.25$ ;  $p<.01$ ), y (b) con el padre las magnitudes resultaron muy bajas (menores a  $r=.25$ ).

## Estilos parentales y de apego

Para profundizar el estudio de las relaciones socialización-apego, y responder a las hipótesis formuladas (1 y 2) se analizó la asociación entre las variables: estilos de apego y de socialización para cada figura parental (ver tablas 63 y 64).

Tabla 63

*Madre. Asociación entre estilo parental y apego: frecuencia y porcentaje*

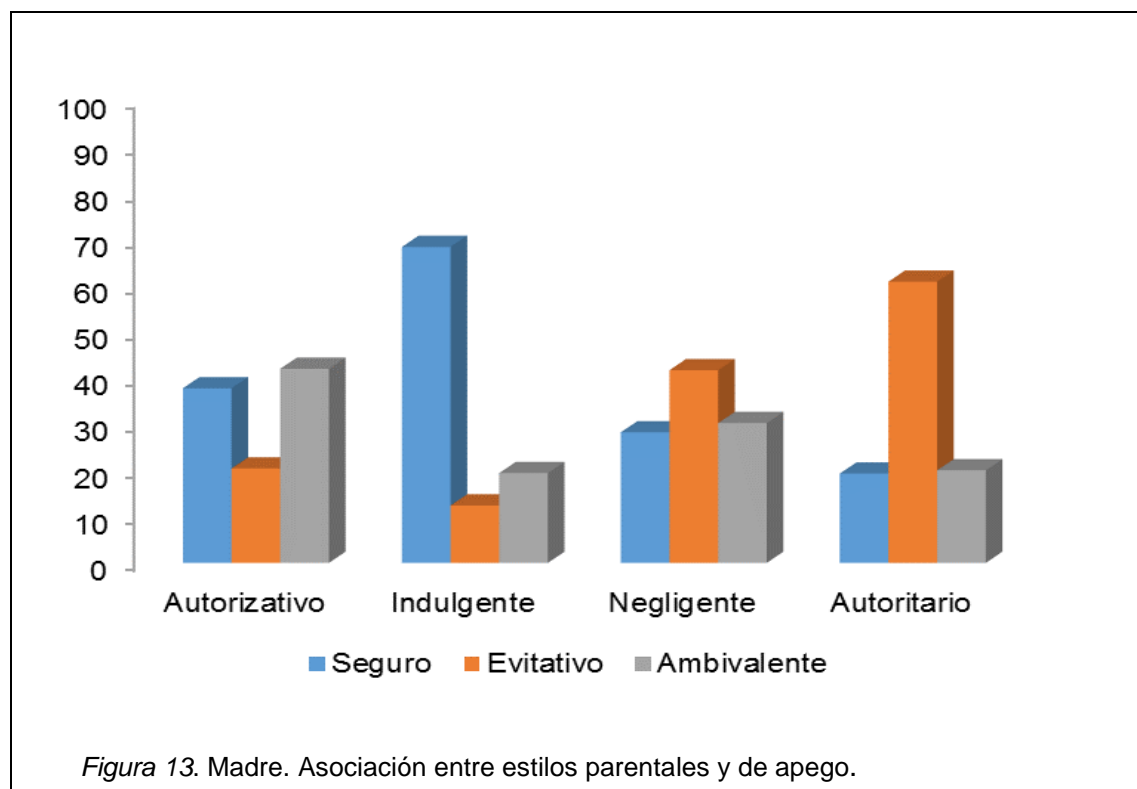
Madre								
Estilos Parentales								
Estilos de Apego	Autorizativo		Indulgente		Negligente		Autoritario	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Seguro	63	37.7	88	68.2	42	28.2	26	19.3
Evitativo	34	20.4	16	12.4	62	41.6	82	60.7
Ambivalente	70	41.9	25	19.4	45	30.2	27	20

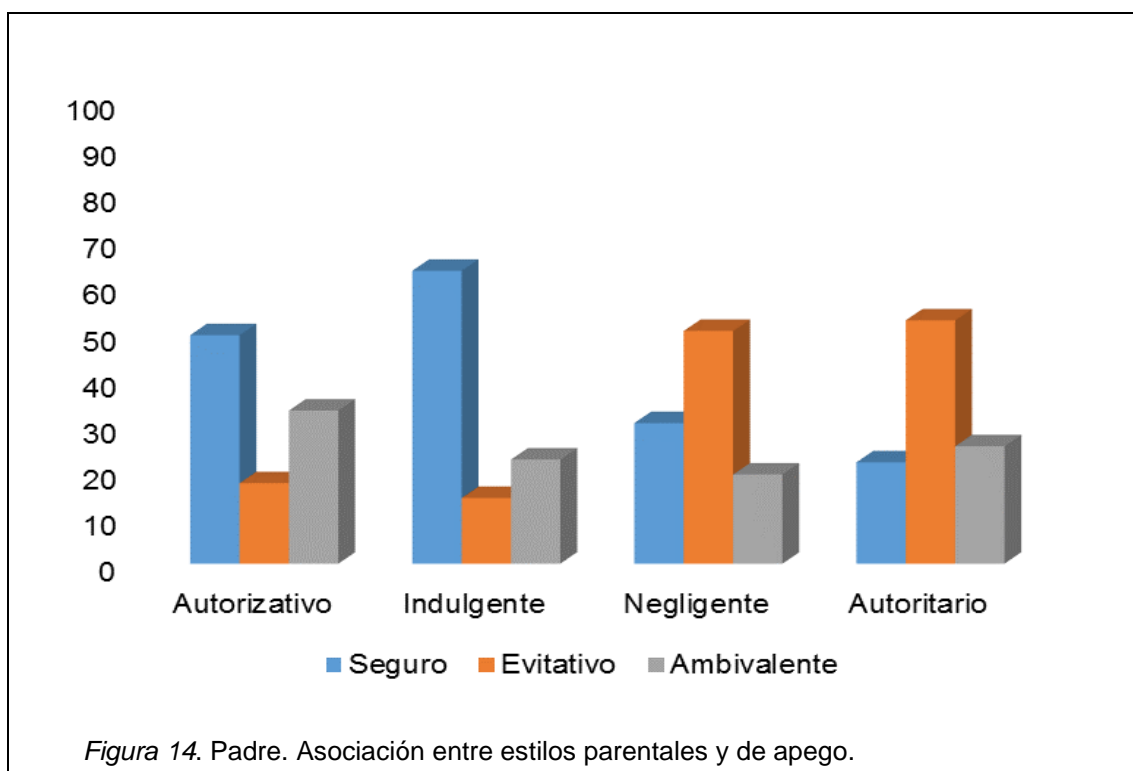
Tabla 64

Padre. Asociación entre estilo parental y apego: frecuencia y porcentaje

		Padre							
		Estilos Parentales							
		Autorizativo		Indulgente		Negligente		Autoritario	
Estilos de Apego		n	%	n	%	n	%	n	%
Seguro		85	49.4	76	63.3	49	30.4	25	21.9
Evitativo		30	17.4	17	14.2	81	50.3	60	52.6
Ambivalente		57	33.2	27	22.5	31	19.3	29	25.5

Se hallaron asociaciones significativas entre los estilos parentales y de apego para ambas figuras (madre:  $\chi^2 (6, N = 580) = 123.90; p = .000$ ; padre:  $\chi^2 (6, N = 567) = 91.73; p = .000$ ). Con la madre, el estilo autorizativo se asoció con apegos ambivalente y seguro, y con la figura paterna la socialización autorizativa se asoció en mayor medida con apego seguro. El indulgente con apego seguro con ambas figuras parentales. Para el estilo negligente y autoritario la mayor asociación se presentó con el apego evitativo (ver figura 13 y 14).





### **Estilos de socialización parental y de apego: su influencia sobre el autoconcepto y capital psíquico**

Este apartado tendrá por finalidad indagar la influencia de los estilos de socialización y apego sobre el autoconcepto y el capital psíquico, y así responder al objetivo 6 que se corresponde con la hipótesis 3. Específicamente, esta hipótesis postula que las combinaciones de estilo parental autorizativo y apego seguro favorecerán un mejor autoconcepto y mayores recursos psicológicos que conforman el capital psíquico.

La exposición de los resultados se organizará según la siguiente secuencia: (a) se informarán las correlaciones entre las dimensiones de estilos parentales y de apego con autoconcepto y capital psíquico, (b) se analizarán las diferencias en autoconcepto y capital psíquico según estilos parentales, y las combinaciones de estilos de socialización parental según consistencia-inconsistencia interparental (Capítulo 5 Primera parte apartado Consistencia-inconsistencia interparental), (c) se evaluarán las diferencias en las dimensiones de autoconcepto y capital psíquico por nivel de seguridad total y estilos de apego, y (d) se indagarán las diferencias en las dimensiones del autoconcepto y capital psíquico según la combinación estilo parental

autorizativo-apego seguro y el resto de las agrupaciones resultantes de estilo parental y de apego.

### Relaciones entre las dimensiones de estilos parentales y autoconcepto y capital psíquico

Para todas las subescalas de Aceptación-Implicación -ESPA29- se observaron correlaciones moderadas con la dimensión Familiar de autoconcepto -AF5- (ver tabla 65).

Tabla 65

*Escala Padre-Madre. Dimensión Aceptación-Implicación: Correlaciones subescalas ESPA29 y dimensión Familiar de AF5*

ESPA29	AF5	
	Padre	Madre
Aceptación-Implicación		
Afecto	.36**	.36**
Indiferencia	-.31**	-.31**
Diálogo	.33**	.30**
Displicencia	-.27**	-.28**
Aceptación-Implicación total	.41**	.42**

\*\* $p < .01$ .

Los adolescentes que informaron su experiencia con padres atentos que los refuerzan positivamente y los validan en sus comportamientos adecuados, que proponen el diálogo como estrategia correctiva de ajuste para el funcionamiento que no responde a las expectativas familiares, describieron una mayor integración y participación en la familia. Mientras que la indiferencia o negligencia parental repercutió negativamente sobre el autoconcepto familiar.

Las correlaciones entre las subescalas de Coerción-Imposición del ESPA29-Escala Padre y AF5 fueron bajas (menores a  $r = .25$ ). Con la Escala Madre se obtuvieron correlaciones negativas moderadas y bajas entre estrategias coercitivas basadas en la privación de actividades placenteras y autoconcepto familiar ( $r = -.24$ ;

$p < .01$ ), la socialización basada en el castigo físico y autoconcepto familiar ( $r = -.25$ ;  $p < .01$ ), y Coerción-Imposición total con autoconcepto familiar ( $r = -.24$ ;  $p < .01$ ). La experiencia de una relación materna en la que predomina la puesta de límites se relacionó con una menor implicación del adolescente en el grupo familiar.

Respecto a las características de socialización y su impacto sobre el capital psíquico, las correlaciones fueron bajas.

En conclusión, estos resultados aportan evidencia del vínculo entre las estrategias socializadoras de los padres y los sentimientos de bienestar e implicación familiar en los adolescentes, si bien no resultan concluyentes.

### **Relaciones entre las dimensiones de apego y autoconcepto y capital psíquico**

Se realizaron análisis de correlación ( $r$  de Pearson) entre las dimensiones de apego por figura parental -IPPA- y de autoconcepto -AF5-.

Relaciones parento-filiales basadas en la confianza mutua y la comunicación recíproca que estimulan la expresión de los adolescentes favorecen la dimensión Familiar del autoconcepto (ver tabla 66). La confianza con la figura materna, se asoció positiva, aunque moderadamente, con autoconcepto físico ( $r = .25$ ;  $p < .01$ ). Mientras que una mayor presencia de sentimientos de ira y aislamiento en los adolescentes con ambas figuras parentales se relacionó con un menor autoconcepto familiar (ver tabla 66), y aunque solo con la madre, la alienación se asoció con un menor autoconcepto emocional ( $r = -.26$ ;  $p < .01$ ).

Tabla 66

*Escala Padre y Madre: Correlaciones dimensiones IPPA y dimensión Familiar de AF5*

IPPA	AF5	
	Padre	Madre
Confianza	.49**	.64**
Comunicación	.42**	.55**
Alienación	-.34**	-.51**

\*\* $p < .01$ .

En síntesis, estos resultados aportan datos en la dirección de las relaciones teóricas esperables: asociaciones positivas con las dimensiones del apego (Comunicación y Confianza), y negativas (Alienación) para la medida de autoconcepto.

### **Correlaciones IPPA y AF5: Análisis de ítems.**

Complementariamente con el fin de identificar los contenidos específicos con mayor aporte a las relaciones encontradas se analizaron las correlaciones por ítem y por figura de apego al interior de las respectivas dimensiones de la medida de apego -IPPA- y la de autoconcepto -AF5-. Este análisis se basó en los resultados informados en el apartado anterior.

### ***Dimensión Confianza y autoconcepto familiar.***

En la tabla 67 se presentan las correlaciones obtenidas entre los ítems de la dimensión Confianza (Escala Madre y Padre) y la dimensión Familiar del autoconcepto.

Tabla 67

*Escala Madre y Padre. Correlaciones: dimensión Confianza y autoconcepto familiar*

AF5												
Familiar												
IPPA	Soy muy criticado en casa		Me siento feliz en casa		Mi familia está decepcionada de mi		Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema		Mis padres me dan confianza		Me siento querido por mis padres	
Confianza	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P
Mi mamá/papá respeta mis sentimientos	-.36**	-.28**	.32**	.29**	-.31**	---	.37**	.28**	.33**	.31**	.33**	.35**
Siento que mi mamá/papá hace un buen trabajo siendo mi mamá	-.31**	---	.32**	.28**	-.34**	---	.37**	.32**	.37**	.29**	.42**	.39**
Quisiera haber tenido una mamá/un papá diferente	---	---	.27**	---	-.31**	---	.29**	---	.33**	---	.34**	---
Mi mamá/papá me acepta tal como soy	-.32**	-.25**	.26**	---	-.35**	---	.27**	---	.27**	---	.32**	.28**
Cuando discutimos sobre algo, mi mamá/papá tiene en cuenta mi punto de vista	-.34**	---	.26**	---	-.27**	---	.26**	---	.26**	---	.25**	---
Mi mamá/papá confía en mi juicio	-.29**	---	.33**	.28**	-.36**	-.29**	.27**	.27**	.34**	.30**	.32**	.34**
Mi mamá/papá me entiende	-.38**	---	.38**	.35**	-.34**	---	.37**	.31**	.40**	.33**	.36**	.35**
Cuando tengo rabia por algo, mi mamá/papá trata de ser comprensiva	-.27**	---	.37**	.29**	-.30**	---	.37**	.28**	.37**	.29**	.35**	.32**
Yo confío en mi mamá/papá	-.34**	---	.36**	.29**	-.32**	---	.35**	.32**	.43**	.34**	.36**	.36**

*Nota.* M: madre y P: padre. Los guiones en la tabla indican una magnitud de correlación por debajo de  $r = .25$ .

\*\* $p < 0.01$

En términos generales, se observaron correlaciones moderadas entre la dimensión Confianza del apego y el autoconcepto familiar en la dirección esperada para ambas figuras parentales, aunque para el padre fueron menos y de menor magnitud. Los adolescentes que describieron una relación parental positiva basada en la confianza, el respeto, la comprensión y la aceptación de los propios sentimientos y pensamientos, informaron bienestar y apoyo familiar ante situaciones críticas. En sentido inverso, los adolescentes muy criticados por sus padres valoraron de modo negativo la función parental.

Se obtuvieron correlaciones positivas no esperadas entre un ítem de la dimensión Confianza (*Quisiera haber tenido una mamá/papá diferente*) y autoconcepto familiar. En principio, este resultado podría explicarse por limitaciones en la formulación y contenido de los ítems (claridad, alcance, interpretabilidad). Este aspecto será retomado en forma general en la Discusión (apartado de Líneas futuras de investigación y transferencia).

### ***Dimensión Comunicación y autoconcepto familiar.***

Se informan las correlaciones al interior de las dimensiones Comunicación (Escala Madre y Padre) del IPPA y autoconcepto familiar -AF5- (ver tabla 68).

Tabla 68

*Escala Madre y Padre. Correlaciones: dimensión Comunicación y autoconcepto familiar*

AF5												
Familiar												
IPPA	Soy muy criticado en casa		Me siento feliz en casa		Mi familia está decepcionada de mi		Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema		Mis padres me dan confianza		Me siento querido por mis padres	
Comunicación	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P
Me gusta saber la opinión de mi mamá/papá cuando hay cosas que me preocupan	---	---	---	---	---	---	---	.26**	.28**	.29**	---	---
Mi mamá/papá sabe cuándo estoy molesto/a por algo	---	---	---	.30**	---	---	.29**	.27**	.32**	.29**	.28**	.28**
Mi mamá/papá me ayuda a entenderme mejor a mí mismo/a	---	---	.32**	---	---	---	.35**	.27**	.34**	.25**	.30**	---
Le cuento a mi mamá/papá sobre mis problemas y dificultades	---	---	.28**	---	---	---	.26**	---	.33**	.25**	---	---
Mi mamá/papá me ayuda a hablar sobre mis dificultades	---	---	.33**	.26**	---	---	.36**	.27**	.33**	.26**	.27**	---
Puedo contar con mi mamá/papá cuando necesito desahogarme	-.29**	---	.29**	.26**	-.27**	---	.41**	.35**	.40**	.32**	.30**	.29**
Si mi mamá/papá sabe que algo me está molestando, me pregunta sobre el tema	---	---	---	.28**	---	---	.38**	.31**	.25**	---	.29**	.31**

*Nota.* M: madre y P: padre. Los guiones en la tabla indican una magnitud de correlación por debajo de  $r = .25$ .

\*\* $p < 0.01$

Se constataron relaciones de magnitud moderada y baja entre la dimensión Comunicación y autoconcepto familiar para las figuras parentales en la dirección esperada. Los adolescentes valoraron positivamente la comunicación recíproca, el apoyo y acompañamiento de sus padres para poder pensar y entender las propias emociones y estados de ánimo. Estas características se asociaron con una percepción positiva de la familia, asociada a más bienestar y confianza en sus padres.

### ***Dimensión Alienación y autoconcepto familiar.***

A continuación, se presentan los datos para la dimensión Alienación -IPPA- (Escala Madre y Padre) y autoconcepto familiar -AF5- (ver tabla 69).

Tabla 69

*Escala Madre y Padre. Correlaciones: dimensión Alienación y autoconcepto familiar*

IPPA	AF5												
	Familiar												
	Soy muy criticado en casa		Me siento feliz en casa		Mi familia está decepcionada de mi		Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema		Mis padres me dan confianza		Me siento querido por mis padres		
	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	
Alienación													
Cuando estoy con mi mamá/papá me enojo fácilmente	.31**	---	-.26**	---	---	---	--	---	---	---	---	---	---
Siento rabia hacia mi mamá/papá	.36**	---	-.35**	---	.33**	---	-.33**	---	-.37**	---	-.38**	---	---
Mi mamá/papá no me presta mucha atención	---	---	---	---	---	---	-.28**	---	---	---	---	---	-.26**

*Nota.* M: madre y P: padre. Los guiones en la tabla indican una magnitud de correlación por debajo de  $r = .25$ .

\*\* $p < 0.01$

Se obtuvieron valores moderados para la dimensión Alienación del IPPA (Escala Madre y Padre) y autoconcepto familiar. Aquellos adolescentes que informaron sentimientos de enojo, rabia y aislamiento hacia sus padres, y al mismo tiempo, expresaron falta de comprensión parental, experiencia que se corresponde con una valoración negativa del grupo familiar como fuente de apoyo. Asimismo, sentimientos de enojo y vergüenza, falta de atención y de comprensión se asociaron con menos bienestar, apoyo y acompañamiento materno informado. Con la figura paterna solo se encontró una correlación negativa entre la falta de confianza y sentimientos de vergüenza e incompetencia en los adolescentes ( $r = -.30$ ;  $p < .01$ ).

Al analizar apego-capital psíquico se encontraron más asociaciones y de mayor magnitud con la figura materna. Las relaciones se observaron entre las siguientes características de apego: mayor confianza, mejor calidad de comunicación, y menor alienación y sentimientos negativos asociadas a más recursos emocionales para superar obstáculos y desarrollar proyectos, y mayores capacidades vinculares (Confianza y Capacidades emocionales  $r = .25$ ;  $p < .01$ ; Confianza y Vínculos  $r = .31$ ;  $p < .01$ ; Comunicación y Capacidades emocionales  $r = .24$ ;  $p < .01$ ; Comunicación y Valores  $r = .24$ ;  $p < .01$ ; Alienación y Capacidades emocionales  $r = -.26$ ;  $p < .01$ ). Con el padre las correlaciones fueron menores a  $r < .25$ .

Como se puede observar, una vez más con la figura materna los adolescentes informan características más favorables para su desarrollo.

### **Autoconcepto y capital psíquico según estilos parentales y consistencia-inconsistencia interparental**

#### **Estilos parentales**

Hasta aquí se han presentado datos que avalan las relaciones entre los constructos evaluados en esta investigación, y que informan sobre el impacto de la socialización parental y la experiencia de apego en el desarrollo adolescente. A continuación, se exponen los resultados para las dimensiones de autoconcepto en función de los estilos parentales (ver tablas 70 y 71).

Tabla 70

*Escala Madre. Dimensiones de autoconcepto según estilo parental*

ESPA29						
Escala Madre						
AF5	Estilos parentales <sup>a</sup>	M (DE)	SS	Df	F	p
Académico	Autorizativo	6.28 (1.92)	62.439	3	5.34	.001
	Negligente	6.01 (1.99)				
	Autoritario	5.63 (2.11)				
	Indulgente	6.53 (1.88)				
Emocional	Autorizativo	5.45 (1.73)	34.710	3	3.33	.019
	Negligente	6.03 (1.91)				
	Autoritario	5.49 (1.85)				
	Indulgente	5.80 (1.98)				
Familiar	Autorizativo	8.58 (1.08)	199.169	3	33.29	.000
	Negligente	8.09 (1.54)				
	Autoritario	7.35 (1.87)				
	Indulgente	8.95(1.01)				

<sup>a</sup> n estilo parental: Autorizativo=175, Negligente=154, Autoritario=139 e Indulgente=132.

Tomados en su conjunto, los adolescentes valoraron de un modo significativamente más favorable su autoconcepto académico y emocional con madres autorizativas e indulgentes más que autoritarias. También los estilos maternos autorizativos resultaron mejores que los negligentes, y las indulgentes más favorables que los autoritarios y negligentes para estimular la participación e integración familiar de los adolescentes.

Tabla 71

*Escala Padre. Dimensiones de autoconcepto según estilo parental*

ESPA29						
Escala Padre						
AF5	Estilos parentales <sup>a</sup>	M (DE)	SS	Df	F	p
Académico	Autorizativo	6.23 (1.94)	49.25	3	4.19	.006
	Negligente	6.03 (1.93)				
	Autoritario	5.66 (2.07)				
	Indulgente	6.51 (2.00)				
Social	Autorizativo	7.47 (1.39)	40.50	3	5.52	.001
	Negligente	7.24 (1.53)				
	Autoritario	6.77 (1.74)				
	Indulgente	7.43 (1.67)				
Familiar	Autorizativo	8.53(1.12)	167.17	3	27.21	.000
	Negligente	7.91(1.77)				
	Autoritario	7.54(1.68)				
	Indulgente	9.00 (.94)				
Física	Autorizativo	6.35 (1.92)	41.36	3	3.48	.016
	Negligente	5.72 (1.96)				
	Autoritario	5.81 (2.17)				
	Indulgente	6.11 (1.94)				

<sup>a</sup>n estilo parental: Autorizativo=180, Negligente=174, Autoritario=121 e Indulgente=125.

Los adolescentes con padres indulgentes informaron mejor desempeño académico que los que describen padres autoritarios. Padres autorizativos e indulgentes estimulan las habilidades sociales para generar y mantener relaciones estables más que los autoritarios. La pertenencia e integración familiar de los jóvenes aumenta con padres autorizativos e indulgentes y es significativamente menor con padres negligentes y autoritarios. De todas maneras, los padres indulgentes que utilizan básicamente el diálogo, favorecen una mayor participación familiar. En cuanto a la actividad física y la aceptación del aspecto personal los padres autorizativos generan mejores resultados en sus hijos que los negligentes.

A continuación, se exponen y comentan los resultados correspondientes a las diferencias en los recursos de los adolescentes en función de la socialización parental materna y paterna (ver tablas 72 y 73).

Tabla 72

*Escala Madre. Dimensiones del capital psíquico según estilo parental*

ESPA29						
Escala Madre						
CAPPsi	Estilos parentales <sup>a</sup>	M (DE)	SS	Df	F	p
Cognitivas	Autorizativo	30.24 (4.14)	234.93	3	3.71	.012
	Negligente	28.71 (4.70)				
	Autoritario	29.05 (4.94)				
	Indulgente	29.85 (4.67)				
Emocionales	Autorizativo	32.09 (4.31)	342.80	3	5.89	.000
	Negligente	30.94 (4.24)				
	Autoritario	30.52 (4.88)				
	Indulgente	32.36 (4.18)				
Cívicas	Autorizativo	29.71 (4.00)	415.51	3	7.17	.000
	Negligente	28.60 (4.63)				
	Autoritario	28.43 (5.04)				
	Indulgente	30.55 (3.85)				
Vínculos	Autorizativo	33.03 (3.91)	240.09	3	5.17	.002
	Negligente	32.22 (3.57)				
	Autoritario	31.87 (4.58)				
	Indulgente	33.53 (3.63)				
Valores	Autorizativo	30.53 (4.63)	239.99	3	3.20	.023
	Negligente	29.12 (5.38)				
	Autoritario	29.54 (5.29)				
	Indulgente	30.58 (4.67)				

<sup>a</sup> n estilo parental: Autorizativo=175, Negligente=154, Autoritario=139 e Indulgente=132.

Se mantiene en este caso la influencia positiva de los estilos maternos autorizativos que favorecen la creatividad, curiosidad y motivación para aprender de los adolescentes a diferencia de jóvenes con madres negligentes. También las madres autorizativas e indulgentes estimulan adolescentes honestos y resilientes que logran

una mejor autoestima que los que describen una socialización materna autoritaria. Finalmente, los estilos indulgentes resultaron más positivos para los adolescentes que describieron mayor capacidad para vincularse, tener compromiso social y liderazgo que las madres negligentes y autoritarias.

Tabla 73

*Escala Padre. Dimensiones de capital psíquico según estilos parentales*

ESPA29						
Escala Padre						
CAPPsi	Estilos parentales <sup>a</sup>	M (DE)	SS	Df	F	p
Emocionales	Autorizativo	31.81 (4.53)	353.03	3	6.07	.000
	Negligente	31.15 (4.30)				
	Autoritario	30.35 (4.77)				
	Indulgente	32.61 (3.98)				
Cívicas	Autorizativo	29.78 (4.25)	364.59	3	6.26	.000
	Negligente	28.54 (4.58)				
	Autoritario	28.58 (4.63)				
	Indulgente	30.43 (4.15)				
Vínculos	Autorizativo	32.94 (3.88)	156.46	3	3.34	.019
	Negligente	32.46 (3.74)				
	Autoritario	31.85 (4.60)				
	Indulgente	33.33 (3.67)				
Valores	Autorizativo	30.70 (4.80)	333.47	3	4.48	.004
	Negligente	29.29 (4.93)				
	Autoritario	29.06 (5.41)				
	Indulgente	30.64 (4.88)				

<sup>a</sup> n estilo parental: Autorizativo= 180, Negligente=174, Autoritario=121 e Indulgente=125.

Como se puede observar en la tabla 73, los estilos paternos autoritarios se siguen asociando a efectos adversos para el desarrollo y afianzamiento de recursos en los adolescentes. Padres autorizativos favorecen el afrontamiento y la capacidad emocional para generar proyectos, valores como el sentido de justicia y la capacidad de perdonar más que padres autoritarios. El estilo paterno indulgente también parece influir sobre el desarrollo de recursos emocionales y conducta cívica en adolescentes de a diferencia de padres negligentes y autoritarios. En cuanto a la capacidad de los

jóvenes para mantener relaciones estables este estilo resultó significativamente más favorable que el estilo autoritario.

### **Consistencia-Inconsistencia interparental**

Complementariamente, se analizó en qué medida las combinaciones de los estilos de socialización materno-paterno tenían un efecto diferencial sobre el autoconcepto y el capital psíquico. Para ello, en primer lugar, se partió de las díadas de estilos parentales consistentes e inconsistentes delimitadas en el apartado denominado Consistencia-inconsistencia interparental (Capítulo 5 Primera parte-tabla 36) y se reagruparon en tres tipos de categorías: *Salugénica* (SN), *No salugénica* (NS) y *Combinada salugénica y no salugénica* (C). La primera refiere a la agrupación de estilos parentales que se consideran favorables para un desarrollo saludable adolescente -autorizativo e indulgente-; la segunda, *no salugénica*, incluye estilos de socialización disfuncionales padre-madre -autoritario y negligente- Finalmente, la categoría *combinada* se caracteriza por díadas que incluyen un estilo funcional y uno disfuncional simultáneamente. Esta nueva clasificación se basó en los aportes teóricos desarrollados en el Capítulo 2 (apartado Consistencia-inconsistencia interparental e intraparental) sobre las características positivas de los estilos parentales autorizativo e indulgente para el desarrollo adolescente, y el carácter *amortiguador* de los mismos al combinarse con un estilo parental disfuncional -negligente o autoritario- (García-Linares et al., 2014; Oliva et al., 2008).

En la tabla 74 se presenta el reagrupamiento de las combinaciones de estilos parentales consistentes-inconsistentes en las categorías salugénica, no salugénica y combinada.

Tabla 74

*Combinación de estilos parentales consistentes-inconsistentes: reagrupación según categorías salugénica, no salugénica y combinada*

	Combinaciones de estilos de socialización parental <sup>3</sup>	Denominación
CONSISTENCIA	Indulgente-Indulgente	SALUGÉNICA
	Autoritario-Autoritario	NO SALUGÉNICA
	Autorizativo-Autorizativo	SALUGÉNICA
	Negligente-Negligente	NO SALUGÉNICA
INCONSISTENCIA	Autorizativo-Indulgente	SALUGÉNICA
	Autorizativo-Autoritario	COMBINADA
	Negligente-Autorizativo	COMBINADA
	Negligente-Indulgente	COMBINADA
	Negligente-Autoritario	NO SALUGÉNICA
	Indulgente-Autorizativo	SALUGÉNICA
	Indulgente-Negligente	COMBINADA
	Autoritario-Autorizativo	COMBINADA
	Autoritario-Negligente	NO SALUGENICA

A continuación, se presentan los resultados de la prueba de diferencia de medias (Anova) para autoconcepto y capital psíquico comparados en función de las categorías propuestas (ver tablas 75 y 76).

<sup>3</sup> Se recuerda lo expresado en la tabla 36 del apartado Consistencia-inconsistencia parental (Capítulo 5 Primera parte), las combinaciones de estilos de socialización parental con n menor a 15 se consideraron residuales (menos del 3% de la muestra). Por lo tanto, no fueron informadas en la tabla 74 y tampoco incluidas para los análisis estadísticos.

Tabla 75

*Dimensiones de autoconcepto según categorías salugénica, no salugénica y combinada*

AF5	Categorías <sup>a</sup>	M (DE)	Df	SS	F	p
Académica	NS	5.84 (2.09)	2	58.48	7.43	.001
	S	6.50 (1.95)				
	C	5.90 (1.83)				
Social	NS	6.98 (1.67)	2	28.61	5.81	.003
	S	7.44 (1.49)				
	C	7.42 (1.52)				
Familiar	NS	7.59 (1.81)	2	187.98	46.99	.000
	S	8.86 (.92)				
	C	8.26 (1.36)				
Física	NS	5.71 (2.10)	2	38.13	4.83	.008
	S	6.28 (1.91)				
	C	5.99 (1.90)				

*Nota.* NS: No salugénica, S: Salugénica y C: Combinada.

<sup>a</sup>n de cada categoría: NS=26, S=238 y C=122.

Para todas las dimensiones del autoconcepto a excepción de la emocional, las categorías salugénicas y combinadas aportaron puntuaciones medias más elevadas. Los adolescentes con estilos parentales salugénicos informaron una percepción más favorable de su desempeño y logros académicos, y más participación e integración familiar que los jóvenes con combinaciones no salugénicas y combinadas. En las dimensiones Social y Física, estilos parentales salugénicos valoraron de manera más positiva las habilidades sociales para establecer y mantener relaciones con amigos, y el aspecto y condición física en comparación con los no salugénicos. Finalmente, el grupo de adolescentes con estilos parentales combinados informó mejor autoconcepto familiar y social que los jóvenes con padres no salugénicos.

Tabla 76

*Dimensiones de capital psíquico según categorías salugénica, no salugénica y combinada*

CAPPsi	Categorías <sup>a</sup>	M (DE)	Df	SS	F	p
Cognitivas	NS	28.79 (4.87)	2	189.93	4.50	.011
	S	30.07 (4.32)				
	C	29.41 (4.58)				
Emocionales	NS	30.58 (4.66)	2	376.87	9.75	.000
	S	32.38 (4.35)				
	C	31.52 (3.97)				
Cívicas	NS	28.36(4.74)	2	455.61	11.86	.000
	S	30.33 (3.91)				
	C	29.08 (4.56)				
Vínculos	NS	31.92 (4.10)	2	214.98	6.89	.001
	S	33.27 (3.73)				
	C	32.82 (4.08)				
Valores	NS	29.02 (5.23)	2	357.31	7.28	.001
	S	30.77 (4.60)				
	C	29.95 (5.09)				

*Nota.* NS: No salugénica, S: Salugénica y C: Combinada.

<sup>a</sup> n de cada categoría: NS=226, S=238 y C=122.

Para todas las dimensiones del capital psíquico, el grupo de adolescentes con estilos parentales salugénicos informó más habilidades cognitivas, emocionales, vinculares, cívicas y valores que orientan metas.

Considerado el criterio de combinación de estilos parentales, efectivamente las díadas salugénicas repercuten favorable y diferencialmente sobre el autoconcepto y el capital psíquico.

### **Autoconcepto y capital psíquico según nivel de seguridad total y apego**

#### **Nivel de seguridad total**

En esta sección se presentarán los resultados derivados del análisis diferencial (Anova) para autoconcepto y capital psíquico en función del nivel de seguridad total

que proporciona el IPPA (Capítulo 4 Metodología apartado Instrumentos: Inventario de apego con padres y pares). En las tablas 77 y 78, se expone el detalle.

Tabla 77

*Dimensiones de autoconcepto según nivel de seguridad total*

AF5	Nivel de seguridad total <sup>a</sup>	M (DE)	Df	SS	F	p
Académica	1	5.69 (2.04)	2	79.731	10.32	.000
	2	6.04 (1.98)				
	3	6.69 (1.86)				
Social	1	6.72 (1.87)	2	77.801	16.35	.000
	2	7.28 (1.45)				
	3	7.73 (1.34)				
Emocional	1	5.17 (2.15)	2	58.337	8.50	.000
	2	5.78 (1.65)				
	3	6.00 (1.91)				
Familiar	1	6.79 (1.82)	2	479.25	157.45	.000
	2	8.49 (1.08)				
	3	9.21 (.67)				
Física	1	5.31 (2.07)	2	113.52	14.82	.000
	2	6.11 (1.92)				
	3	6.50 (1.92)				

*Nota.* Nivel de seguridad total= 1: bajo, 2: medio y 3: alto.

<sup>a</sup>n de cada nivel de seguridad total: 1=150, 2=296 y 3=154.

Como se puede observar en la tabla 77, un nivel de seguridad alto se correspondió con puntuaciones significativamente más elevadas en todas las dimensiones del autoconcepto. Cuando los adolescentes informaron un nivel de seguridad moderado también sus puntuaciones fueron significativamente mayores específicamente en las dimensiones de autoconcepto social, emocional, familiar y física.

Tabla 78

*Dimensiones de capital psíquico según nivel de seguridad total*

CAPPsi	Nivel de seguridad total <sup>a</sup>	M (DE)	Df	SS	F	p
Cognitivas	1	29.39 (5.09)	2	235.88	5.60	.004
	2	29.00 (4.38)				
	3	30.52 (4.47)				
Emocionales	1	30.01 (4.65)	2	787.77	21.14	.001
	2	31.34 (4.26)				
	3	33.21 (4.08)				
Cívicas	1	28.25 (4.87)	2	858.28	23.15	.000
	2	28.81 (4.22)				
	3	31.31 (3.86)				
Vínculos	1	31.11 (4.62)	2	683.52	23.23	.000
	2	32.70 (3.71)				
	3	34.10 (3.18)				
Valores	1	28.63 (5.67)	2	1192.81	25.55	.000
	2	29.40 (4.59)				
	3	32.29 (4.39)				

Nota. Nivel de seguridad total= 1: bajo, 2: medio y 3: alto.

<sup>a</sup> n de cada nivel de seguridad total: 1=150, 2=296 y 3=154.

En capital psíquico se mantiene la misma tendencia que con autoconcepto. Adolescentes con niveles de seguridad más altos informaron más capacidades cognitivas, emocionales, cívicas, vínculos y valores. En el caso de niveles de seguridad moderados las diferencias con significación estadística se registraron para capacidades emocionales y vinculares comparadas con niveles de seguridad bajo.

### Estilos de apego

Resulta indiscutible la función del apego en la constitución y configuración de los patrones de relación que el sujeto establezca en sus intercambios con los otros y consigo mismo. Se analizó la presencia de características diferenciales en el autoconcepto y capital psíquico a partir de los estilos de apego identificados en la muestra bajo estudio para la figura materna y paterna.

En la tabla 79 se indican específicamente las diferencias con significación estadística en las dimensiones del autoconcepto para la Escala Madre.

Tabla 79

*Escala Madre. Dimensiones de autoconcepto según estilos de apego*

IPPA						
Escala Madre						
AF5	Estilos de apego <sup>a</sup>	M (DE)	Df	SS	F	p
Académica	Seguro	6.57 (1.86)	2	82.08	10.51	.000
	Evitativo	5.69 (2.15)				
	Ambivalente	6.04 (1.92)				
Social	Seguro	7.48 (1.37)	2	43.00	8.79	.000
	Evitativo	6.87 (1.82)				
	Ambivalente	7.38 (1.47)				
Emocional	Seguro	6.04 (1.82)	2	41.98	6.07	.002
	Evitativo	5.46 (2.04)				
	Ambivalente	5.51 (1.68)				
Familiar	Seguro	9.07 (.80)	2	399.75	119.50	.000
	Evitativo	7.12 (1.76)				
	Ambivalente	8.44 (1.17)				
Física	Seguro	6.39 (1.81)	2	63.50	8.05	.000
	Evitativo	5.60 (2.10)				
	Ambivalente	6.01 (2.06)				

<sup>a</sup>n de cada estilo de apego: Seguro= 219, Evitativo=194 y Ambivalente=167.

En el grupo de adolescentes que informó estilo de apego seguro se registraron las puntuaciones más elevadas para todas las dimensiones del autoconcepto. Se describieron como buenos alumnos, más atentos a sus estados emocionales en situaciones específicas que los adolescentes con estilo evitativo y ambivalente. También indicaron mayor integración e implicación familiar, y mejor desempeño en los intercambios sociales. Con el autoconcepto físico la diferencia se registró entre los estilos seguro y ambivalente, en cuanto a la aceptación del aspecto físico y el interés por actividades deportivas. Entre el estilo ambivalente y evitativo las diferencias significativamente más favorables se hallaron en el grupo de adolescentes con apego ambivalente en las dimensiones familiar y social específicamente.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para la Escala Padre y autoconcepto (ver tabla 80).

Tabla 80

*Escala Padre. Dimensiones de autoconcepto según estilos de apego*

IPPA						
Escala Padre						
AF5	Estilos de apego <sup>a</sup>	M (DE)	Df	SS	F	p
Social	Seguro	7.62 (1.42)	2	61.94	13.03	.000
	Evitativo	6.86 (1.75)				
	Ambivalente	7.35 (1.44)				
Emocional	Seguro	6.07 (1.86)	2	62.90	9.34	.000
	Evitativo	5.32 (1.92)				
	Ambivalente	5.57 (1.67)				
Familiar	Seguro	8.88 (1.07)	2	217.37	58.26	.000
	Evitativo	7.44 (1.78)				
	Ambivalente	8.34 (1.15)				
Física	Seguro	6.34 (1.93)	2	58.12	7.48	.001
	Evitativo	5.61 (2.05)				
	Ambivalente	6.17 (1.93)				

<sup>a</sup> n de cada estilo de apego: Seguro= 235, Evitativo=188 y Ambivalente=144.

Nuevamente se constata que los adolescentes con apego seguro obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas en todas las dimensiones, a excepción del autoconcepto académico. Se informaron las siguientes características diferenciales: a) los adolescentes seguros y ambivalentes presentaron más habilidades sociales y una percepción más favorable de su condición y aspecto físico que los evitativos, y b) los sujetos seguros indicaron un mayor control y reconocimiento de sus emociones negativas en distintas situaciones, y más sentimientos de integración y participación familiar que los adolescentes evitativos y ambivalentes.

El capital psíquico es conceptualizado como una variable asociada al potencial de salud. Se analizaron diferencias tomando como criterio de comparación los estilos de apego para las figuras parentales. En la tabla 81, se exponen los resultados para la figura materna.

Tabla 81

*Escala Madre. Dimensiones del capital psíquico según estilos de apego*

IPPA						
Escala Madre						
CAPPsi	Estilos de apego <sup>a</sup>	M (DE)	Df	SS	F	p
Emocionales	Seguro	32.93 (4.06)	23.76	875.81	23.76	.000
	Evitativo	30.02 (4.60)				
	Ambivalente	31.38 (4.21)				
Civicas	Seguro	32.93 (4.06)	11.17	424.87	11.17	.000
	Evitativo	30.02 (4.60)				
	Ambivalente	31.28 (4.21)				
Vínculos	Seguro	33.73 (3.58)	22.56	668.58	22.56	.000
	Evitativo	31.19 (4.35)				
	Ambivalente	32.73 (3.56)				
Valores	Seguro	31.38 (4.64)	16.67	808.35	16.67	.000
	Evitativo	28.62 (5.41)				
	Ambivalente	29.63 (4.69)				

<sup>a</sup>n de cada estilo de apego: Seguro= 219, Evitativo=194 y Ambivalente=167.

Para la variable capital psíquico el estilo de apego seguro fue el que alcanzó puntuaciones significativamente más elevadas en recursos emocionales, vinculares y valores en comparación con los adolescentes ambivalentes y evitativos, y más capacidades cívicas que estos últimos específicamente. Asimismo, los jóvenes con apego ambivalente informaron más recursos emocionales, cívicos y vinculares que los evitativos.

A continuación, se exponen los resultados para la Escala Padre (ver tabla 82).

Tabla 82

*Escala Padre. Dimensiones del capital psíquico según estilos de apego*

IPPA						
Escala Padre						
CAPPsi	Estilos de apego <sup>a</sup>	M (DE)	Df	SS	F	p
Emocionales	Seguro	32.41 (4.48)	2	327.76	8.43	.000
	Evitativo	30.74 (4.47)				
	Ambivalente	31.07 (4.20)				
Civicas	Seguro	30.27 (4.36)	2	406.51	10.60	.000
	Evitativo	28.33 (4.44)				
	Ambivalente	29.07 (4.33)				
Vínculos	Seguro	33.51 (3.63)	2	265.65	8.65	.000
	Evitativo	31.97 (4.45)				
	Ambivalente	32.44 (3.61)				
Valores	Seguro	30.89 (4.76)	2	322.10	6.47	.002
	Evitativo	29.18 (5.45)				
	Ambivalente	29.75 (4.72)				

<sup>a</sup> n de cada estilo de apego: Seguro= 235, Evitativo=188 y Ambivalente=144.

En este caso se mantienen las diferencias a favor de los adolescentes con estilo seguro en sus recursos emocionales, vinculares y cívicos comparados con el resto. Con los evitativos, las diferencias se registraron también en valores como el sentido de justicia, la capacidad para perdonar, la gratitud y la espiritualidad.

Los datos informados hasta el momento respecto de las variables bajo estudio indican que estilos parentales autorizativos e indulgentes, niveles de seguridad alto y moderado, y apego seguro resultan significativamente mejores para el autoconcepto y el capital psíquico en los adolescentes. Esto abona la importancia que adquieren las características de socialización parental y de apego entre padres e hijos y la influencia en la evolución y desarrollo del potencial de salud en la adolescencia.

### **Combinaciones socialización-apego y autoconcepto y capital psíquico**

Complementariamente para responder a la hipótesis 3, se decidió identificar todas las combinaciones posibles entre los estilos de socialización y de apego, y su frecuencia relativa (ver tabla 83). Posteriormente, se comparó la combinación

autorizativo-seguro con los restantes agrupamientos de socialización-apego para explorar diferencias en las dimensiones de AF5 y CAPPsi.

Tabla 83

*Madre-Padre. Combinaciones socialización-apego: frecuencia y porcentaje*

Combinaciones socialización-apego <sup>4</sup>	Madre		Padre	
	n	%	n	%
Autorizativo-Evitativo	33	5.69	31	5.47
Autorizativo-Ambivalente	70	12.07	62	10.93
Autorizativo-Seguro	63	10.86	80	14.11
Negligente-Evitativo	62	10.69	80	14.11
Negligente-Ambivalente	50	8.62	34	6
Negligente-Seguro	44	7.59	50	8.82
Indulgente-Evitativo	16	2.76	17	3
Indulgente-Ambivalente	25	4.31	27	4.76
Indulgente-Seguro	88	15.17	76	13.40
Autoritario-Evitativo	78	13.45	57	10.05
Autoritario-Ambivalente	27	4.65	28	4.94
Autoritario-Seguro	24	4.14	25	4.41
Total	580*	100	567*	100

*Nota.* n madre= 580 y n padre= 567 en función de los casos efectivos clasificados según estilo de apego (Capítulo 5 Resultados apartado Nivel de seguridad y estilos básicos de apego).

Dado el volumen de información se decidió utilizar el siguiente criterio: (a) cuando las puntuaciones medias significativas fueron tres o más se informó en tabla, y (b) cuando fueron solo una o dos, se incluyó en el texto.

<sup>4</sup> Se decidió no considerar para los análisis estadísticos posteriores aquellas combinaciones de socialización-apego con porcentajes inferiores al 6% en relación a la muestra total por ser considerados residuales, y al mismo tiempo, ser atípicas o no esperadas desde lo teórico.

## Estilos autorizativo-seguro y autorizativo-ambivalente

En la tabla 84 se informan las diferencias en autoconcepto según la combinación autorizativo-seguro y autorizativo-ambivalente con la figura paterna.

Tabla 84

*Padre. Dimensiones de autoconcepto según autorizativo-seguro y autorizativo-ambivalente*

AF5	Combinación estilo de socialización y apego <sup>a</sup>	Padre				
		M (DE)	t(gl)	p	95% IC	
					L.I.	L.S.
Emocional	Autorizativo-Seguro	6.05 (1.61)	2.54(140)	.012	.15	1,21
	Autorizativo-Ambivalente	5.36 (1.56)				
Familiar	Autorizativo-Seguro	8.86 (1.03)	2.73(140)	.007	.13	.84
	Autorizativo-Ambivalente	8.37 (1.09)				
Física	Autorizativo-Seguro	6.97 (1.69)	3.11(140)	.002	.34	1,52
	Autorizativo-Ambivalente	6.04 (1.85)				

*Nota.* IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior y LS: Límite superior.

<sup>a</sup> n por cada combinación: Autorizativo-Seguro=80 y Autorizativo-Ambivalente=62.

Los adolescentes que describieron a sus padres como autorizativo-seguro informaron una percepción más favorable del autoconcepto emocional (madre  $t(131) = 2.66$ ;  $p = .009$ ) y familiar (madre  $t(131) = 2.79$ ;  $p = .006$ ), y solo con el padre, un mayor autoconcepto físico en comparación con los adolescentes con padres autorizativos-ambivalentes.

Al analizar los resultados de las dimensiones de capital psíquico se observó que para la combinación parental autorizativo-seguro las puntuaciones significativas se produjeron en capacidades vinculares (padre  $t(140) = 2.04$ ;  $p = .043$ ; madre  $t(129.24) = 2.44$ ;  $p = .016$ ), y valores (padre  $t(139.58) = 2.24$ ;  $p = .027$ ; madre  $t(131) = 3.42$ ;  $p = .001$ ). Con la figura materna también informaron un mayor reconocimiento de sus emociones ( $t(131) = 2.76$ ;  $p = .007$ ).

## Estilos autorizativo-seguro y negligente-evitativo

En las tablas 85-88 se presentan los resultados comparados para las combinaciones autorizativo-seguro y negligente-evitativo en autoconcepto y capital psíquico para ambas figuras parentales.

Tabla 85

*Madre. Dimensiones de autoconcepto según autorizativo-seguro y negligente-evitativo*

AF5	Combinación socialización-apego <sup>a</sup>	Madre				
		M (DE)	t(gl)	p	95% IC	
					L.I.	L.S.
Académica	Autorizativo-Seguro	6.70 (1.78)	2.09(123)	.039	.04	1.42
	Negligente-Evitativo	5.97 (2.12)				
Social	Autorizativo-Seguro	7.64 (1.30)	2.61(123)	.010	.18	1.28
	Negligente-Evitativo	6.91 (1.79)				
Familiar	Autorizativo-Seguro	9.01 (.81)	8.32(90.62)	.000	1.42	2.31
	Negligente-Evitativo	7.15 (1.57)				
Física	Autorizativo-Seguro	6.55 (1.94)	3.09(123)	.002	.40	.83
	Negligente-Evitativo	5.44 (2.09)				

*Nota.* IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior y LS: Límite superior.

<sup>a</sup> n por cada combinación: Autorizativo-Seguro=63 y Negligente-Evitativo=62.

Tabla 86

*Padre. Dimensiones de autoconcepto según autorizativo-seguro y negligente-evitativo*

Padre						
AF5	Combinación socialización-apego <sup>a</sup>	M (DE)	t(gl)	p	95% IC	
					L.I.	L.S.
Académica	Autorizativo-Seguro	6.61 (1.79)	1.99 (158)	.048	.00	1.23
	Negligente-Evitativo	6.00 (2.12)				
Social	Autorizativo-Seguro	7.79 (1.22)	3.33 (139.58)	.001	.33	1.28
	Negligente-Evitativo	6.98 (1.78)				
Familiar	Autorizativo-Seguro	8.86 (1.03)	6.17 (120.05)	.000	1.03	2.01
	Negligente-Evitativo	7.34 (1.95)				
Física	Autorizativo-Seguro	6.97 (1.69)	4.85 (158)	.000	.84	1.99
	Negligente-Evitativo	5.56 (1.98)				

*Nota.* IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior y LS: Límite superior.

<sup>a</sup> n por cada combinación: Autorizativo-Seguro=80 y Negligente-Evitativo=80.

Tabla 87

*Madre. Dimensiones de capital psíquico según autorizativo-seguro y negligente-evitativo*

Madre						
CAPPsi	Combinación socialización-apego <sup>a</sup>	M (DE)	t(gl)	p	95% IC	
					L.I.	L.S.
Cognitivas	Autorizativo-Seguro	30.32 (4.63)	2.00(123)	.048	.019	3.52
	Negligente-Evitativo	28.55 (5.24)				
Emocionales	Autorizativo-Seguro	33.56 (3.76)	4.97(123)	.003	2.12	4.93
	Negligente-Evitativo	30.03 (4.17)				
Cívicas	Autorizativo-Seguro	30.00 (4.10)	3.00(123)	.000	.81	3.96
	Negligente-Evitativo	27.61 (4.79)				
Vínculos	Autorizativo-Seguro	34.00 (3.11)	5.20(123)	.000	1.86	4.14
	Negligente-Evitativo	31.00 (3.33)				
Valores	Autorizativo-Seguro	32.16 (4.49)	4.65(123)	.000	2.46	6.12
	Negligente-Evitativo	27.87 (5.76)				

*Nota.* IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior y LS: Límite superior.

<sup>a</sup> n por cada combinación: Autorizativo-Seguro=63 y Negligente-Evitativo=62.

Tabla 88

*Padre. Dimensiones de capital psíquico según autorizativo-seguro y negligente-evitativo*

Padre						
CAPPsi	Combinación socialización-apego <sup>a</sup>	M (DE)	t(gl)	p	95% IC	
					L.I.	L.S.
Emocionales	Autorizativo-Seguro	32.68 (4.74)	2.44(158)	.016	.34	3.21
	Negligente-Evitativo	30.90 (4.44)				
Cívicas	Autorizativo-Seguro	30.73 (4.43)	3.48(158)	.001	1.04	3.76
	Negligente-Evitativo	28.33 (4.30)				
Vínculos	Autorizativo-Seguro	33.90 (3.67)	3.04(158)	.003	.67	3.13
	Negligente-Evitativo	32.00 (4.21)				
Valores	Autorizativo-Seguro	31.90 (4.87)	2.95(158)	.004	.78	3.92
	Negligente-Evitativo	29.55 (5.19)				

*Nota.* IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior y LS: Límite superior.

<sup>a</sup> n por cada combinación: Autorizativo-Seguro=80 y Negligente-Evitativo=80.

También en este caso se obtuvieron datos con significación estadística que indican la influencia favorable de la combinación autorizativo-seguro para el autoconcepto y capital psíquico comparada con negligente-evitativo. Los adolescentes que informaron estilos autorizativo y apego seguro presentaron una autoimagen positiva del desempeño académico, social, del grupo familiar, y del aspecto y condición física. Respecto del capital psíquico, los adolescentes indicaron más recursos emocionales, cívicos, vinculares y de valores, algo que con la figura materna incluyó también recursos cognitivos.

### **Estilos autorizativo-seguro y negligente-ambivalente.**

Una experiencia parental de socialización-apego autorizativo-seguro se correspondió con una autopercepción más positiva del desempeño académico (padre  $t(112) = 2.79$ ;  $p = .006$ ; madre  $t(111) = 3.49$ ;  $p = .001$ ), y de la participación e implicación familiar (padre  $t(112) = 2.57$ ;  $p = .013$ ; madre  $t(111) = 3.52$ ;  $p = .001$ ), comparados con adolescentes con padres de estilos negligentes-ambivalentes.

Con respecto a capital psíquico, se observaron con ambos padres puntuaciones significativas en capacidades emocional y valores. También se presentaron diferencias entre figuras parentales: con madre también informaron

puntuaciones más elevadas para la dimensión cognitiva y con padre para cívicas (ver tabla 89).

Tabla 89

*Madre. Dimensiones de capital psíquico según autorizativo-seguro y negligente-ambivalente*

Madre						
CAPPsi	Combinación socialización-apego <sup>a</sup>	M (DE)	t(gl)	p	95% IC	
					L.I.	L.S.
Cognitivas	Autorizativo-Seguro	30.32 (4.63)	2.09(111)	.039	.09	3.42
	Negligente-Ambivalente	28.56 (4.18)				
Emocionales	Autorizativo-Seguro	33.56 (3.76)	3.14(111)	.002	.80	3.51
	Negligente-Ambivalente	31.40 (3.43)				
Valores	Autorizativo-Seguro	32.16 (4.49)	2.71(111)	.008	.67	4.29
	Negligente-Ambivalente	29.68 (5.21)				

*Nota.* IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior y LS: Límite superior.

<sup>a</sup> n por cada combinación: Autorizativo-Seguro=63 y Negligente-Ambivalente=50.

Tabla 90

*Padre. Dimensiones de capital psíquico según autorizativo-seguro y negligente-ambivalente*

Padre						
CAPPsi	Combinación socialización-apego <sup>a</sup>	M (DE)	t(gl)	p	95% IC	
					L.I.	L.S.
Emocionales	Autorizativo-Seguro	32.67 (4.74)	2.79(112)	.006	.74	4.37
	Negligente-Ambivalente	30.12 (3.78)				
Cívicas	Autorizativo-Seguro	30.73 (4.43)	3.72(112)	.000	1.74	5.71
	Negligente-Ambivalente	27.00 (5.85)				
Valores	Autorizativo-Seguro	31.90 (4.87)	3.97(112)	.000	2.07	6.20
	Negligente-Ambivalente	27.76 (5.59)				

*Nota.* IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior y LS: Límite superior.

<sup>a</sup> n por cada combinación: Autorizativo-Seguro=80 y Negligente-Ambivalente=34.

### **Estilos autorizativo-seguro y negligente-seguro**

En relación al autoconcepto, la combinación de socialización autorizativa y apego seguro con la figura paterna se reflejó en una autoimagen más favorable y mejor desempeño físico percibido (padre  $t(126) = 2.88$ ;  $p < .001$ ), a diferencia del grupo con padres negligentes-seguros. Con la figura materna no se hallaron datos con significación estadística.

Respecto al capital psíquico con la figura paterna, también la combinación autorizativo-seguro diferenció a los adolescentes en valores que guían sus comportamientos -sentido de justicia, perdón, gratitud y espiritualidad- de padres negligentes-seguros ( $t(128) = 2.63$ ;  $p = .010$ ). Para capacidades emocionales, estas diferencias se constataron con la figura materna ( $t(105) = 2.02$ ;  $p = .046$ ).

### **Estilos autorizativo-seguro e indulgente-seguro**

De la comparación entre los estilos indicados, los resultados mantienen las diferencias favorables para la combinación autorizativo-seguro. Los adolescentes describieron más sentimientos de afecto y participación familiar (padre  $t(154) = -2.40$ ;  $p = .018$ ) y una imagen más positiva de la condición y aspecto físico (padre  $t(154) = 2.62$ ;  $p = .010$ ). Con la figura materna, no se registraron diferencias para autoconcepto, y capital psíquico según las combinaciones de socialización-apego comparadas.

### **Estilos autorizativo-seguro y autoritario-evitativo**

En las tablas 91-94 se presentan los resultados diferenciales entre las combinaciones autorizativo-seguro y autoritario-evitativo (padre-madre) para autoconcepto y capital psíquico.

Tabla 91

*Madre. Dimensiones de autoconcepto según autorizativo-seguro y autoritario-evitativo*

Madre						
AF5	Combinación socialización-apego <sup>a</sup>	M (DE)	t(gl)	p	95% IC	
					L.I.	L.S.
Académica	Autorizativo-Seguro	6.70 (1,78)	3.79(138.83)	.000	.62	1.97
	Autoritario-Evitativo	5.40 (2.29)				
Social	Autorizativo-Seguro	7.64 (1.30)	3.80(135.70)	.000	.49	1.55
	Autoritario-Evitativo	6.62 (1.89)				
Emocional	Autorizativo-Seguro	6.07 (1.50)	2.10(138.08)	.038	.04	1.21
	Autoritario-Evitativo	5.45 (2.02)				
Familiar	Autorizativo-Seguro	9.01 (.81)	9.54(105.39)	.000	1.88	2.88
	Autoritario-Evitativo	6.63 (2.02)				
Física	Autorizativo-Seguro	6.55 (1.94)	2.86(139)	.005	.30	1.65
	Autoritario-Evitativo	5.58 (2.07)				

*Nota.* IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior y LS: Límite superior.

<sup>a</sup> n por cada combinación: Autorizativo-Seguro=63 y Autoritario-Evitativo=78.

Tabla 92

*Padre. Dimensiones de autoconcepto según autorizativo-seguro y autoritario-evitativo*

Padre						
AF5	Combinación socialización-apego <sup>a</sup>	M (DE)	t(gl)	p	95% IC	
					L.I.	L.S.
Académica	Autorizativo-Seguro	6.61 (1.79)	2.58(135)	.011	.20	1.49
	Autoritario-Evitativo	5.77 (2.02)				
Social	Autorizativo-Seguro	7.79 (1.22)	4.43(95.18)	.000	.65	1.69
	Autoritario-Evitativo	6.62 (1.71)				
Emocional	Autorizativo-Seguro	6.05 (1.61)	3.67(106.99)	.000	.55	1.75
	Autoritario-Evitativo	4.90 (1.93)				
Familiar	Autorizativo-Seguro	8.86 (1.03)	6.67(80.70)	.000	1.27	2.35
	Autoritario-Evitativo	7.06 (1.85)				
Física	Autorizativo-Seguro	6.97 (1.69)	4.26(135)	.000	.78	2.15
	Autoritario-Evitativo	5.50 (2.18)				

*Nota.* IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior y LS: Límite superior.

<sup>a</sup> n por cada combinación: Autorizativo-Seguro=80 y Autoritario-Evitativo=57.

Tabla 93

*Madre. Dimensiones de capital psíquico según autorizativo-seguro y autoritario-evitativo*

Madre						
AF5	Combinación socialización-apego <sup>a</sup>	M(DE)	t(gl)	p	95% IC	
					L.I.	L.S.
Emocionales	Autorizativo-Seguro	33.56 (3.76)	5.34(138.10)	.000	2.50	5.44
	Autoritario-Evitativo	29.59 (5.06)				
Cívicas	Autorizativo-Seguro	30.00 (4.10)	2.81(139)	.006	.66	3.80
	Autoritario-Evitativo	27.77 (5.11)				
Vínculos	Autorizativo-Seguro	34.00 (3.11)	4.72(132.77)	.000	1.85	4.51
	Autoritario-Evitativo	30.82 (4.84)				
Valores	Autorizativo-Seguro	32.16 (4.49)	4.25(139.00)	.000	1.92	5.27
	Autoritario-Evitativo	28.56 (5.56)				

*Nota.* IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior y LS: Límite superior.

<sup>a</sup> n por cada combinación: Autorizativo-Seguro=63 y Autoritario-Evitativo=78.

Tabla 94

*Padre. Dimensiones de capital psíquico según autorizativo-seguro y autoritario-evitativo*

Padre						
AF5	Combinación socialización-apego <sup>a</sup>	M (DE)	t(gl)	p	95% IC	
					L.I.	L.S.
Emocionales	Autorizativo-Seguro	32.68 (4.74)	2.70(135)	.008	.60	3.91
	Autoritario-Evitativo	30.42 (4.94)				
Cívicas	Autorizativo-Seguro	30.73 (4.44)	2.71(135)	.008	.57	3.62
	Autoritario-Evitativo	28.63 (4.48)				
Vínculos	Autorizativo-Seguro	33.90 (3.67)	2.40(135)	.018	.32	3.34
	Autoritario-Evitativo	32.07 (5.25)				
Valores	Autorizativo-Seguro	31.90 (4.87)	3.09(135)	.002	1.01	4.61
	Autoritario-Evitativo	29.09 (5.76)				

*Nota.* IC: Intervalo de confianza; LI: Límite inferior y LS: Límite superior.

<sup>a</sup> n por cada combinación: Autorizativo-Seguro=80 y Autoritario-Evitativo=57.

Los adolescentes que perciben a sus padres con una combinación autorizativo-seguro se valoran en forma positiva en las dimensiones académica, social, familiar, emocional y física del autoconcepto, y se describieron con más capacidades

emocionales, cívicas, vínculos y valores comparados con padres con estilos autoritarios y evitativos.

Con la intención de ofrecer una síntesis comprensiva de los resultados en la tabla 95 se muestran las combinaciones de socialización-apego y las dimensiones autoconcepto-capital psíquico para la muestra en su conjunto. Cabe aclarar que, tal como se hipotetizó se asume una mayor capacidad salugénica para la combinación socialización autorizativa - apego seguro.

Tabla 95

*AF5 y CAPPsi: diferencia de medias entre la combinación autorizativo-seguro con las restantes combinaciones de socialización-apego*

Socialización autorizativa-Apego seguro			
Socialización-apego	Figura parental	Dimensiones	
		AF5	CAPPsi
Autorizativo-Ambivalente	Madre	Emocional Familiar	Vínculos Valores Emocionales
	Padre	Todas las dimensiones	Vínculos Valores
Negligente-Evitativo	Madre	Académico Social Familiar Físico	Todas las dimensiones
	Padre	Social Familiar Físico	Emocionales Cívicas Vínculos Valores
Negligente-Ambivalente	Madre	Académico Familiar	Cognitivas Emocionales Valores
	Padre		Cívicas Emocionales Valores

Tabla 95 (continuación)

*AF5 y CAPPsi: diferencia de medias entre la combinación autorizativo-seguro con las restantes combinaciones de socialización-apego*

Socialización autorizativa-Apego seguro			
Socialización-apego	Figura parental	Dimensiones	
		AF5	CAPPsi
Negligente-Seguro	Madre	---	Emocional
	Padre	Físico	Valores
Indulgente-Seguro	Padre	Familiar Físico	---
Autoritario-Evitativo	Madre	Académico Social Familiar Físico	Todas las dimensiones
	Padre	Todas las dimensiones	Emocionales Vínculos Valores Cívicas

Efectivamente, los datos aportan evidencia sobre las características salugénicas de la combinación autorizativo-seguro informada por los adolescentes como significativamente más favorable para su autoconcepto y capital psíquico, lo que confirma la hipótesis 3 formulada en esta investigación.

## **CAPÍTULO 6**

Discusión de los resultados y consideraciones finales

Esta tesis pretende ser un aporte al estudio y comprensión de la adolescencia desde una perspectiva salugénica. Su objetivo general se centró en analizar la influencia de la socialización parental y el apego sobre el autoconcepto y el capital psíquico en adolescentes marplatenses.

En este capítulo, primero se analizarán los resultados obtenidos contemplando las hipótesis de investigación, luego se discutirán los datos derivados de los objetivos con el fin de completar los temas abordados y para finalizar, se considerarán las limitaciones y líneas futuras de estudio.

Las hipótesis en su conjunto enunciaron el cumplimiento de relaciones específicas entre determinados estilos parentales y estilos de apego, y su correlato con variables consideradas salugénicas. A continuación, se discuten cada una de ellas en función de los resultados obtenidos y el estado del conocimiento en el tema.

En la primera hipótesis se propuso que los adolescentes que informen estilos parentales autoritarios (alta exigencia-baja responsividad) describirán significativamente más apego inseguro-evitativo. Los resultados confirman la relación postulada para madre y padre.

Los estilos parentales autoritarios se caracterizan por escasas manifestaciones de afecto y atención, falta de comunicación y modos coercitivos para la modificación de los comportamientos considerados inadecuados o no deseados en los adolescentes. Esta modalidad de socialización aumenta la posibilidad de un estilo de apego evitativo que se manifiesta en adolescentes inseguros que no confían en la posibilidad de contar con la contención y acompañamiento de sus padres, con dificultades para mantener una comunicación fluida, y en general con sentimientos de ira y hostilidad hacia sus figuras de apego. Es escasa la evidencia disponible y poco consistente sobre esta relación. Algunos estudios, como los de Gallarin & Alonso-Arbiol, (2012) y Richaud de Minzi (2007a, b) informan resultados similares. Mientras que los datos reportados por otras investigaciones no confirman dichas relaciones (Hernández Muñoz & Fonseca Pirela, 2011; Ramírez Padilla, 2015).

La segunda hipótesis formuló que los adolescentes que presenten estilos parentales negligentes e indulgentes (baja exigencia-responsividad variable) obtendrán puntuaciones significativamente mayores en apego ambivalente. Los resultados no avalan esta hipótesis, con ambos padres se constataron asociaciones

significativas entre: (a) estilo negligente y apego evitativo, y (b) estilo indulgente y apego seguro.

Respecto de la combinación negligente-evitativo se hallaron dos trabajos de investigación que constataron dicho resultado. Por un lado, se reportan asociaciones entre estilo autoritativo, indulgente y negligente con apego evitativo en el caso de la figura materna (Ramírez Padilla, 2015). Algunos investigadores comprobaron la relación entre estilo negligente y apego evitativo, predominantemente con la figura paterna. Ambas evidencias son compatibles con los datos obtenidos en la investigación doctoral realizada (Ramírez Padilla, 2015; Richaud de Minzi, 2007b).

En la relación parento-filial de tipo negligente suele predominar la ausencia de diálogo e indiferencia ante los comportamientos y las necesidades emocionales y físicas de los hijos. Los adolescentes que informan una socialización negligente no se sienten confiados en la relación con sus padres de quienes no reciben signos de involucración y compromiso emocional. Esta experiencia interpersonal primaria produce sentimientos negativos de hostilidad e ira contenida que suelen favorecer el desarrollo de un apego evitativo. Efectivamente, los padres negligentes no generan espacios emocionales de contención y apoyo con sus hijos.

En cuanto al hallazgo no esperado sobre la relación entre estilo parental indulgente y apego seguro, surgen elementos de análisis para su consideración. Este tipo de socialización caracteriza a padres presentes e involucrados afectivamente con sus hijos que estimulan el diálogo recíproco y razonado, que negocian los acuerdos y pautas del sistema familiar sobre los comportamientos aceptados y los considerados inadecuados, algo que favorece la internalización de reglas y normas. La asociación de este estilo con relaciones basadas en apego seguro es compatible con hijos que valoran la disponibilidad y comunicación con los padres para atender sus necesidades. En los últimos años, la investigación ha aportado evidencia en esta dirección (Gallarin & Alonso-Arbiol, 2012; Hernández Muñoz & Fonseca Pirela, 2011; Ramírez Padilla, 2015). Estos datos avalan la importancia de las estrategias socializadoras de implicación afectiva y diálogo -propias de padres indulgentes- para favorecer un vínculo seguro con los adolescentes.

La tercera hipótesis que postuló que los adolescentes que informen estilo parental autoritativo (alta exigencia; alta responsividad) y apego seguro presentarán puntuaciones significativamente más elevadas en autoconcepto y en capital psíquico fue confirmada. Los adolescentes con estas modalidades autoinformadas expresaron un autoconcepto positivo, basado en una imagen favorable en lo académico, social,

físico, familiar y emocional, y en un amplio repertorio de recursos cognitivos, emocionales, vinculares, prosociales -referidos a conductas cívicas-, y valores.

Padres con la combinación autorizativo-seguro refuerzan las conductas de los hijos a través de una socialización basada en la comunicación recíproca, el afecto y la atención de sus necesidades. Pero también apelan a la puesta de límites explícita a modo de retos o privación de actividades placenteras, y, que en menor medida recurren a la coerción física. Algunas investigaciones postulan que vínculos de estas características generan sentimientos negativos en los hijos (Musitu & García, 2001). Sin embargo, esta situación no resulta incompatible con un apego seguro, ya que en algunas variantes de este estilo coexisten una baja o moderada ira u hostilidad hacia los padres, y una experiencia de base segura con respecto a las figuras parentales.

Nuestros datos siguen la línea de las tendencias actuales sobre la importancia de la familia para el desarrollo psicológico adolescente. Una adecuada parentalidad -padres con estilo autorizativo y apego seguro- se asocia a un mejor ajuste psicológico de los hijos (Arias Orezano et al., 2015; Baptista et al., 2012; Contini de Gonzalez, 2006; Gómez-Ortiz et al., 2015; Nishikawa et al., 2010; Oros et al., 2014; Richaud de Minzi et al., 2005). Según Oliva Delgado et al. (2011) se denominan recursos o activos externos a estas características familiares positivas que favorecen estados salugénicos en los adolescentes y que permiten un afrontamiento adaptativo y efectivo de los procesos de cambio propios de esta etapa vital.

En base a esto se destacan dos ejes de análisis: (a) uno dirigido a la relación entre autorizativo-seguro y su repercusión sobre la autoimagen adolescente: padres que escuchan, comprenden y se preocupan por sus hijos estimulan una imagen positiva, más confianza en las propias capacidades y recursos, y reconocen al adolescente como alguien importante para un otro. Esto influye sobre la autopercepción del adolescente sobre su desempeño en áreas significativas de su experiencia personal. Se recuerda que en el vínculo con un otro significativo se va construyendo, modelando, reafirmando y modificando la identidad, sobre la base de una matriz intersubjetiva que sostiene los procesos interpersonales, y (b) otro eje vinculado a la influencia de los estilos autorizativo-seguro sobre la génesis y promoción de recursos psicológicos -adecuada regulación emocional, presencia de características resilientes, alta autoestima, mayor autonomía, entre otros- que favorecen estados saludables en los adolescentes (Alegre, 2011; Balabanian et al., 2015; Gómez-Ortiz et al., 2015; Guerra Bustamante et al., 2015; Quintana et al., 2013; Richaud, 2014).

Específicamente, en la línea de los procesos de socialización, se constató la asociación del estilo autoritativo con mejores niveles de autoconcepto y más recursos personales autoinformados. En la actualidad las investigaciones transculturales aportan datos controversiales al respecto. Estos estudios se centran en el impacto del contexto socio-cultural para comprender las variaciones en los estilos parentales establecidos como más adecuados para favorecer un mejor ajuste vital infanto-juvenil (Chao, 1994; Darling & Steinberg, 1993; Musitu & García, 2004; Osorio de Rebellón Yohn et al., 2009). De hecho, en algunos países, fue el estilo indulgente (García et al., 2015; Martínez et al., 2013; Pérez Alonso-Geta, 2012), en culturas colectivistas-verticales se valora el estilo autoritario, y en culturas individualistas-verticales el autoritativo (Dwairy & Achoui, 2010; Dwairy et al., 2006; Martínez & García 2007, 2008; Rudy & Grusec, 2001). Estas diferencias culturales estarían asociadas a valores considerados fundamentales para la crianza y socialización (Dwairy & Achoui, 2010; Martínez et al., 2007; Martínez & García, 2008; Musitu & García, 2001). Es sin duda necesario investigar más profundamente los aspectos del estilo de socialización que favorecen el desarrollo adolescente en nuestro contexto, así como avanzar en el conocimiento del impacto que los cambios socio-culturales tienen sobre la evolución y las transformaciones de las relaciones parento-filiales.

Esta investigación aporta desde una perspectiva salugénica evidencia empírica sobre la importancia de la familia como contexto de socialización primario. Se destaca su función para promover o interferir el desarrollo y afianzamiento del potencial de salud en los adolescentes, lo que adoptará características específicas en cada grupo familiar.

A continuación, se complementarán los resultados informados en relación a las hipótesis con los datos correspondientes a los objetivos que guiaron este estudio. Particularmente en relación a las variables sociodemográficas -sexo y edad- se presentaron diferencias sobre las variables de esta investigación.

Respecto a la socialización parental, los varones informaron mayor uso de estrategias parentales coercitivas ante conductas consideradas inaceptables para la expectativa familiar. Nuestros datos siguen la línea de lo aportado por otras investigaciones (Jiménez-Barbero et al., 2016; López-Jáuregui & Elosua Oliden, 2009; Mafioletti Macarini et al., 2010; Osorio de Rebellón Yohn et al., 2009; Tur-Porcar et al., 2012). Esta situación podría entenderse al considerar la influencia de variables socio-culturales sobre la socialización diferencial en varones y en mujeres. Relaciones

parento-filiales basadas en modalidades más rígidas para los varones, habitualmente considerados más rebeldes, y menos afectivos o poco demostrativos. En relación a la edad, los adolescentes de 15 años indicaron un mayor uso de estrategias coercitivas, y los más grandes expresaron menos demostraciones de afecto y cariño, y también de retos por parte de las figuras parentales. Esto es compatible con el predominio de una socialización negligente informada por los adolescentes de 17 y 18 años. Este fenómeno sugiere que con la edad disminuye la necesidad de supervisión y control parental, y lo que puede actuar reforzando el desarrollo de autonomía en el adolescente.

Al analizar el constructo apego se informan diferencias entre el apego materno y paterno, y sugieren que esta variable, al igual que la de socialización parental resulta sensible para comprender y evaluar aspectos centrales del desarrollo infanto-juvenil, con repercusiones para la vida adulta. Las mujeres adolescentes valoraron con mayor cercanía el vínculo materno y con más sentimientos de ira y distancia la relación con la figura paterna (Doyle et al., 2009; Gorrese & Ruggieri, 2012). Estos resultados siguen la línea del estudio de Carreras et al. (2008) que informó emociones negativas en la relación padre-hija, asociadas a una mayor frecuencia de apego temeroso-evitativo en las mujeres. La edad no tuvo un efecto diferencial para las dimensiones del apego, hecho que se registra en consonancia con los aportes teóricos y empíricos respecto de la estabilidad temporal del apego (Delgado Gallego et al., 2011; Gorrese & Ruggieri, 2012; Newland et al., 2011; Richaud de Minzi, 2011; Rocha & Mena Matos, 2012; Sánchez-Queija & Oliva, 2003).

Respecto del autoconcepto, los varones valoraron de modo más positivo su aspecto y condición física, algo que ya informan otros reportes de investigación (Esnaola & Revuelta, 2009; Fernández et al., 2010; Molero López-Barajas et al., 2010; Ries, 2011; Videra-García & Reigal-Garrido, 2013). La interpretación de estos resultados introduce la consideración de los modelos estéticos acerca de lo masculino y lo femenino que predominan en la sociedad contemporánea en la que se exagera la importancia del cuerpo físico ideal. También informaron puntuaciones más altas en el control y manejo de las emociones negativas. Este dato ha sido corroborado por distintos estudios (Alcaide Risoto, 2009; Meza-Peña & Pompa-Guajardo, 2016). Si bien, se halló una investigación que constató esta dimensión más destacada en las mujeres (Pinilla Sepúlveda et al., 2014). Las diferencias de género en la experiencia emocional podrían estar asociadas con las expectativas culturales, que atribuyen a las

mujeres más reconocimiento y expresión de sus emociones negativas, y a los varones más control emocional y fortaleza.

A diferencia de otros estudios, en esta investigación no se registraron diferencias significativas en las dimensiones del AF5 por edad. De hecho, Esnaola Etxaniz (2008) obtuvo datos sobre la relación negativa entre la importancia atribuida a la dimensión física del autoconcepto y la edad. Otros autores constatan un mayor reconocimiento de las propias habilidades y limitaciones académicas y cognitivas con la edad (Bakadorova & Raufelder, 2014; Ibarra Aguirre & García, 2016; Molloy et al., 2011). También se informó un aumento del autoconcepto social y familiar a medida que el sujeto crece (Molloy et al., 2011). Aunque algunos trabajos informaron menos sentimientos de participación e implicación familiar a medida que el adolescente avanza en su desarrollo madurativo y adquiere más autonomía (Esnaola Etxaniz, 2008; Facio et al., 2007).

Para el constructo capital psíquico no se observaron diferencias por sexo y edad, aunque al analizar los datos por grupo edad según sexo se constataron diferencias. Algunas de las capacidades informadas por los adolescentes de la muestra y que los diferenciaron se pueden comprender si se incluye el análisis de las relaciones entre lo esperado socialmente -a partir de lo cual se generan criterios de comparación y de normalidad- y lo que sucede efectivamente en términos de género y edad. Por ejemplo, en la muestra estudiada, las adolescentes expresaron más habilidades para establecer vínculos, y los varones más capacidad de liderazgo y control emocional. Sin embargo, estos resultados no podrían generalizarse si se tiene en cuenta la diversidad de combinaciones que pueden presentarse.

Otros reportes de investigación no indican diferencias por sexo (Kasanzew et al., 2008; Pochintesta et al., 2010), dato que coincide con lo obtenido por la presente tesis. Aunque estas investigaciones también constataron diferencias por edad (Kasanzew et al., 2008; Pochintesta et al., 2010). Estos trabajos se diferencian del manuscrito que se presenta ya que fueron realizados en población adulta de mediana edad a adultos mayores.

Aun así, se observó en la muestra adolescente en su totalidad un amplio repertorio de capacidades -cognitivas, emocionales, cívicas y vínculos- que se han propuesto en esta investigación como indicadores de fortaleza personal para un afrontamiento adaptativo. Se dispone de evidencia sobre la importancia de los recursos psicológicos para generar estados saludables y para recuperarse de la adversidad en los sujetos en general (Alpízar Rojas & Salas Marín, 2010; Calvanese et

al. 2010; Casullo, 2008; Gallegos, 2015; Guzmán, 2010; Mruk, 2006; Poseck, 2006a; Seligman, 2003; Toledo & García Aparicio, 2010), y particularmente en adolescentes (Lerner et al., 2009; Oliva Delgado et al., 2011; Scales et al., 2000).

Como en toda tesis doctoral y ante el necesario proceso de toma de decisiones, en este estudio se estableció un tema de interés y relevancia sobre el cual posteriormente se diseñó y desarrolló el plan doctoral, y se formularon los objetivos e hipótesis correspondientes que guiaron este trabajo. De todas maneras, a continuación, se presentan y revisan otros datos obtenidos, que si bien no se derivan de la formulación original del plan de tesis se presume pueden constituir un aporte relevante para el conocimiento en el área y generar futuras líneas de investigación:

(a) *Acerca de las combinaciones de estilos consistentes-inconsistentes*: se identificaron las categorías salugénica, combinada y no salugénica a partir del criterio de consistencia-inconsistencia de los estilos parentales y su relación con el ajuste psicológico. Se estudió el impacto de dichas combinaciones sobre las medidas de autoconcepto y capital psíquico. Es interesante considerar que los datos sugieren la naturaleza dimensional y dinámica del potencial de salud o salutogénesis como parte del desarrollo psicológico del adolescente. En este sentido, el estudio de la influencia de la socialización parental y el apego puede suponer un avance en esta dirección. Los antecedentes desde el modelo formalizado por Antonovsky (1988) y posteriores trabajos en el campo de las ciencias de la salud constituyen un marco de referencia al respecto.

(b) *Nueva clasificación de estilos de apego*: Si bien, se utilizó el doble sistema de puntuación que proporciona la medida de apego resultó insuficiente para clasificar el total de los casos en los estilos de apego propuestos. Esta investigación permitió establecer una clasificación más inclusiva basada en criterios sustantivos y operacionales (Armden & Greenberg, 1987; Bowlby, 1969). La reconsideración de los estilos de apego y sus respectivas tipologías se sugiere como un área de estudio novedosa al ampliarse a otras modalidades no contempladas en la operacionalización del constructo que pudieran estar relacionadas con otras variables evolutivas y socio-culturales. Por último, los sujetos que presentaron características de apegos seguro e inseguros simultáneamente y que, a pesar de este análisis, quedaron por fuerza de la designación de algún estilo de apego básico, se hipotetiza que podrían poseer un apego desorganizado. Aunque no se poseen datos concluyentes ni suficientemente claros para afirmar esta fenómeno (Capítulo 5 Primera parte apartado Nivel de seguridad y estilos básicos de apego).

## **Alcances y limitaciones**

Como todo trabajo de carácter científico, esta investigación tiene alcances y limitaciones. Estas últimas que derivaron en dificultades para la ejecución se pueden organizar básicamente en dos aspectos: (1) gestión institucional, y (2) instrumentos administrados.

### **1- Gestión institucional**

Esta etapa preparatoria para la obtención de la muestra se dilató más de lo previsto y se vio afectada por varios factores. Por un lado, el alto grado de burocratización para lograr las autorizaciones de las instituciones educativas participantes. Una vez logrados los permisos se presentaron dificultades para poder concretar días y horarios en los respectivos cursos. Finalmente, la suspensión de actividades derivadas de la gripe A durante el año 2009 retrasó también la ejecución del plan de trabajo y el cumplimiento de la planificación originalmente propuesta.

### **2- Instrumentos administrados**

Se garantizó que todos los instrumentos incluidos en la investigación fueran aplicables en adolescentes de la ciudad de Mar del Plata (Capítulo 4 Metodología apartado Prueba piloto). De todas maneras, se plantearon algunas limitaciones en relación a las técnicas utilizadas.

En el caso de la medida de apego, el sistema de clasificación de estilos de apego propuesto por Vivona (2000) resultó insuficiente e inicialmente el 29% (Escala Madre) y el 25.4% (Escala Padre) no quedaron incluidos en alguna de las categorías básicas. Este hecho que resultó llamativo e inesperado durante el transcurso de la investigación llevó a una revisión adicional de estudios empíricos específicos sobre el instrumento y su utilización. Se complementó tomando contacto con los autores de la escala para plantear la situación y evaluar posibles explicaciones sobre lo sucedido con la utilización del IPPA. Otra dificultad observada fue la mayor complejidad informada por los adolescentes sobre los ítems formulados en sentido negativo, algo a lo que se prestó especial atención para reducir posibles sesgos de respuesta asociados a este hecho.

En cuanto a la medida de capital psíquico, al momento de la presentación del plan de trabajo, se decidió incluir el CAPPsi como único instrumento construido y

publicado en nuestro país desde el marco de la PP y avalado por el equipo liderado por la Dra. Martina Casullo. Se cuenta con algunos estudios previos sobre sus características psicométricas que indican una aceptable consistencia interna para su utilización en contextos de investigación, pero es necesaria una revisión y análisis en términos de su validez con el fin de establecer el alcance efectivo del constructo que pretende medir y su dimensionalidad.

### **Líneas futuras de investigación y transferencia**

Este estudio se propuso dar respuesta a los interrogantes planteados que motivaron su realización, pero sin duda generó nuevas preguntas que enuncian posibles líneas futuras de investigación al menos en tres niveles:

En lo sustantivo, se vuelve necesario seguir profundizando en el estudio de la clasificación de apego elaborada para esta investigación, contemplando la inclusión de la categoría apego desorganizado. Estas nuevas modalidades de apego estarían relacionadas con variables evolutivas y socio-culturales.

Resulta relevante continuar la investigación de la naturaleza dimensional del potencial de salud y la influencia de la socialización parental y el apego como factores constitutivos en su desarrollo. También sería interesante poder incluir otros constructos psicológicos para explorar su contribución en la naturaleza dimensional de la generación de estados saludables.

Así mismo sigue siendo un área de desarrollo conceptual y empírico avanzar en el estudio de las relaciones apego - socialización en la adolescencia, así como en la elaboración de modelos que consideren estos fenómenos y el impacto de variables socio-culturales en las relaciones parentales y las nuevas configuraciones familiares.

Finalmente, es importante profundizar el estudio de los recursos y fortalezas personales para la promoción de estados saludables y elaborar un modelo de competencias para la vida en adolescentes argentinos.

En lo técnico, otra línea de interés y necesidad supone elaborar escalas de evaluación dimensionales e integradas para las variables apego y socialización, y realizar estudios instrumentales de revisión y actualización psicométrica del IPPA y de la ESPA29. Similar situación se plantea para las medidas de autoconcepto y de recursos en adolescentes.

En lo aplicado, esta investigación constata la relación entre estilos de socialización y de apego con impacto en áreas sensibles del desarrollo adolescente como es el afianzamiento de la autonomía y la preparación para la adultez. En este sentido, se trata de un estudio con capacidad de transferencia para el diseño e implementación de acciones de prevención y promoción dirigidas a los contextos de pertenencia y de referencia adolescente como la familia y la escuela, que podrían realizarse en diferentes formatos y niveles como: (a) talleres para padres con hijos adolescentes, (b) talleres con adolescentes, (c) actividades de divulgación para la comunidad, (d) cursos y seminarios de formación profesional.

Para finalizar, esta tesis aporta evidencia sobre la importancia de una perspectiva salugénica para comprender y abordar de manera integrada el tema de la familia como contexto de socialización y apego. Se advierten cuáles son las características familiares que favorecen estados saludables en los adolescentes. En este sentido, lograr sistematizar un modelo de competencias y potencial de salud adolescente que incorpore estos desarrollos resulta necesario para una próxima etapa de investigación.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aberastury, A. & Knobel, M. (1971). *El síndrome de la adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ainsworth, M., Blechar, M, Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situations*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum.
- Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4),709-716. Recuperado de <http://n.ereserve.fiu.edu/010018141-1.pdf>
- Alarcón Cebrián, A. (2012). *Estilos parentales de socialización y ajuste psicosocial de los adolescentes: Un análisis de las influencias contextuales en el proceso de socialización*. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia). Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/25041/TESIS%20DOCTORAL%20ANTONIO%20ALARCON.pdf?sequence=1>.
- Albee, G.W. (1980). A competency model to replace the deffect model. En M.S. Gibbs, J.R. Lachenmeyer & J. Sigal (Eds.), *Community psychology: Theoretical and empirical approaches* (pp. 213–238). New York: Gardner.
- Alcaide Risoto, M. (2009). Influencia del rendimiento académico y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*,2, 27-44. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n2/REID2art2.pdf>
- Alegre, A. (2011). Parenting Styles and Children´s emotional intelligence: What do we know? *The family Journal: Counseling and therapy for couples and families*, 19(1) 56-62. Recuperado de <http://tfj.sagepub.com/content/19/1/56.abstract>.
- Allen, J & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. En K, Cassidy & P. R., Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment* (pp. 319-334). New York, USA: Guilford Press.
- Alpízar Rojas, H. Y. & Salas Marín, D. E. (2010). El papel de las emociones positivas en el desarrollo de la Psicología Positiva. *Revista electrónica de estudiantes Escuela de Psicología*, 5(1), 65-83.
- American Psychological Association (2010). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct - 2010 Amendments. Ethics Office. Recuperado de <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>
- Andrade, P. P. & Betancourt, O. D. (2010). Evaluación de las prácticas parentales en padres e hijos. En A. S. Rivera, R. Díaz-Loving, L., I. Reyes, A. R. Sánchez & M. L. M. Cruz (Eds.), *La psicología social en México* (pp. 137-142). México: Amepso. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3864.pdf>
- Antolín Suárez, L., Oliva Delgado, A., Pertegal Vega, M. & López Jiménez, A. M. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*,23(1),153-159.

- Antonio-Agirre, I., Azpiazu, L., Esnaola, I. & Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del autoconcepto y la inteligencia emocional en el ajuste escolar autopercebido. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 67(4),9-25. doi: 10.13042/Bordon.2015.67401.
- Antonovsky, A. (1988). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the Sense of Coherence scale. *Social Science and Medicine*, 36(6), 725-733. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8480217>
- Arias, C. J., Pavón, M. & Giuliani, M. F. (2011). *Exploración de aspectos del capital psíquico. Los significados otorgados según grupo de edad y género*. Trabajo presentado en el Duodécimo Congreso Virtual de Psiquiatría y Neurociencia. Resumen recuperado de [http://www.bibliopsiquis.com/bibliopsiquis/bitstream/10401/2546/1/14\\_conf\\_3850167.pdf](http://www.bibliopsiquis.com/bibliopsiquis/bitstream/10401/2546/1/14_conf_3850167.pdf). 2011.
- Arias, C.J., Posada, M. C. & Castañeiras, C. (2009). *El capital psíquico en adultos jóvenes y adultos mayores de la ciudad de Mar del Plata: análisis comparativo de dimensiones e ítems*. Trabajo presentado en el Congreso Argentino de Psiquiatría, Mar del Plata, 22 al 25 de abril.
- Arias Orezano, G., Ávila Bacilio, Y. & Santillán Mejía, C. (2015). Vínculo afectivo con las figuras de apego, calidad en las relaciones románticas y autoconcepto en estudiantes de una universidad privada de Lima Este-Perú. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 8(1), 9-20. Recuperado de [http://revistascientificas.upeu.edu.pe/index.php/rc\\_salud/article/view/346/354](http://revistascientificas.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/view/346/354).
- Armsden, G. & Greenberg, M. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well -being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454.
- Arnett, J.J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326.
- Arnett, J.J. & Cravens, H. (2006). G. Stanley Hall's Adolescence: A Centennial Reappraisal Introduction. *History of Psychology*, 9(3), 165-171. doi: 10.1037/1093-4510.9.3.165.
- Aron, A. (2001). *Estadística para psicología*. Buenos Aires: Pearson Education.
- Asociación Médica Mundial (2008). *Declaración de Helsinki*. Tokio: Autor. Recuperado de [http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/17c\\_es.pdf](http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/17c_es.pdf)
- Baiocco, R., Laghi, F. & Paola, R. (2009). Le scale IPPA per l'attaccamento nei confronti dei genitori e del gruppo dei pari in adolescenza: un contributo alla validazione italiana. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 12(2), 355-384. doi: 10.1449/30135.

- Baiocco, R., Pallini, S., & Santamaria, F. (2014). The development and validation of an Italian short form of the adolescent friendship attachment scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(4), 247-255. doi:10.1177/0748175614538060.
- Bakadorova, O. & Raufelder, D. (2014). The mediating role of socio-motivational support in the association between individual school self-concept and achievement motivation amongst adolescent students. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 347-366. doi: 10.1007/s10212-013-0202-5.
- Balabanián, C., Lemos, V., & Vargas Rubilar, J. (2014). Estudio psicométrico del Cuestionario de Apego Parental de Kenny en adolescentes argentinos. *Revista Acta psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60 (4), 227-235. Recuperado de <http://www.acta.org.ar/04-WebForms/frmResumen.aspx?IdArticulo=981&Abonado=>
- Balabanián, C., Lemos, V., & Vargas Rubilar, J. (2015). Apego percibido y conducta prosocial en adolescentes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 278-278.
- Balluerka, N., Lacasa, F., Gorostiaga, A., Muela, A. & Pierrehumbert, B. (2011). Versión reducida del cuestionario Camir (Camir-R) para la evaluación del apego. *Psicothema*, 23(3), 486-494. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3913.pdf>
- Baptista, M. N., Rigotto, D. M., Ferrari Cardoso, H. & Marín Rueda, F. J. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21323171002>.
- Barrero Reyes, A. M., Calle Azula, M. A. & De La Espriella Castro, C. (2012) *Los estilos parentales en la adolescencia* (Tesis de posgrado, Universidad de la Sabana). Recuperado de [http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/3979/ANA%20MARIA%20BARRERO%20REYES%20\(T\)FINAL.pdf?sequence=3](http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/3979/ANA%20MARIA%20BARRERO%20REYES%20(T)FINAL.pdf?sequence=3).
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Gedisa. Barcelona.
- Baumrind, D. (1967). Child cares practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88. Recuperado de [http://www.cla.csulb.edu/departments/hdev/facultyinfo/documents/Baumrind\\_childcarepracticesantecedingthreepatternsofpreschoolbehavior.pdf](http://www.cla.csulb.edu/departments/hdev/facultyinfo/documents/Baumrind_childcarepracticesantecedingthreepatternsofpreschoolbehavior.pdf).
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255-272.

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4 (1), 1-103. doi:10.1037/h0030372.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. En W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. En P.A. Cowan & M. Hetherington (Eds.), *Family Transitions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baumrind, D. (1997). Necessary distinctions. *Psychological Inquiry*, 8(3), 176-229.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M. L. Hoffman & W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (pp. 169-208). New York: Russell Sage Foundation.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. & Sesman, A. (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* (pp. 894-941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Berkien, M., Louwerse, A., Verhulst, F., & Van der Ende, J. (2012). Children's perceptions of dissimilarity in parenting styles are associated with internalizing and externalizing behavior. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21(2), 79-85. doi: 10.1007/s00787-011-0234-9.
- Bios, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. New York: Free Press.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. New York: Routledge.
- Bowlby, J. (1988). Development psychiatry comes of age. *American Journal of Psychiatry*, 145(1), 1-10. doi:10.1176/ajp.145.1.1.
- Bowlby, J. (1995). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bowlby, J. (2009a). *El apego: vol. 1 de la trilogía El apego y la pérdida*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (2009b). *La separación: vol. 2 de la trilogía El apego y la pérdida*. Buenos Aires: Paidós.
- Brenning, K., Soenens, B., Braet, C. & Bal, S. (2012). The Role of Parenting and Mother-Adolescent Attachment in the Intergenerational Similarity of Internalizing Symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(6), 802-816. doi: 10.1007/s10964-011-9740-9.
- Bulnes, M., Ponce C. D., Huerta R., Álvarez T. C., Santiváñez O. W., Atalaya P. M., Aliaga T. J. & Morocho S. J. (2008). Resiliencia y estilos de socialización parental

- en escolares de 4to y 5to año de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2),67-91. Recuperado de <http://revistas.investigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3840/3074>.
- Bustos, V., Oliver, A. & Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: Una Herramienta para la Psicología Positiva. *Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(4), 690-697. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v28n4/0102-7972-prc-28-04-00690.pdf>.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early and late adolescents: A test of the Shavelson model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-613. doi:10.1037/0022-3514.70.3.599.
- Calero, A. D. & Molina, M. F. (2016). Más allá de la cultura: validación de un modelo multidimensional de autoconcepto en adolescentes argentinos. *Escritos de Psicología*, 9(1),33-41. doi: 10.5231/psy.writ.2016.1201.
- Calvanese, N., García, H. & Velásquez, B. (2010). Optimismo y salud: perspectivas teóricas y consideraciones empíricas. En M. E., Garassini & C., Camilli, (Eds.). *Psicología Positiva: Estudios en Venezuela* (pp.75-92). Compiladoras Sociedad Venezolana de Psicología Positiva. Caracas–Venezuela.
- Campo-Arias, A., Ceballo, G. A. & Herazo, E. (2010). Prevalencia de patrón de comportamiento de riesgo para la salud sexual y reproductiva en estudiantes adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(2), 170-174. doi:10.1590/S0104-11692010000200005.
- Candás, S. B., Mariñelarena-Dondena, L. & Martínez-Núñez, V. A. (2011). *Evaluación de las virtudes y fortalezas del carácter en estudiantes universitarios*. Trabajo presentado en el V Congreso Marplatense de Psicología-Facultad de Psicología (UNMdP), Mar del Plata, 1-3 de diciembre.
- Cantón, J., & Cortés, M. R. (2005). *El apego del niño a sus cuidadores*. Madrid: Alianza.
- Carbelo, B. & Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del Psicólogo*,27(1), 18-30. Recuperado de <http://www.papelesdel psicologo.es/pdf/1120.pdf>.
- Carreras M. A., Brizzio A., Casullo, M. M. & Saavedra E. (2006). Evaluación de los estilos de apego en adolescentes y su relación con los síntomas psicopatológicos. *Actas del XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur-Facultad de Psicología* (UBA), Buenos Aires, 93-94. Recuperado de <https://www.academica.org/000-039/570.pdf>.
- Carreras, M. A., Brizzio, A., González, R., Mele, S. & Casullo, M. M. (2008). Los estilos de apego en los vínculos románticos y no románticos. Estudio comparativo con

- adolescentes argentinos y españoles. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 25(1), 107-124.
- Castañeiras, C. & Posada, M. C. (2007). *Efectos de la socialización parental en el autoconcepto. Un estudio en adolescentes argentinos*. Trabajo presentado en el XII Congreso Argentino de Psicología y 23º Congreso Argentino de Psiquiatría, Mar del Plata, 19-22 de abril.
- Casullo, M. M. (2000). Psicología salugénica o positiva. Algunas reflexiones. *Anuario de Investigaciones*, 8(1), 340-346. Recuperado de [http://www.psi.uba.ar/accesos.php?var=investigaciones/revistas/anuario/anteriores/anuario8/psico\\_salugénica.php](http://www.psi.uba.ar/accesos.php?var=investigaciones/revistas/anuario/anteriores/anuario8/psico_salugénica.php).
- Casullo, M. M. (2006). El capital psíquico. Aportes de la Psicología positiva. *Psicodebate*, 6(1), 59-72. Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico6/6Psico%2005.pdf>.
- Casullo, M. M. (2008). *Prácticas en Psicología Positiva*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Casullo, M.M. & Castro Solano, A. (2003). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M., & Fernández Liporace, M. (2005). *Los estilos de apego: Teoría y Medición*. Buenos Aires: JUE Ediciones.
- Casullo, M. M & Fernández Liporace, M. (2007). Percepción sobre estilos e inconsistencia parentales en adolescentes argentinos. *Estudios de Psicología*, 25(1), 3-9. doi:10.1590/S0103-166X2008000100001.
- Casullo, M. N. & Fernández Liporace, M. (2008). Diseño de un instrumento psicométrico para evaluar concepciones sobre la sabiduría. *Anuario de Investigaciones*, XV(1), 291-296.
- Casullo, M. M., Posada, M. C., Castañeiras, C. & Mele, S. V. (2007). *Evaluación del capital psíquico. Estudio exploratorio*. Trabajo presentado en las XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur- Facultad de Psicología (UBA), Buenos Aires, 9-11 de agosto.
- Cava, M. J., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3497.pdf>.
- Cebotarev, E. A. (2003). Familia, socialización y nueva paternidad. *Revista Latinoamérica de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 53-78. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlds/v1n2/v1n2a03.pdf>.
- Cerezo, M.T., Casanova, P.F., De la Torre, M. J. & De la Villa Carpio, M. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación

- Secundaria. *European Journal of Education and Psychology* ,4(1) ,51-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129318734004.pdf>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. & Arenal, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1),139-155. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/11097-48258-2-PB.pdf>.
- Chao, R. K. (1994) Beyond parental control and authoritarian parenting style: understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65(4), 1111-1119. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00806x.
- Chow C. M., Ruhl, H. & Buhrmester, D. (2016). Reciprocal associations between friendship attachment and relational experiences in adolescence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 33(1) 122–146. doi: 10.1177/0265407514562987.
- Cingolani, J. & Castañeras, C. (2011). Diseño y aplicación de un programa de intervención psicosocial para adolescentes escolarizados. *Psicodebate*, 11(1), 43-54. Recuperado de [http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico11/11Psico\\_03.pdf](http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico11/11Psico_03.pdf)
- Clerici, G., Azzollini, S. & García, M. J. (2011). *Autoconcepto y percepción de pautas de apoyo parental en niños*. Trabajo presentado en el V Congreso Marplatense de Psicología-Facultad de Psicología, Mar del Plata, 1-3 de diciembre.
- Coloma Medina, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En J. M., Quintana Cabanas, (Eds.). *Pedagogía familiar* (pp. 31-43). Madrid: Narcea.
- Contini de González, N. (2006). *Pensar la adolescencia hoy. De la psicopatológica al bienestar psicológico*. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras Bravo, C. & Reyes Lagunes, I. (2007). Construcción y validación de una escala de control maternal. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 24(2), 9-21.
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: El Manual Moderno.
- Correa, F. E., Saldívar, A. & López, A. D. (2015). Autoconcepto y estados emocionales: su relación con la motivación en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(2), 173-183. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29242799007.pdf>.
- Cosentino, A. (2010). Evaluación de las virtudes y fortalezas humanas en población de habla hispana. *Psicodebate*, 10(1), 53-72. Recuperado de [http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/psico10/10Psico\\_03.pdf](http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/psico10/10Psico_03.pdf).

- Costa, M. & Pinheiro Mota, C. (2012). Configuração familiar, género e *coping* em adolescentes: papel dos pares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 17(4), 567-575. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n4/a03v17n4.pdf>.
- Cruz, O., Vasconcelos Raposo, J., Barbosa Ducharne, M.A., Da Silva Almeida, L., Teixeira C.M. & Fernandes, H.M., (2011). Parenting Scales: Contributions to the factorial validity of the Portuguese versión. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*, 31(1), 157-176. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5064329>.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la intención*. Buenos Aires: Paidós.
- Cumsille, P., Loreto Martínez, M. L., Rodríguez, V. & Darling, N. (2016). Análisis Psicométrico de la Escala Parental Breve (EPB): Invarianza Demográfica y Longitudinal en Adolescentes Chilenos. *PSYKHE*, 23(2), 1-14. doi:10.7764/psykhe.23.2.665.
- Cunha, A.I., Relvas, A.P. & Soares, I. (2009). Anorexia nervosa and family relationships: Perceived family functioning, coping strategies, beliefs, and attachment to parents and peers. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 229-240. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/337/33712028003.pdf>.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24. Recuperado de <http://ann.sagepub.com/content/591/1/13.abstract>.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-796. Recuperado de <http://www.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/psychbull.pdf>.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: De las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104. doi: 10.4067/S0718-22362004000200004.
- De la Iglesia, G., Ongarato, P., & Fernández Liporace, M. (2010). Propiedades Psicométricas de una Escala de Estilos Parentales e Inconsistencia Parental Percibida (EPIPP). *Evaluar*, 10(1), 32-52. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/455/424>.
- De la Iglesia, G., Ongarato, P. & Fernández Liporace, M. (2011). *Evaluación de los estilos percibidos: un breve recorrido histórico*. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, 22 al 25 de noviembre.

- De la Torre Cruz, M. J., Casanova, P. F., Villa Carpio, M. & Cerezo, M. T. (2013). Consistencia e inconsistencia parental: relaciones con la conducta agresiva y satisfacción vital de los adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 135-149. doi: 10.1989/ejep.v6i2.112.
- De la Torre-Cruz, M. J., García-Linares, M. C. & Casanova-Arias, P.F. (2014). Relaciones entre Estilos Educativos Parentales y Agresividad en Adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 147-170. doi:10.14204/ejrep.32.13118.
- De la Torre-Cruz, M.J., García-Linares, M. C., Villa Carpio-Fernández, M., Cerezo-Rusillo, M.T., & Casanova-Arias, P.F. (2012). Consistencia en los estilos de madres y padres y estrés manifestado en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 431-440. Recuperado de [http://dehesa.unex.es/xmlui/bitstream/handle/10662/2907/0214-9877\\_2012\\_1\\_1\\_431.pdf?sequence=1](http://dehesa.unex.es/xmlui/bitstream/handle/10662/2907/0214-9877_2012_1_1_431.pdf?sequence=1)
- Delgado, B., Inglés, C. J. & García-Fernández, J. M. (2013). Social anxiety and self-concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 179-194. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6411.
- Delgado Gallego I., Oliva Delgado, A. & Sánchez-Queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27(1), 155-163. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/113581/107571>
- Díaz Loving & Vargas González (2004). Desarrollo y validación de un instrumento para medir estilos de apego en niños y niñas de primaria. *Psicodebate*, 4(1), 71-88. doi: <http://dx.doi.org/10.18682/pd.v4i0>.
- Di Bártolo, M. I. (2003). *El estudio de la resiliencia en poblaciones de riesgo*. Trabajo presentado en las X Jornadas de Investigación, Buenos Aires.
- Di Bartolo, M. I. (2016). *El apego. Como nuestros vínculos nos hacen quiénes somos. Clínica, investigación y teoría*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Domínguez, M. J. & Guasch, M. (2014). Influence of Parenting Style on the Academic Performance of Middle School Students. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 182-210. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2014.10>.
- D'Onofrio E., Pace C., Guerriero V., Zavattini G.C. & Santona A. (2013). Attachment models in late-adopted Children and their adopted mothers: A Clinical example. *Funzione Gamma Journal*, 30. Recuperado de [http://www.funzionegamma.it/wp-content/uploads/05\\_Zavattini\\_en.pdf](http://www.funzionegamma.it/wp-content/uploads/05_Zavattini_en.pdf).

- Doyle, A. B., Lawford, H. & Markiewicz, D. (2009). Attachment Style With Mother, Father, Best Friend, and Romantic Partner During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 19(4), 690–714. doi: 10.1111/j.1532-7795.2009.00617.x.
- Dwairy, M. (2007). Parental inconsistency versus parental authoritarianism: Association with symptoms of psychological disorders. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(5), 616-626. doi: 10.1007/s10964-007-9169-3.
- Dwairy, M. (2010). Parental Acceptance Rejection: a Fourth Cross-Cultural. *Research on Parenting and Psychological Adjustment of Children Journal of Child & Family Studies*, 19(1), 30. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s10826-009-9338-y>.
- Dwairy, M. & Achoui, M. (2010). Parental Control: A Second Cross-Cultural Research on Parenting and Psychological Adjustment of Children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(1), 16-22. doi: 10.1007/s10826-009-9334-2.
- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., Farah, A., Sakhleh, A., Fayad, M. & Khan, H. (2006). Parenting styles in Arab Societies. A First Cross-Regional Research Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(3), 230-247. doi:10.1177/0022022106286922.
- Elvira-Valdés, M. A. & Pujol, L. (2014). Validez confirmatoria de la escala de estilos parentales e inconsistencia parental percibida en estudiantes universitarios venezolanos. *Actualidades Pedagógicas*, 1(63), 181-196. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2521/2527>.
- Erikson, E (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Escribano, S., Aniorte, J. & Orgilés, M. (2013). Factor structure and psychometric properties of the Spanish versión of the Alabama Parenting Questionnaire (APQ) for children. *Psicothema*, 25(3), 324-329. doi: 10.7334/psicothema2012.315.
- Esnaola Etkaniz, I. (2005). *Elaboración y validación del cuestionario AFI de autoconcepto físico* (Tesis doctoral, Universidad del País Vasco). Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300916/390364>
- Esnaola Etkaniz, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de la Psicología*, 24(1), 1-8. Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v24/v24\\_1/01-24\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v24/v24_1/01-24_1.pdf)
- Esnaola, I., Infante, G. & Zulaika, L. (2011). The Multidimensional Structure of Physical Self-Concept. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 304-312. doi:10.5209/rev\_SJOP.2011.v14.n1.27.
- Esnaola, I & Revuelta, L. (2009). Relaciones entre la actividad física, autoconcepto físico, expectativas, valor percibido y dificultad percibida. *Acción Psicológica*, 6(2),

- 31-43. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/219/172>
- Esnaola, I., Rodríguez, A. & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16717018013.pdf>.
- Fabien Bacro (2012). Perceived Attachment Security to Father, Academic Self-Concept and School Performance in Language Mastery. *Journal of Child and Family Studies*, 21(6), 992–1002. doi:10.1007/s10826-011-9561-1.
- Facio, A., Resett, S., Braude, M. & Benedetto, N. (2006). El Perfil de Autopercepción para Adolescentes en Jóvenes de Paraná, Buenos Aires y Río Gallegos. *Revista Del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 11(3), 7–25. Recuperado de <http://www.psi.uba.ar/accesos.php?var=investigaciones/revistas/investigaciones/indice/resumen.php&id=106&anio=11&vol=3>
- Facio, A., Resett, S., Mistrorigo, C. & Micocci, F. (2006). *Adolescentes argentinos: cómo piensan y sienten*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Facio, A., Resett, S., Mistrorigo, C., Micocci, F. & Yoris, A. (2007). Aspectos negativos del autoconcepto en adolescentes y mujeres jóvenes argentinas. *Actas en XVI Jornadas de Investigación. Tercer encuentro de investigaciones en Psicología del Mercosur*, Buenos Aires, 425-427. Recuperado de <https://www.academica.org/000-073/208.pdf>.
- Federación de Psicólogos de la República Argentina. (2013). Código de Ética Nacional. Recuperado de [http://fepra.org.ar/docs/acerca\\_fepra/código\\_de\\_etica\\_nacional\\_2013.pdf](http://fepra.org.ar/docs/acerca_fepra/código_de_etica_nacional_2013.pdf)
- Fernández, J. G., Contreras, O. R., García, L. M. & González Villora, S. (2010). Autoconcepto físico según la actividad físico deportiva realizada y la motivación hacia ésta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 251-263. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v42n2/v42n2a08.pdf>.
- Fernández-Bustos, J. G., González-Martí, I., Contreras, O. & Cuevas, R. (2015). Relación entre imagen corporal y autoconcepto físico en mujeres adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 25-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80535395003>.
- Fernández-Fuertes, A. A., Orgaz, B., Fuertes, A. & Carcedo, R. (2011). Measuring romantic attachment in Spanish adolescents: Validation of the brief form of the Experiences in Close Relationships-Revised (ECR-R) questionnaire. *Anales en Psicología*, 27(3), 827-833. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/135561/123641>.

- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., & Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243045364005.pdf>
- Flores Galaz, M.M., Cortés Ayala, M. L., & Góngora Coronado, E. A. (2009). Desarrollo y validación de la Escala de Percepción de Prácticas Parentales de Crianza para Niños en una muestra mexicana. *Revista Iberoamérica de Evaluación Psicológica*, 28(2), 45-66.
- Fox, K. R. & Corbin, C.B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 408-430.
- Freud, A. (1968). Adolescence. En A. E. Winder & D. Angus (Eds.). *Adolescence: Contemporary studies* (pp. 13-24). New York: American Book.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E. & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10876.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia E. & Lila, M. (2011a). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3842.pdf>.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia E. & Lila, M. (2011b). Autoconcepto y consumo de sustancias en la adolescencia. *Adicciones*, 23(3), 237-248. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2891/289122827007.pdf>.
- Gadeyne, E., Ghesquiere, P. & Onghena, P. (2004) Longitudinal relations between parenting and child adjustment in young children, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 347-358. Recuperado de [https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/114937/1/Gadeyne\\_JCCAP+2004.pdf](https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/114937/1/Gadeyne_JCCAP+2004.pdf).
- Gallarín, M. & Alonso-Arbiol, I. (2012). Parenting practices, parental attachment and aggressiveness in adolescence: A predictive model. *Journal of Adolescence* 35(6), 1601-1610. doi:10.1016/j.adolescence.2012.07.002.
- Gallegos, W. A. (2015). Conducta prosocial y Psicología Positiva. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23(1), 37-47. Recuperado de [http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015\\_1/Walter\\_Arias.pdf](http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Walter_Arias.pdf)
- Gámez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C. & Carrobes, J. A. (2012). Estilos de socialización familiar y violencia de hijos a padres en población española. *Psicología Conductual*, 20(3), 585-602. Recuperado de [http://www.funveca.org/revista/pedidos/product.php?id\\_product=561](http://www.funveca.org/revista/pedidos/product.php?id_product=561).

- García, L. N. (2011). La obra psicológica de Aníbal Ponce. *Anuario de Investigaciones*, XVII(1). Recuperado de [http://www.psi.uba.ar/docentes\\_graduados.php?var=investigaciones/revistas/anuario/anteriores/anuario16/trabajo.php&id=462](http://www.psi.uba.ar/docentes_graduados.php?var=investigaciones/revistas/anuario/anteriores/anuario16/trabajo.php&id=462).
- García, F., Fernández-Doménech, L., Veiga, F. H., Bono, R., Serra, E. & Musitu, G. (2015). Parenting styles and parenting practices: analyzing currently relationships. En F. García, (Ed.). *Parenting: Cultural influences and impact on childhood health and well-being* (pp. 17-31). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- García, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131. Recuperado de [http://www.uv.es/garpe/C\\_/A\\_/C\\_A\\_0037.pdf](http://www.uv.es/garpe/C_/A_/C_A_0037.pdf).
- García, F., Gracia, E. & Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire. *Psicothema*, 25(4), 549-555. doi:10.7334/psicothema2013.33.
- García, F. & Musitu, G. (1999). *AF5. Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, F. & Musitu, G. (2001). *AF5: Autoconcepto forma 5: manual. Publicaciones de Psicología Aplicada*. Madrid: TEA Ediciones.
- García Caneiro, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(8), 359-374. Recuperado de [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6953/RGP\\_927.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6953/RGP_927.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- García-Grau, P., Ayora Pérez, D., Calabuig Moreno, F. & Prado-Gascó, V. J. (2014). Self-concept in preadolescence: A brief version of AF5 scale. *Motriz, Rio Claro*, 20(2), 151-157. doi: dx.doi.org/10.1590/S1980-65742014000200004.
- García Linares, M.C., Cerezo Rusillo, M.T., De la Torre Cruz, M.J., De la Villa Carpio Fernández, M. & Félix Casanova Arias, P. (2011). Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles. *Psicothema*. 23(4), 654-659. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3937.pdf>.
- García-Linares, M. C., De la Torre, M. J., De la Villa Carpio, M., Cerezo, M. T. & Casanova, P.F. (2014). Consistencia/inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés cotidiano en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 307-325. doi: 10.1387/RevPsicodidact.7219.
- García Mendoza, A., Sánchez Escobedo, P. A. & Valdés Cuervo, A. A. (2009). Validación de un instrumento para medir la creatividad en adolescentes sobresalientes. *Revista Internacional de Psicología*, 10(01), 1-34. Recuperado de <http://rieoei.org/3014.htm>

- García-Moya, I., Rivera, F., Moren, C. & López, A. (2013). Calidad de la relación entre los progenitores y sentido de coherencia en sus hijos adolescentes. El efecto de mediación de la satisfacción familiar. *Anales de Psicología*, 29(2), 482-490. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16726244032.pdf>.
- García-Perales, J. R. (2011). *Estilos de socialización familiar: Influencia sobre el ajuste psicosocial en los adolescentes* (Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha. Departamento de Psicología). Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimir/FicheroTesis.do? fichero=26919>.
- Garrido, L., Santelices, M. P., Pierrehumbert, B. & Armijo, I. (2009). Validación chilena del cuestionario de evaluación de apego en el adulto CAMIR *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 81-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492006>.
- Gestsdottir, S. & Lerner, R. M. (2008). Positive Development in Adolescence: The Development and Role of Intentional Self-Regulation. *Human Development*, 51(3), 202–224. doi: 10.1159/000135757.
- Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de estilos parentais. Modelo teórico: manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis: Vozes.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E.M. & Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología*, 31(3), 979-989. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.31.3.180791/181011>.
- González, M. L. & Leal, D. (2012). Autoconcepto y Talento: Una Relación que Favorece el Logro Académico. *Psykhé*, 21(1), 37-53. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v21n1/art03.pdf>.
- González, R., Ysern, L., Martorell, C., Matéu, C. & Barreto, P. (2011). Relaciones entre psicopatología y apego en la adolescencia. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 29(1), 9-10.
- González-Calderón, M. J., Rodríguez, M. A. & Suárez, J. C. (2014). Propiedades psicométricas y dimensionalidad de la versión española para niños y adolescentes del Father Involvement Scale (FIS). *Acción Psicológica*, 11(2), 61-76. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5944/ap.11.2.14175>.
- González Leandro, P. & Asef, A. (2007). Estudio psicométrico de una escala de calificación para evaluar acciones relacionadas con sabiduría en una muestra de adolescentes argentinos. *Psicodebate*, 8(1), 47-59. Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico8/8Psico%2004.pdf>

- González Ramírez, M. & Landero Hernández, R. (2012). Diferencias en la percepción de estilos parentales entre jóvenes y adultos de las mismas familias. *SUMMA PSICOLÓGICA UST*, 9(1), 53-64. Recuperado de <http://pepsic.Bvsalud.org/pdf/summa/v9n1/a06.pdf>.
- Goñi, A., Esnaola, I., Ruiz de Azua, S., Rodríguez, A. & Zulaika, L. M. (2003). Autoconcepto físico y desarrollo personal: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 7-62. Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/154/150>
- Goñi Palacios, E. & Fernández Zabala, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17512202.pdf>
- Gorrese, A. (2015). Peer Attachment and Youth Internalizing Problems: A Meta-Analysis. *Child Youth Care Forum*, 45(2),177–204. doi: 10.1007/s10566-015-9333-y.
- Gorrese, A. & Ruggieri, R. (2012). Peer attachment: a meta-analytic review of gender and age differences and associations with parent attachment. *Journal Youth Adolescence*, 41(5), 650-672. doi: 10.1007/s10964-012-9759-6
- Gracia, E., Fuentes, M.C., & García, F. (2010). Barrios de Riesgo, Estilos de Socialización Parental y Problemas de Conducta en Adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 265-278.
- Grinhauz, A. S. & Castro Solano, A. (2014). La evaluación de las virtudes y fortalezas del carácter en niños argentinos: adaptación y validación del Inventario de Virtudes y Fortalezas Para Niños (IVyF Niños). *SUMMA PSICOLÓGICA UST*,11(1), 115-126. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/summa/v11n1/a11.pdf>
- Guerra Bustamante, J., León del Barco, B. & Guerrero Barona, L. (2015). Emotional intelligence and happiness in the learning process. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(15), 91-112. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/viewFile/228/186>.
- Guido García, P., Mújica Sarmiento, A. & Gutiérrez Martínez, R. (2011). Diferencias en el autoconcepto por sexo en la adolescencia: construcción y validación de un instrumento. *LIBERABIT*,17(2), 139-146. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v17n2/a04v17n2.pdf>
- Gutiérrez Carmona, M. & López Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*,26(2),42-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338241632004.pdf>

- Guzmán, M. (2010). El Perdón en Relaciones Cercanas: Conceptualización desde una Perspectiva Psicológica e Implicancias para la Práctica Clínica. *PSYKHE*, 19(1), 19-30. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v19n1/art02.pdf>
- Guzmán-González, M., Carrasco, N., Figueroa, P., Trabucco, C. & Vilca, D. (2016). Estilos de Apego y Dificultades de Regulación Emocional en Estudiantes Universitarios. *PSYKHE*, 25(1), 1-13. doi:10.7764/psykhe.25.1.706.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. Nueva York: Appleton.
- Hare, A., Miga, E. & Allen, J. (2009). Intergeneracional transmisión of aggression in romantic relationships: the moderating role of attachment security. *Journal of Family Psychology*, 23(6), 808-818. doi: 10.1037/a0016740.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and socio-cultural foundations*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. & Bukowski, W. M. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Hazan, C. & Zeifman, D. (1994). Sex and the psychological tether. En K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.). *Advances in personal relationships* (pp 17-52). London: Jessica Kingsley.
- Hazan, C. & Zeifman, D. (1999). Pair bonds as attachments: Evaluating the evidence. En J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp.336-354). New York: The Guilford Press.
- Hernández Muñoz, D. M. & Fonseca Pirela, S. J. (2011). *Descripción de los vínculos de apego y estilos de socialización parental en hijos adolescentes de familias militares pertenecientes a la guarnición de la Quinta Brigada Bucaramanga* (Tesis de grado, Universidad Pontificia Bolivariana).
- Holgado Tello, F. P., Soriano Llorca, J. A. & Navas Martínez, L. (2009). El cuestionario de autoconcepto físico (CAF): análisis factorial confirmatorio y predictivo sobre el rendimiento académico global y específico del área de educación física. *Acción Psicológica*, 6(2), 93-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3440/344030762009.pdf>
- Ibarra Aguirre, E. & García, H. M. J. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68),45-70. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n68/1405-6666-rmie-21-68-00045.pdf>
- Infante, L, Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo L. & Muñoz, (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: diferencias de

- género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5), 1-5. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28077072\\_Un\\_estudio\\_sobre\\_el\\_autoconcepto\\_social\\_en\\_estudiantes\\_de\\_ESO\\_diferencias\\_de\\_genero](https://www.researchgate.net/publication/28077072_Un_estudio_sobre_el_autoconcepto_social_en_estudiantes_de_ESO_diferencias_de_genero)
- Jiang, X, Huebner, E. S. & Hills, K. (2013). Parent attachment and early adolescents' life satisfaction: the mediating effect of hope. *Psychology in the schools*, 50(4),340–352.
- Jiménez-Barbero, J. A, Ruiz-Hernández, J. A., Velandrino-Nicolás, A. P. & Llor-Zaragoza, L. (2016). Actitudes hacia la violencia, impulsividad, estilos parentales y conducta externalizada en adolescentes: comparación entre una muestra de población general y una muestra clínica. *Anales de Psicología*, 32(1),132-138. Recuperado de [http://www.redalyc.org/pdf/167/16743391015\\_2.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/167/16743391015_2.pdf)
- Jiménez García, L., Menéndez Álvarez-Dardet, S. & Hidalgo García, M. V. (2008). Un análisis de los acontecimientos vitales estresantes durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 26(3), 427-440. Recuperado de [http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/vol.%2026\\_3\\_3.pdf](http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/vol.%2026_3_3.pdf)
- Jiménez-Iglesias, A. & Moreno, C. (2015). La influencia de las diferencias entre el padre y la madre sobre el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 31(1), 367-377. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.31.1.158081/169911>
- Julià Cano, A., Escapa Solanas, S., Marí-Klose, M., & Marí-Klose, P. (2012). Factores de riesgo psicosociales en el consumo de tabaco de los adolescentes: estados de ánimo negativos, grupo de iguales y estilos parentales. *Adicciones*, 24(4), 309-318. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2891/289124639005.pdf>
- Justo, A. P., & Novaes Lipp, M. (2010). A influência do estilo parental no stress do adolescente. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 30(79), 363-378. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/946/94615412010/>
- Kasanzew, A., López Pell, A. F., Brasca, L., Legé, L. & Casabianca, L.S. (2008). El capital psíquico a través del ciclo vital adulto. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1),42-51. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v28n1/v28n1a4.pdf>.
- Klein, M (1922). *Inhibiciones y Dificultades en la Pubertad*. Recuperado de <http://www.agrupaciondco.com.ar/biblioteca/Melanie%20Klein%20%20Obras%20Completas/02%20Inhibiciones%20y%20Dificultades%20en%20la%20Pubertad.pdf>
- Kocayörük, E. (2010). Pathways to Emotional Well-Being and Adjustment in Adolescence: The Role of Parent Attachment and Competence. *International Online Journal of Educational Sciences*,2(3), 719-737. Recuperado de <https://www.>

- researchgate.net/publication/49591625\_Pathways\_to\_Emotional\_Well-Being\_and\_Adjustment\_in\_Adolescence\_The\_Role\_of\_Parent\_Attachment\_and\_Compotence
- Köiv, K. (2012). Attachment Styles Among Bullies, Victims and Uninvolved Adolescents. *Psychology Research*, 2(3), 160-165. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535735.pdf>
- Krumm, G., Vargas-Rubilar, J. & Gullon, S. (2013). Estilos parentales y creatividad en niños escolarizados. *Psicoperspectiva*, 12(1), 161-182. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/223/243>
- Laghi, F., Baiocco, R., Ghezz, E., Petrocchi, N. & Pace, C.S. (2012). La fiducia nell'attaccamento ai genitori e ai pari e i disturbi del comportamento alimentare in adolescenza. *Psicologia clinica dello sviluppo*, XVII(3), 557-578.
- Laghi, F., Pallini, S., Baumgartner, E. & Baiocco, R. (2015). Parent and peer attachment relationships and time perspective in adolescence: Are they related to satisfaction with life? *Time & Society*, 25(1), 1-16. doi: 10.1177/0961463X15577282.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. Recuperado de <http://www.yclc.ca/PDF%20files/toward%20a%20positive.pdf>
- Laursen, B., Coy, K. C., & Collins, W. A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development*, 69(3), 817-832. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06245.x.
- Legé, L., López Pell, A. F. & Fagnani, J.P. (2012). Evaluación del capital psíquico y valores en una institución universitaria. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(4), 1356-1397. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2012/epi124k.pdf>.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V. & Phelps, E. (2009). *Waves of the future: The first five years of the 4-H study of positive youth development*. Texas: AgriLife Communications, The Texas A&M University System.
- Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Joseph, S., Harrington, S., Peterson, C., Park, N. & Seligman, M. (2007). Character strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths. *Personality and Individual Differences*, 43(2), 341-351. doi: 10.1016/j.paid.2006.12.004.
- Londoño Pérez, C., Hernández Cortés, L. M., Alejo Castañeda, I. E. & Pulido Garzón, D. (2011). Diseño y validación de la Escala de Optimismo Disposicional/Pesimismo-EOP. *Universitas Psychologica*, 12(1), 139-155. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/701/3970>
- López, N. L., Schneider, H. G., & Dula, C. S. (2002). Parent Discipline Scale: Discipline choice as a function of transgression type. *North American Journal of Psychology*,

- 4(2), 381-394. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/216813354\\_Parent\\_Discipline\\_Scale\\_Discipline\\_Choice\\_as\\_a\\_function\\_of\\_Transgression\\_Type](https://www.researchgate.net/publication/216813354_Parent_Discipline_Scale_Discipline_Choice_as_a_function_of_Transgression_Type)
- López-Jáuregui, A. & Elosua Oliden, P. (2009). Adaptation of the ESPA29 Parental Socialization Styles Scale to the Basque Language: Evidence of Validity The Spanish *Journal of Psychology*, 12(2),737-745. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/172/17213008033.pdf>
- Luna Bernal, A. C., Laca Arocena, F. V. & Cruz Abundis, M. C. (2013). Conflictos con los padres y satisfacción con la vida de familia en adolescentes de secundaria. *Revista Electrónica de Psicología*, 16(3), 864-887. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/41796/37955>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En E. M., Hetherington & P. H., Mussen (Eds.). *Handbook of child psychology. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Mafioletti Macarini, S., Dal Forno Martins, G., Minetto, M.F. & Vieira, M. L. (2010). Práticas parentais: uma revisão da literatura brasileira. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 119-134. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v62n1/v62n1a13.pdf>
- Magalhães Pinto, C.C. (2012). *Práticas Educativas Parentais e a Agressividade no Adolescente:Que relação?* (Tesis de maestría-Instituto Universitario de Lisboa).
- Magaz, A. M., Chorot, P., Sandin, B., Santed, M. A. & Valiente, R.M. (2011). Estilos de apego y acoso entre iguales (bullying) en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*,16(3), 207-221. Recuperado de [http://www.aepcp.net/arc/04\\_2011\\_n3\\_magaz\\_chorot\\_sandin\\_santed\\_valiente.pdf](http://www.aepcp.net/arc/04_2011_n3_magaz_chorot_sandin_santed_valiente.pdf)
- Main, M. & Solomon, J. (1986) Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. En T. B. Brazelton & M. Yogman (Eds), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Malo Cerrato, S., Bataller Sallent, S., Casas Aznar, F., Gras Pérez, M. E. & González Carrasco, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4),871-878. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3969.pdf>
- Márquez Domínguez, J. F., Rivera Aragón, S. & Reyes Lagunes, I. (2009). Desarrollo de una escala de estilos de apego adulto para la población mexicana. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 28(2), 9-30.

- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L. & Redmayne, P. (1994). Physical Self Description Questionnaire: psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relation to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(3), 270-305. doi: 10.1123/jsep.16.3.270.
- Martínez, I., Fuentes, M. C., García, F. & Madrid, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *Adicciones*, 25(3), 235-242. Recuperado de <http://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/viewFile/51/50>
- Martínez, I. & García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 338-348. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/172/17210214.pdf>
- Martínez, I. & 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. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18447078>
- Martínez I, García J. F. & Yubero S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100(3), 731-745. doi:10.2466/pr0.100.3.731-745.
- Martínez, C. & Santelices, M. P. (2005). Evaluación del Apego en el Adulto: Una Revisión. *Psykhé*, 14(1), 181-191. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100014>.
- Martínez Festerazzi, V. S., & Castañeiras, E. (2011). *Influencia de los otros significativos en el desarrollo del autoconcepto en adolescentes*. Trabajo presentado en el V Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Martínez Festerazzi, V. S. & Castañeiras, C. (2012). Socialización Adolescente: ¿un recurso de salud? En A. Trimboli, G. Christodoulou, D. Wan, E. Grande, S. Raggi, J.C. Fantin, P. Fridman, J. Mezzich, G. Bertran & H. Christodoulou (Eds.), *Diagnostico y estigma? Encrucijadas Éticas. Sexo y poder* (523-524). Buenos Aires: Serie Conexiones.
- Martínez Guzmán, C. & Núñez Medina, C. (2007). Entrevista de Prototipos de Apego Adulto (EPAA): Propiedades Psicométricas de su Versión en Chile. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(3), 261-274. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v41n3/v41n3a01.pdf>
- Martínez Marti, M. (2006). El estudio científico de las fortalezas transcendentales desde la Psicología Positiva. *Clínica y Salud*, 17(3), 245-258. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1806/180613871003.pdf>

- Matalinares, M., Raymundo, O. & Baca, D. (2014). Propiedades psicométricas de la Escala de Estilos Parentales (MOPS). *Persona*, 1(17),95-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147137147006.pdf>
- McCormick, C. B., & Kennedy, J. H. (1994). Parent-child attachment working models and self-esteem in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 1-18. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/BF01537139>.
- McKinney, C., Milone M. C., & Renk, K. (2011). Parenting and Late Adolescent Emotional Adjustment: Mediating Effects of Discipline and Gender. *Child Psychiatry & Human Development* 42(4), 463–481. Recuperado de [http://link.springer.com/article/10.1007 %2Fs10578-011-0229-2](http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10578-011-0229-2)
- McKinney, C. & Renk, K. (2008). Differential Parenting Between Mothers and Fathers. *Journal of Family Issues* 29(6), 806-827. doi: 10.1177/0192513X07311222.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. New York: Morrow.
- Meier L. K. & Oros, L. B. (2012). Percepción de las prácticas parentales y experiencia de emociones positivas en adolescentes. *Revista de Psicología*, 8(16) ,73-84. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/percepcion-practicas-parentales-experiencia.pdf>.
- Melero, R. & Cantero, M. J. (2008). Los estilos afectivos en la población española: un cuestionario de evaluación del apego adulto. *Clínica y Salud*, 19(1),83-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1806/180613876004.pdf>.
- Melis, F., Davila, M., Ormeño V., Vera V., Greppi C. & Gloper S. (2001). Estandarización del P.B.I. (Parental Bonding Instrument), versión adaptada a la población entre 16 y 64 años del Gran Santiago. *Revista Chilena Neuropsiquiatría*,39(2), 132-139. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-92272001000200005](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272001000200005).
- Merino-Soto, C. & Grimaldo-Muchotrigo, M. (2015). Validación estructural de la Escala Básica de Empatía (Basic Empathy Scale) modificada en adolescentes: un estudio preliminar. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 261-270. doi:10.15446/rcp.v24n2.42514.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P., Nácher, M. J. & 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80539201.pdf>
- Mestre Escrivá, M. V., Frías Navarro, M. D. & Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1191>

- Mestre Escrivá, M. V., Tur, A., Samper, P., Mesurado, B. & Richaud, M. C. (2014). Adaptación y validación en población española de la Escala de Expectativa de los hijos adolescentes sobre la reacción de sus padres frente al comportamiento prosocial y antisocial. *Universitas Psychologica*, 13(1),61-69. doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-1.avpe
- Mesurado, B. & Richaud de Minzi, M. C. (2011). Relación de los estilos parentales autoritarios y permisivos con la autocrítica, la vulnerabilidad, la ansiedad y la competencia percibida por los niños. En E., Soriano de Castro (Ed.) *Psicología y otras Ciencias del Comportamiento. Compendio de investigaciones actuales* (pp. 97-111). Libertador San Martín: Editorial Adventista del Plata.
- Meza-Peña, C. & Pompa-Guajardo, E. G. (2016). Género, obesidad y autoconcepto en una muestra de adolescentes de México. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, XII(44),137-148.
- 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, 203-230. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/930/1585>
- Miñano Pérez, P., Cantero Vicente, M. P. & Castejón Costa, J. L. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes Educativos*, 13(2), 11-23.
- Molero López-Barajas, D., Ortega Álvarez, F., Valiente Martínez, I & Zagalaz Sánchez, M. L. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescentes en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 1(17),38-41. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/41208055\\_Estudio\\_comparativo\\_del\\_autoconcepto\\_fisico\\_en\\_adolescentes\\_en\\_funcion\\_del\\_genero\\_y\\_del\\_nivel\\_de\\_actividad\\_fisico-deportiva](https://www.researchgate.net/publication/41208055_Estudio_comparativo_del_autoconcepto_fisico_en_adolescentes_en_funcion_del_genero_y_del_nivel_de_actividad_fisico-deportiva).
- Molloy, L., Ram, N. & Gest, S. D. (2011). The storm and stress (or calm) of early adolescent self-concepts: Within- and between-subjects variability. *Developmental Psychology*,47(6),1589-1607.Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2011-21191-001/>
- Montañés, M., Bartolomé, R., Montañés, J. & Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Ensayos*, 23(17), 391-407.
- Morán, J., Lecannelier, F. & Rodríguez, J. (2014). Estudio de validación de un cuestionario de apego en adolescentes. *Revista chilena de pediatría*, 85(4), 437-442. doi: 10.4067/S0370-41062014000400005.

- Mruk, C. J. (2006). *Self-Esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. New York: Springer.
- Musitu, G., Jiménez, T. I., & Murgui, S. (2007). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias: un modelo de mediación. *Revista de Salud Pública de México*, 49(1), 3-10. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/spm/v49n1/a02v49n1.pdf>.
- Musitu, G., & García, F. (2001). *ESPA29. Escala de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA ediciones.
- Musitu, G., & Garcia, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 297-302. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/1196.pdf>
- Navas Martínez, L., Soriano Llorca, J. & Holgado Tello, F. (2013). Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) en una muestra de estudiantes chilenos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 809-830. doi:10.1410.14204/ejrep.31.13062.
- Newland, L.A., Freedman, H.S. & Coyl, D.D. (2011). *Emerging topics on father attachment. Considerations in theory, context and developmental*. Canadá: Taylor & Francis.
- Nishikawa, S., Hagglof, 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. doi:10.1007/s10826-009-9303-9
- Nishikawa, S., Sundbom, E. & Hagglof, B. (2010). Influence of Perceived Parental Rearing on Adolescent Self-Concept and Internalizing and Externalizing Problems in Japan. *Journal of Child and Family Studies*, 19(1), 57-66. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s10826-009-9281-y>
- Nunes, C., Martins, A.T., Almeida, A.S., & Martins, C. (2009). Os contextos de socialização dos adolescentes. En C., Nunes & S.N., Jesus (Eds.). *Temas actuais em Psicologia* (pp. 61-88). Faro: Universidade do Algarve.
- Núñez, J. C. & González Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Nurius, P. S. (1986). Reappraisal of the self-concept and implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 429-438. doi:10.1037/0022-0167.33.4.429
- Nyarko, K. (2011). The influence of authoritative parenting style on adolescents' academic achievement. *American Journal of Social and Management Sciences*, 2(3), 278-282. Recuperado de [https://www.academia.edu/2551962/The\\_influence\\_of\\_authoritative\\_parenting\\_style\\_on\\_adolescents\\_academic\\_achievement](https://www.academia.edu/2551962/The_influence_of_authoritative_parenting_style_on_adolescents_academic_achievement).

- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15(4), 373-383. Recuperado de <http://personal.us.es/oliva/siglo%2021.pdf>
- Oliva, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia y Aprendizaje*, 27(1), 115-122. Recuperado de <http://personal.us.es/oliva/p115.pdf>
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), 209-223. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuario-psicologia/article/viewFile/61838/82584>
- Oliva, A. & Antolín, L. (2010). Cambios en el cerebro adolescente y conductas agresivas y de asunción de riesgos. *Estudios de Psicología*, 31(1), 1-14.
- Oliva, A., Parra, A. & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106. Recuperado de <http://personal.us.es/oliva/estilos%20parentales%20tipologico.pdf>.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á. & Pertegal, M.A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 1-12. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037010791114562>.
- Oliva Delgado, A. (2007). Adolescencia en positivo. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 235-237. Recuperado de [http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL25\\_3\\_1.pdf](http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL25_3_1.pdf).
- Oliva Delgado, A. (2011). Apego en la adolescencia. *Acción Psicológica*, 8(2), 55-65. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/viewFile/190/144>.
- Oliva Delgado A., Parra Jiménez, A., Sánchez-Queija, I., & López Gaviño, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56. Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v23/v23\\_1/07-23\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v23/v23_1/07-23_1.pdf)
- Oliva Delgado A., Reina M., Hernando A., Antolín L., Pertegal M. A. Parra A., Ríos M., Estévez R. M. & Pascual D. M. (2011). *Activos para el desarrollo positivo y la salud mental en la adolescencia*. Sevilla: Consejería de Salud.
- Ordaz-Villegas, G., Acle-Tomasini, G. & Reyes-Lagunes, L. I. (2013). Construcción de una escala de autoconcepto académico para adolescentes (AAPA). *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(2), 117-130. doi:10.5460/jbhsi.v5.2.42304.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Estado mundial de la infancia 2011. La adolescencia una época de oportunidades*. New York: UNICEF.
- Orgilés, M., Johnson, B.T., Huedo-Medina, T. B. & Espada, J. P. (2012). Autoconcepto y ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de los

- adolescentes españoles con padres divorciados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 57-72. Recuperado de <http://www.investigacion-psico-pedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?661>.
- Oros, L. B., Vargas Rubilar, J. & Krumm, G. (2014). Parentalidad y emociones positivas durante la niñez. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60(1), 25-35. Recuperado de <http://www.acta.org.ar/04-WebForms/frmResumen.aspx?IdArticulo=157&Abonado=>
- Osorio de Rebellón Yohn, A., Rivas Borrell, S., Irala Estévez, J., Calatrava, M. & López del Burgo, C. (2009). Evaluación de los estilos educativos parentales en una muestra de estudiantes filipinos: implicaciones educativas. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 1(14), 13-37.
- Ozen, A., Sumer, N. & Demir, M. (2010). Predicting friendship quality with rejection sensitivity and attachment security. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(2), 163-181. doi:10.1177/0265407510380607.
- Pace, C. S., Martini, P. S., & Zavattini, G. C. (2011). The factor structure of the Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA): A survey of Italian adolescents. *Personality and Individual Differences*, 51(2), 83-88. doi: 10.1016/j.paid.2011.03.006.
- Padilla-Walker, L. M., Carlo, G., Christensen, K. J. & Yorgason, J. (2012). Bidirectional Relations Between Authoritative Parenting and Adolescents' Prosocial Behaviors. *Journal of Research on Adolescence*, 22(3), 400-408. doi: 10.1111/j.1532-7795.2012.00807.x.
- Páez, D., Campos, M., Fernández, I., Zubieta, E. & Casullo, M. M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 319-341. Recuperado de [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=1356](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1356).
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. & Duskin Feldman, R. (2007). Adolescencia. En *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia* (pp. 494-585). México: Mc Graw Hill.
- Pardo, M., Pineda, S., Carillo S. & Castro, J. (2006). Análisis psicométrico del inventario de Apego con padres y pares en una muestra de adolescentes colombianos. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 289-302.
- Parke, R. D. & Buriel, B. (2006). Socialization in the family: Ethnic and Ecological Perspective. En W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 463- 552). New York: Wiley.

- Pascuzzo, K. Moss, E. & Cyr, C. (2015). Attachment and Emotion Regulation Strategies in Predicting Adult Psychopathology. *SAGE Open*,5(3),1-15. doi: 10.1177/ 215824401560 4695.
- 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. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3170.pdf>
- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S. & Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos *Universitas Psychologica*,5(1), 21-36. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28136253\\_Apego\\_relaciones\\_romanticas\\_y\\_autoconcepto\\_en\\_adolescentes\\_bogotanos](https://www.researchgate.net/publication/28136253_Apego_relaciones_romanticas_y_autoconcepto_en_adolescentes_bogotanos)
- Pereira, A.I., Barros, L. & Beato, A. (2013). Parental anxiety and overprotection scale: A psychometric study with a sample of parents of school age-children. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*,35(1), 35-55.
- Perelló del Río, M. J., Llorens Aleixandre, N. & Tortajada Navarro, S. (2008). Influencia de los estilos educativos paternos en el consumo de drogas en adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, 33(4), 288-299. Recuperado de [http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/22396/v33n4\\_4.pdf?sequence=1](http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/22396/v33n4_4.pdf?sequence=1)
- Pérez Alonso-Geta, P.M. (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema*, 24(3), 371-376. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/4025.pdf>
- Pertegal, M. A., Oliva, A. & Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press/Washington, DC, American Psychological Association.
- Pinilla Sepúlveda, V. E., Montoya Londoño, D. M. & Dussán Lubert, C. (2014). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarias del Programa de desarrollo familiar de Manizales, Colombia. *Psicogente*, 18(33), 141-156. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v18n33/v18n33a12.pdf>
- Pochintesta, P., Rojkind, J., Peduboy, J., Petrongolo, M., Masinho, M., Rodriguez, R. & Jaskilevich, J. (2010). Análisis del capital psíquico en adultos mayores de la ciudad autónoma de Buenos Aires. Diferencias según el nivel de educación formal. Trabajo presentado en el 11º Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis 2010. [www.interpsiquis.com-febreo-marzo2010](http://www.interpsiquis.com-febreo-marzo2010).
- Ponce A. (1936). Ambición y angustia de los adolescentes. *O. C.*, 493-605.
- Ponce, A. (1938). Diario íntimo de una adolescente. *O. C.*, 607-682.

- Posada, M. C. & Castañeiras, C. (2007). *Consecuencias de la socialización parental en la formación del autoconcepto*. Trabajo presentado en el 23º Congreso Argentino de Psiquiatría, Mar del Plata.
- Posada, M. C. & Castañeiras, C. (2008). *Relación entre autoconcepto y capital psíquico*. Trabajo presentado en las XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Posada, M. C., Castañeiras, C. & Arias, C. (2008). *Dimensiones del capital psíquico en población general. Estudio comparativo por grupos de edad*. Trabajo presentado en el III Encuentro Iberoamericano de Psicología Positiva. Universidad de Palermo. Buenos Aires.
- Poseck, B. V. (2006a). Psicología Positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1),3-8. Recuperado de [http://www.papeles del psicólogo .es/pdf/1279.pdf](http://www.papelesdel psicólogo .es/pdf/1279.pdf)
- Poseck, B. V. (2006b). Acercarse a la Psicología Positiva a través de una bibliografía comentada. *Clínica y Salud*, 17(3), 259-276. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/ clinsa/v17n3/v17n3a04.pdf>
- Poseck, B. V., Carbelo Baquero, B. & Vecina Jiménez, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1),40-49. Recuperado de <http://www.papelesdel psicólogo. es/pdf/ 1120.pdf>
- Poveda, A. (2005). *Apego parental, apego grupal y resolución de conflictos en adolescentes*. (Tesis de Grado no publicada, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia).
- Prada, C. (2005). Psicología Positiva y emociones positivas. *Revista electrónica Psicología Positiva.com*. Recuperado de <http://www.psicologia-positiva.com/revista htm/>.
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C., Ruiz, G., García, N. & Moras, E. (2013). Estilos de crianza y empatía en adolescentes implicados en ciberbullying. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(2), 61-87. Recuperado de <http://revistasinvestigacion. unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/6547/5814>
- Ramírez Padilla, S. I. (2015). *Asociación entre el estilo de apego del adolescente y el estilo de socialización parental percibido por adolescentes* (Tesis de maestría- Universidad de Montemorelos Facultad de Psicología). Recuperado de <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/jspui/bitstream/123456789/445/1/TESIS%20Silvia%20Ram%C3%ADrez.pdf>

- Raya Trenas, A. F., Pino Osuna M. J. & Herruzo Cabrera, J. (2012). La interacción entre padres e hijos y su relación con los problemas de conducta externalizante. *Análisis y Modificación de Conducta*, 38(157-158), 59-69. Recuperado de [http://ra.vida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6731/La\\_interaccion\\_entre\\_padres\\_e\\_hijos.pdf?sequence=2](http://ra.vida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6731/La_interaccion_entre_padres_e_hijos.pdf?sequence=2)
- Reichert, C.B. & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. *Psico*, 38(3), 292-299. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1496/2173>
- Reigal-Garrido, R. E., Becerra-Fernández, C. A., Hernández-Mendo, A. & Martín-Tamayo, I. (2014). Relación del autoconcepto con la condición física y la composición corporal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(3), 1079-1085. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.3.157201/165481>
- Reigal Garrido, R., Videra García, A., Parra Flores, J. L. & Juárez Ruiz de Mier, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22,19-23. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/308915>.
- Rholes, W. S., Simpson, J. A., Tran, S., McLeish, M. & Friedman, M. (2007). Attachment and Information Seeking in Romantic Relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(3), 422-438. doi: 10.1177/0146167206296302.
- Richaud de Minzi, M. C. (2002). Inventario acerca de la percepción que tienen los niños y las niñas de las relaciones con sus padres y madres. Versión para 4 a 6 años. *Revista Interamericana de Psicología*, 36(1 y 2), 149-165.
- Richaud de Minzi, M. C. (2005). Versión abreviada del inventario de la percepción de los hijos acerca de las relaciones con sus padres para adolescentes. *Psicodiagnosticar*, 15, 99-106.
- Richaud de Minzi, M. C. (2007a). La percepción de estilos de relación con su padre y madre en niños y niñas de 8 a 12 años. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*, 23(1), 63-81.
- Richaud de Minzi, M. C. (2007b). Parental styles and attachment in relation with self-control, social skills and coping in children at risk for poverty. En D. M. Devor (Ed.), *New developments in parent-child relations* (pp. 87-110). Hauppauge, NY: Nova Editorial Publishers.
- Richaud de Minzi, M.C. (2011). Gender and cultural patterns of mothers' and fathers' attachment and links with children's self-competence, depression and loneliness in middle and late childhood En L. A., Newland, H.S., Freedman, & D.D., Coyl, (Eds)

- Emerging topics on father attachment. Considerations in theory, context and developmental* (pp. 186-202). Canadá: Taylor & Francis.
- Richaud, M. C. (2014). Algunos aportes sobre la importancia de la empatía y la prosocialidad en el desarrollo humano. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 171-176.
- Richaud de Minzi, M.C. & Bei, E. (2013). Construcción de una escala para evaluar el contexto familiar desde la perspectiva de los padres. *Interdisciplinaria*, 30(2)283-296. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v30n2/v30n2a07.pdf>
- Richaud de Minzi, M.C., Lemos, V. & 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. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v29n2/v29n2a12.pdf>
- Richaud, M. C., Mestre, M. V., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M. & 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. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v31n2/v31n2a09.pdf>
- Richaud, M. C., Mestre, M. V., Mesurado, B., Samper-García, P., Lemos, V. & Tur, A. (2013). Estilos parentales, inestabilidad emocional y agresividad en niños de nivel socioeconómico bajo en Argentina y España. *Ansiedad y Estrés*, 19(1),43-69. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/261834405\\_Estilos\\_parentales\\_inestabilidad\\_emocional\\_y\\_agresividad\\_en\\_ninos\\_de\\_nivel\\_socioeconomico\\_bajo\\_en\\_Argentina\\_y\\_Espana](https://www.researchgate.net/publication/261834405_Estilos_parentales_inestabilidad_emocional_y_agresividad_en_ninos_de_nivel_socioeconomico_bajo_en_Argentina_y_Espana).
- Richaud de Minzi, M. C., Sacchi, C., Moreno, J. E. & Oros, L. (2005). Tipos de influencia parental, socialización y afrontamiento de la amenaza en la infancia. En J. Vivas (Ed.), *Las Ciencias del Comportamiento en los Albores del Siglo XXI* (pp. 173-187). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Ries, F. (2011). El autoconcepto físico en adolescentes sevillanos en función del sexo y de la evolución de la carrera deportivo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22(1),135-142. Recuperado de <http://www.rpd-online.com/article/viewFile/894/902>
- Rocha, M. & Mena Matos, P. (2012). Componentes de Apego en Adolescentes Portugueses. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XXI(3),197–208. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4252536>.
- Rodríguez, A., Goñi, A. & Ruiz de Azua, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Intervención Psicosocial*, 15(1), 81-94. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/inter/v15n1/v15n1a06.pdf>.

- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C. & García, F. (2013). Parenting and Adolescents' Self-esteem: The Portuguese Context. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 395-416. doi:10.1387/RevPsicodidact.6842.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I. & Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción Psicológica*, 12(2), 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.2.14903>.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/302927335\\_Bienestar\\_subjetivo\\_en\\_la\\_adolescencia\\_el\\_papel\\_de\\_la\\_resiliencia\\_el\\_autoconcepto\\_y\\_el\\_apoyo\\_social\\_percibido](https://www.researchgate.net/publication/302927335_Bienestar_subjetivo_en_la_adolescencia_el_papel_de_la_resiliencia_el_autoconcepto_y_el_apoyo_social_percibido).
- Rodrigo López, M. J., Máiquez Chaves, M. L., Padrón González, I. & García Ruiz, M. (2009). ¿Por qué y con qué intención lo hizo? Atribuciones de los padres y adolescentes en los conflictos familiares. *Psicothema*, 21(2), 268-273. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3625.pdf>
- Rojkind, J., Jaskilevich, J., Mansinho, M., Peduboy, J., Petrongolo, M., Pochintesta, P. & Rodriguez, R. (2009). *Exploración del capital psíquico. Un estudio con adultos mayores de la ciudad autónoma de Buenos Aires*. Trabajo presentado en el 2º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Plata "Psicología y construcción de conocimiento en la época", La Plata.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York. Basic.
- Ruch, W., Proyer, R., Harzer, C., Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. (2010). Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS): Adaptation and validation of the German version and the development of a peer-rating form. *Journal of Individual Differences*, 31(3), 138-149. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/1614-0001/a000022>.
- 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.
- Ruvalcaba Romero N. A., Gallegos Guajardo, J., Robles Aguirre, F. A., Morales Sánchez A. & González Gallego N. (2012). Inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de padres con hijos en edad escolar. *Salud & Sociedad*, 3(3), 283-291. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/salsoc/v3n3/3n3a04.pdf>.

- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069.
- Salamone, P. C., Garcia Mazziere, S. N. & Góngora, V. (2014). *Fortalezas y virtudes del carácter y su relación con los rasgos de personalidad en pacientes ambulatorios*. Trabajo presentado en el VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Salazar, L. G., Garavito, J. J. & Cardona, D. (2011). *Estilos de interacción parental y conducta agresiva en jóvenes de 14 a 19 años* (Tesis de grado-Universidad de San Buenaventura Medellín). Recuperado de [http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/269/1/Estilos\\_Interaccion\\_Parental\\_Salazar\\_2011.pdf](http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/269/1/Estilos_Interaccion_Parental_Salazar_2011.pdf).
- Saldarriaga, L. (2003). *Vínculo de apego y relaciones de amistad en la adolescencia* (Tesis de Maestría no publicada-Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia).
- Samper, P., Cortés, M. T., Mestre, V., Nácher, M. J. & Tur, A. M. (2006) Adaptación del Child's Report of Parent Behavior Inventory a población española. *Psicothema*, 18(2), 263-271. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3208.pdf>
- Sánchez, L. C. (2014). *Adaptación del índice de estilos parentales en adolescentes de 14 a 18 años de la ciudad de Concordia* (Tesis de grado Licenciatura-Universidad Católica Argentina). Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/adaptación-indice-estilos-parentales.pdf>
- Sánchez-Queija I. & Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71-86. Recuperado de <http://personal.us.es/oliva/vinculos.pdf>
- Sánchez-Queija, I. & Oliva, A. (2015). A longitudinal view of peer-friendship relations and their association with parental attachment bonds. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15(2), 259-272. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen15/num2/418/a-longitudinal-view-of-peer-friendship-relations-EN.pdf>
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. & Blith, D. A. (2000). The contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46.
- Scales, P.C. & Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.

- Schaefer, E. S. (1959). A circumflex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 59*(2), 226-235. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/h0041114>.
- Schaefer, E. S. (1997). Integration of configurational and factorial models for family relationships and child behavior. En R. Plutchik & H. R. Conte (Eds.), *Circumplex models of personality and emotions* (pp. 133-153). Washington: American Psychological Association.
- Schmidt, V., Messoulam, N. & Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 25*, 81-106.
- Scott, S., Briskman, J., Woolgar, M., Humayun S. & O'Connor, T. G., (2011). Attachment in adolescence: overlap with parenting and unique prediction of behavioural adjustment *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(10),1052–1062. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02453.x.
- Shavelson, 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.
- Sears, R. R., MacCoby, E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Segura-Celis Ochoa, H. B., Vallejo-Casarín, A. G., Osorno-Munguía, J. R., Rojas-Rivera, R. M. & Reyes-García, S. I. (2011). La Escala de Prácticas Parentales de Andrade y Betancourt en adolescentes veracruzanos. *Revista de Educación y Desarrollo, 18*(1), 67-74. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/18/018\\_Segura.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/18/018_Segura.pdf)
- Seligman, M. E. P. (1998). Positive social science. *APA Monitor, 29*(4),2-5.
- Seligman (2003). *La auténtica felicidad*. Buenos Aires: Vergara.
- Simons, L. G. & Conger, R. D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues, 28*(2), 212-241. doi:10.1177/0192513X06294593.
- Steinberg, L. (2001). We know these things: Parent adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*(1), 1-19. Recuperado de [http://onlinelibrary.wiley.com.sci-hub.cc/doi/10.1111/15327795.00001/epdf?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=preview\\_click&show\\_checkout=1&purchase\\_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase\\_site\\_license=LICENSE\\_DENIED](http://onlinelibrary.wiley.com.sci-hub.cc/doi/10.1111/15327795.00001/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED)
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from

- authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754-770. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00781.x.
- Steinberg, L., & Levine, A. (1997). *You and your adolescent: A parents' guide for ages 10 to 20*. New York: Harper Perennial
- Stengel, M. (2011). O exercício da autoridade em famílias com filhos adolescentes Psicologia em Revista. *Belo Horizonte*, 17(3), 502-521. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v17n3/v17n3a11.pdf>
- Suárez-Relinque, C., Del-Moral-Arroyo, G., Martínez-Ferrer, B. & Musitu, G. (2015). Spanish parental socialization styles, school and child-to-parent violence. En G. Musitu (Ed.) *Parenting: Cultural influences and impact and childhood health and well-being* (pp. 139-150). New York: Nova Publishers.
- Sun R.C.F. & Shek, D.T.L. (2011). Positive Youth Development, Life Satisfaction and Problem Behaviour Among Chinese Adolescents in Hong Kong: A Replication. *Social Indicators Research*, 105(3), 541–559. doi:10.1007/s11205-011-9786-9.
- Symonds, P. M. (1939). *The psychology of parent-child relationships*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tapia, M., Florentino M. & Correche M. (2003). Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes y relación con el autoconcepto. *Fundamentos en Humanidades*, IV(7-8), 163-172. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400809.pdf>
- Téllez, J., Cote, M., Savogal, F., Martínez, E., & Cruz, U. (2003). Identificación de factores protectores en el uso de sustancias psicoactivas en estudiantes universitarios. *Medicina*, 51(1), 15-24. Recuperado de <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=Ink&exprSearch=424538&indexSearch=ID>
- Tildesley, E. A., & Andrews, J. A. (2008). The development of children's intentions to use alcohol: Direct and indirect effects of parent alcohol use and parenting behaviors. *Psychology of Addictive Behaviors*, 22(3), 326–339. doi: 10.1037/0893-164X.22.3.326.
- Toledo, M. & García Aparicio, V. (2010). El humor desde la Psicología Positiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 111-117. Recuperado de [http://infad.eu/RevistaINFAD/2010/n1/volumen1/INFAD\\_010122\\_111-118.pdf](http://infad.eu/RevistaINFAD/2010/n1/volumen1/INFAD_010122_111-118.pdf)
- Tomas, J. M. & Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en España. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 285- 293.

- Torío López, S., Peña Calvo, J. V., & Rodríguez Menéndez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la educación*, 20, 151-178. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/988/1086>
- Torres, A. & Rodrigo, M. J. (2014). La influencia del apego y el autoconcepto en los problemas de comportamiento de los niños y niñas de familias en desventaja socioeconómica. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 255-278.
- Tur-Porcar, A., Mestre, V. & Llorca, A. (2015). Parenting: Psychometric analysis of two studies in Spanish population. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 45(3), 347-359. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/viewFile/14648/17975>
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P. & Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, 24(2), 284-288. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/4012.pdf>
- Vázquez, C. & Hervás, G. (2008). *Psicología Positiva Aplicada*. España: Desclée de Brouwer.
- Vecina Jiménez, M. L. (2006). Creatividad. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 31-39. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1120.pdf>
- Vega, V. C. & Roitman, D. (2011). Categorización teórico-empírica piloto de los tipos de apego en el inventario de apego a padres y pares de Armsden & Greenberg (1987). *Anuario de Investigaciones*, 19(1), 167-176. Recuperado de <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=Ink&exprSearch=694602&indexSearch=ID>.
- Vega, V.C., Roitman, D. & Barrionuevo, J.A. (2012). Influencias del Apego a la Madre en el Vínculo con los Pares en la adolescencia. Diferencias entre una muestra femenina clínica y no clínica. *Anuario de Investigaciones*, XVIII (1), 381-398.
- Vega, V. & Sánchez, M. (2011). Estudio piloto para la adaptación del inventario de apego a padres y pares (IPPA) en una muestra de adolescentes argentinos. *Anuario de Investigaciones*, XVIII(1), 391-398. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3691/369139947042.pdf>
- Vega, V., Sanchez, M. L. & Roitman, D. (2011). *Tipos de apego en una muestra de adolescentes con y sin trastornos de la conducta alimentaria*. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Vera-Villarroel, P., Córdova-Rubio, & Celis-Atenas (2009). Evaluación del optimismo: un análisis preliminar del Life Orientation Test versión revisada (lot-r) en población chilena. *Universitas Psychological*, 8(1),61-68. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v8n1/v8n1a5.pdf>
- Videra-García, A. & Reigal-Garrido, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(1), 141-147. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16725574016.pdf>
- Vivona, M. (2000). Parent Attachment styles of late adolescents qualities of attachment relationship and consequences for adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), 316-329. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.47.3.316>.
- Waters, E., Hamilton, C. E. & Weinfield, N. C. (2000). The Stability of Attachment Security from Infancy to Adolescence and Early Adulthood: General Introduction. *Child Development*, 71(3), 678-683. doi: [http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/courses/620/pdf\\_files/stability2000.pdf](http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/courses/620/pdf_files/stability2000.pdf).
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J. & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: a twenty-years longitudinal study. *Child development*, 71(3), 684-689. doi:10.1111/1467-8624.00176.
- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79–97. Recuperado de [http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/online\\_2/competence\\_developmental\\_construct.pdf](http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/online_2/competence_developmental_construct.pdf)
- Wilkinson, R. (2008). Development and Properties of the Adolescent Friendship Attachment Scale. *Journal of Youth and Adolescence*,37(10),1270–1279. doi: 10.1007/s10964-006-9141-7.
- Winnicott, D. (1961). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Yáñez-Yaben, S. & Comino, P. (2011). Evaluación del apego adulto: análisis de la convergencia entre diferentes instrumentos. *Acción Psicológica*, 8(2), 67-85. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/viewFile/191/145>
- Zeifman, D. & Hazan, C. (2008). Pair bonds as attachments: Reevaluating the evidence. En J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 436 – 455). New York: Guilford Press.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

Autorización avalada por la Facultad de Psicología (UNMdP)



**Universidad Nacional de Mar del Plata**  
**Facultad de Psicología**

Mar del Plata, fecha

A/A

Nombre Director/a

Nombre Institución educativa

S / D

---

De nuestra consideración:

Desde el Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica, radicado en la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de Mar del Plata), estamos realizando un trabajo de investigación en población adolescente. El objetivo incluye por un lado contar con información relevante que permita tener un mayor y más específico conocimiento sobre las características que favorecen un desarrollo saludable en la adolescencia, y por otro, aportar datos para el diseño e implementación de programas de promoción de la salud en nuestra ciudad. Para ello necesitamos en esta primera fase, administrar un conjunto de técnicas a una muestra de alumnos entre 15 y 18 años de edad.

En este sentido pensamos que sería muy valiosa la colaboración de la institución que usted dirige, ya que necesitaríamos acudir al establecimiento con el fin de administrar los instrumentos a los adolescentes que voluntariamente aceptarán participar en esta actividad.

Asimismo, autorizamos por intermedio de la presente a la **Lic. Valeria Martínez Festorazzi** (DNI: 29.909.114), becaria e integrante del equipo de investigación, para la gestión y administración de los protocolos necesarios.

Quedando a su disposición para cualquier inquietud y/o sugerencia que considere oportuno realizar al respecto, agradecemos desde ya su atención.

Reciba un cordial saludo,

.....  
 Dra. Claudia Castañeras  
 Directora del Proyecto  
 Tel. 495-8118  
 claudiamdq@gmail.com

.....  
 Mg. Ma. Cristina Belloc  
 Secretaria de Inv. y Post.  
 Tel. 475-2266  
 inposico@mdp.edu.ar

## **ANEXO 2**

Consentimiento informado a padres



Facultad de Psicología  
Universidad Nacional de Mar del Plata

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Desde el año 2006 en el Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica, radicado en la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de Mar del Plata), venimos trabajando sobre temas relacionados con la adolescencia actual. El objetivo incluye dos niveles: por un lado, contar con información relevante que permita tener un mayor y más específico conocimiento sobre las características que favorecen un desarrollo saludable en la adolescencia, y por otro, aportar conocimiento para el diseño e implementación de programas de promoción de la salud en nuestra ciudad. Para ello necesitamos administrar un conjunto de técnicas a una muestra de alumnos entre 15 y 18 años de edad, es decir, que los adolescentes respondan a una serie de ítems según su propia experiencia.

Atendiendo a las pautas que encuadran los procedimientos de investigación científica y garantizando la confidencialidad de los datos recabados, les solicitamos la autorización para que su hijo/a participe en esta parte de la investigación.

¡Gracias por su colaboración!

Directora

Dra. Claudia Castañeiras

Becaria

Lic. Valeria S. Martínez Festorazzi

-----  
A los ..... días de.....de 2010 damos nuestro consentimiento informado para que  
..... participe en esta actividad.

PADRE

MADRE

Firma:	.....	.....
Nombre y apellido:	.....	.....
Documento:	.....	.....

## **ANEXO 3**

Hoja de datos sociodemográficos

Edad:..... Sexo: F  M  Escuela:..... Curso: .....

¿Cuál de las siguientes opciones describe tu situación actual? (puedes elegir más de una opción)

Vivo con mi papá y mi mamá	<input type="checkbox"/>	Vivo con mi papá, mi mamá y mis hermanos	<input type="checkbox"/>
Vivo solo con mi papá	<input type="checkbox"/>	Vivo solo con mi mamá	<input type="checkbox"/>
Vivo con mi papá y mis hermanos/as	<input type="checkbox"/>	Vivo con mi mamá y mis hermanos/as	<input type="checkbox"/>
No conozco a mi papá y/o mamá	<input type="checkbox"/>	Mis papás están separados	<input type="checkbox"/>

Tu papá, ¿Ha fallecido? NO  SI  Si tu respuesta es SI, ¿hace cuánto tiempo?.....

Tu mamá, ¿Ha fallecido? NO  SI  Si tu respuesta es SI, ¿hace cuánto tiempo?.....

Otra opción: NO  SI

Si tu respuesta es SI, ¿Con quién/es vives habitualmente?.....

¿Tienes hermanos/as? NO  SI  ¿Cuántos?..... ¿Qué edades tienen?.....

¿Qué estudios tiene tu papá?

Primario incompleto	<input type="checkbox"/>	Terciario incompleto	<input type="checkbox"/>
Primario completo	<input type="checkbox"/>	Terciario completo	<input type="checkbox"/>
Secundario incompleto	<input type="checkbox"/>	Universitario incompleto	<input type="checkbox"/>
Secundario completo	<input type="checkbox"/>	Universitario completo	<input type="checkbox"/>

¿Qué estudios tiene tu mamá?

Primario incompleto	<input type="checkbox"/>	Terciario incompleto	<input type="checkbox"/>
Primario completo	<input type="checkbox"/>	Terciario completo	<input type="checkbox"/>
Secundario incompleto	<input type="checkbox"/>	Universitario incompleto	<input type="checkbox"/>
Secundario completo	<input type="checkbox"/>	Universitario completo	<input type="checkbox"/>

¿Tu papá trabaja?: NO  SI  ¿A qué se dedica?.....

¿Tu mamá trabaja?: NO  SI  ¿A qué se dedica?.....

¿Cómo te sientes en la relación con tu familia, tus amigos/as y tus compañeros/as?:

<b>Mamá:</b>	Muy bien	<input type="checkbox"/>	Bastante bien	<input type="checkbox"/>	Más o menos	<input type="checkbox"/>	Bastante mal	<input type="checkbox"/>	Muy mal	<input type="checkbox"/>
<b>Papá:</b>	Muy bien	<input type="checkbox"/>	Bastante bien	<input type="checkbox"/>	Más o menos	<input type="checkbox"/>	Bastante mal	<input type="checkbox"/>	Muy mal	<input type="checkbox"/>
<b>Hermanos/as:</b>	Muy bien	<input type="checkbox"/>	Bastante bien	<input type="checkbox"/>	Más o menos	<input type="checkbox"/>	Bastante mal	<input type="checkbox"/>	Muy mal	<input type="checkbox"/>
<b>Amigos/as:</b>	Muy bien	<input type="checkbox"/>	Bastante bien	<input type="checkbox"/>	Más o menos	<input type="checkbox"/>	Bastante mal	<input type="checkbox"/>	Muy mal	<input type="checkbox"/>
<b>Compañeros/as:</b>	Muy bien	<input type="checkbox"/>	Bastante bien	<input type="checkbox"/>	Más o menos	<input type="checkbox"/>	Bastante mal	<input type="checkbox"/>	Muy mal	<input type="checkbox"/>

**Piensas que tus profesores te consideran como estudiante:**

Muy responsable y trabajador/a  Bastante responsable y trabajador/a   
 Poco responsable y trabajador/a  Nada responsable ni trabajador/a

**Piensas que como estudiante eres:**

Muy responsable y trabajador/a  Bastante responsable y trabajador/a   
 Poco responsable y trabajador/a  Nada responsable ni trabajador/a

En tu tiempo libre, ¿Te juntas con algún o algunos de tus amigos/as? NO  SI

**¿Con que frecuencia te comunicas con tus amigos/as a través de los siguientes medios?**

E-mail	Nunca <input type="checkbox"/>	Algunas Veces <input type="checkbox"/>	Muchas Veces <input type="checkbox"/>	Siempre <input type="checkbox"/>
Por teléfono	Nunca <input type="checkbox"/>	Algunas Veces <input type="checkbox"/>	Muchas Veces <input type="checkbox"/>	Siempre <input type="checkbox"/>
Mensaje de texto	Nunca <input type="checkbox"/>	Algunas Veces <input type="checkbox"/>	Muchas Veces <input type="checkbox"/>	Siempre <input type="checkbox"/>
Encuentros personales	Nunca <input type="checkbox"/>	Algunas Veces <input type="checkbox"/>	Muchas Veces <input type="checkbox"/>	Siempre <input type="checkbox"/>
Chat y/o algún soporte de Internet (facebook, msn, fotolog, blog, my space)	Nunca <input type="checkbox"/>	Algunas Veces <input type="checkbox"/>	Muchas Veces <input type="checkbox"/>	Siempre <input type="checkbox"/>

¿Estás de novio/a en este momento? NO  SI

Si tu respuesta es SI,

¿Cuánto hace? Menos de 6 meses  Entre 6 meses y 1 año  Más de 1 año

¿Cómo te sentís en la relación con tu novio/a?

Muy bien  Bastante bien  Más o menos  Bastante mal  Muy mal

¿Cómo te sentís con tu aspecto físico?

Muy conforme  Bastante conforme  Más o menos  Poco conforme  Nada conforme

¿Realizas alguna actividad física / o practicas algún deporte? NO  SI

¿Cuál/es? .....¿Desde cuándo?.....

¿Cómo te sentís actualmente con tu vida?

Muy bien  Bastante bien  Más o menos  Bastante mal  Muy mal

## **ANEXO 4**

Consentimiento informado para adolescentes

Protocolo de evaluación

### Consentimiento Informado

Doy mi consentimiento para participar voluntariamente en la investigación sobre *Desarrollos salugénicos en la adolescencia: Relaciones entre socialización parental y estilos de apego. Su influencia sobre el autoconcepto y las fortalezas personales en adolescentes argentinos*, que cuenta con el aval de la Universidad Nacional de Mar del Plata y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Se me ha explicado en qué consistirá mi participación, he podido realizar las preguntas que consideré necesarias y se me ha garantizado que toda la información que brinde será tratada de manera confidencial; acepto entonces que los datos que se deriven de esta investigación se puedan utilizar para su divulgación científica.

Mar del Plata, ..... de ..... de 2009.

.....

Participante

.....

Lic. Valeria S. Martínez Festerazzi  
Investigadora

A continuación, vas a encontrar una serie de preguntas y frases a las que te pedimos que contestes según las indicaciones que se dan en cada caso y respetando el orden en el que se presentan.

Leé cada ítem detenidamente y por favor respondé con la mayor sinceridad posible eligiendo la opción que mejor describa tu experiencia cada vez.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Nos interesa conocer tu propia experiencia.

Es importante que respondas todos los ítems.

**¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!**

Este cuestionario indaga acerca de las relaciones con personas importantes en tu vida; tu mamá, tu papá y tus amigos cercanos. Por favor lee con mucho cuidado las instrucciones de cada una de las partes.

### Parte 1.

Algunas de las siguientes frases te preguntan por tus sentimientos acerca de tu mamá o de la persona que ha actuado como tu mamá. Por favor lee cada oración y marca la opción que mejor refleje tu experiencia.

	Casi nunca	No muy frecuentemente es cierto	Algunas veces es cierto	Con frecuencia es cierto	Casi siempre
1. Mi mamá respeta mis sentimientos	1	2	3	4	5
2. Siento que mi mamá hace un buen trabajo siendo mi mamá	1	2	3	4	5
3. Quisiera haber tenido una mamá diferente	1	2	3	4	5
4. Mi mamá me acepta tal como soy	1	2	3	4	5
5. Me gusta saber la opinión de mi mamá cuando hay cosas que me preocupan	1	2	3	4	5
6. Siento que no tiene sentido que mi mamá se de cuenta de lo que estoy sintiendo	1	2	3	4	5
7. Mi mamá sabe cuando estoy molesto/a por algo	1	2	3	4	5
8. Me siento avergonzado/a y tonto/a cuando hablo con mi mamá sobre mis problemas	1	2	3	4	5
9. Mi mamá espera demasiado de mí	1	2	3	4	5
10. Cuando estoy con mi mamá me enoja fácilmente	1	2	3	4	5
11. Me siento mal en muchas más ocasiones de las que mi mamá se entera	1	2	3	4	5
12. Cuando discutimos sobre algo, mi mamá tiene en cuenta mi punto de vista	1	2	3	4	5
13. Mi mamá confía en mi juicio	1	2	3	4	5
14. Mi mamá tiene sus propios problemas, y por eso yo no la molesto con los míos	1	2	3	4	5
15. Mi mamá me ayuda a entenderme mejor a mi mismo/a	1	2	3	4	5
16. Le cuento a mi mamá sobre mis problemas y dificultades	1	2	3	4	5
17. Siento rabia hacia mi mamá	1	2	3	4	5
18. Mi mamá no me presta mucha atención	1	2	3	4	5
19. Mi mamá me ayuda a hablar sobre mis dificultades	1	2	3	4	5
20. Mi mamá me entiende	1	2	3	4	5
21. Cuando tengo rabia por algo, mi mamá trata de ser comprensiva	1	2	3	4	5
22. Yo confío en mi mamá	1	2	3	4	5
23. Mi mamá no entiende por lo que estoy pasando en este momento	1	2	3	4	5
24. Puedo contar con mi mamá cuando necesito desahogarme	1	2	3	4	5
25. Si mi mamá sabe que algo me está molestando, me pregunta sobre el tema	1	2	3	4	5

## Parte 2.

Esta parte te pregunta acerca de tus sentimientos por tu papá, o la persona que ha sido como tu papá.

	Casi nunca	No muy frecuentemente es cierto	Algunas veces es cierto	Con frecuencia es cierto	Casi siempre
1. Mi papá respeta mis sentimientos	1	2	3	4	5
2. Siento que mi papá hace un buen trabajo siendo mi papá	1	2	3	4	5
3. Quisiera haber tenido un papá diferente	1	2	3	4	5
4. Mi papá me acepta tal como soy	1	2	3	4	5
5. Me gusta saber la opinión de mi papá cuando hay cosas que me preocupan	1	2	3	4	5
6. Siento que no tiene sentido que mi papá se de cuenta de lo que estoy sintiendo	1	2	3	4	5
7. Mi papá sabe cuando estoy molesto/a por algo	1	2	3	4	5
8. Me siento avergonzado/a y tonto/a cuando hablo con mi papá sobre mis problemas	1	2	3	4	5
9. Mi papá espera demasiado de mí	1	2	3	4	5
10. Cuando estoy con mi papá me enojo fácilmente	1	2	3	4	5
11. Me siento mal en muchas más ocasiones en las que mi papá se entera	1	2	3	4	5
12. Cuando discutimos sobre algo, mi papá tiene en cuenta mi punto de vista	1	2	3	4	5
13. Mi papá confía en mi juicio	1	2	3	4	5
14. Mi papá tiene sus propios problemas, y por eso yo no la molesto con los míos	1	2	3	4	5
15. Mi papá me ayuda a entenderme mejor a mi mismo	1	2	3	4	5
16. Le cuento a mi papá sobre mis problemas y dificultades	1	2	3	4	5
17. Siento rabia hacia mi papá	1	2	3	4	5
18. Mi papá no me presta mucha atención	1	2	3	4	5
19. Mi papá me ayuda a hablar sobre mis dificultades	1	2	3	4	5
20. Mi papá me entiende	1	2	3	4	5
21. Cuando tengo rabia por algo, mi papá trata de ser comprensivo	1	2	3	4	5
22. Yo confío en mi papá	1	2	3	4	5
23. Mi papá no entiende por lo que estoy pasando	1	2	3	4	5
24. Puedo contar con mi papá cuando necesito desahogarme	1	2	3	4	5
25. Si mi papá sabe que algo me está molestando, me pregunta sobre el tema	1	2	3	4	5

**Parte 3.**

Esta parte te pregunta acerca de tus sentimientos por tus amigos cercanos. Por favor lee cada oración y marca con la opción con la que más te identificas.

	Casi nunca	No muy frecuentemente es cierto	Algunas veces es cierto	Con frecuencia es cierto	Casi siempre
1. Me gusta saber la opinión de mis amigos cuando hay cosas que me preocupan	1	2	3	4	5
2. Mis amigos se dan cuenta que estoy molesto/a por algo	1	2	3	4	5
3. Cuando discutimos sobre algo, mis amigos tienen en cuenta mi punto de vista	1	2	3	4	5
4. Me siento avergonzado/a y tonto/a cuando hablo con mis amigos sobre mis problemas	1	2	3	4	5
5. Desearía tener amigos diferentes	1	2	3	4	5
6. Mis amigos me entienden	1	2	3	4	5
7. Mis amigos me animan a hablar sobre mis problemas	1	2	3	4	5
8. Mis amigos me aceptan tal como soy	1	2	3	4	5
9. Siento que necesito estar en contacto con mis amigos mucho más seguido	1	2	3	4	5
10. Mis amigos no entienden por lo que estoy pasando	1	2	3	4	5
11. Me siento solo/a o aislado/a cuando estoy con mis amigos	1	2	3	4	5
12. Mis amigos me escuchan cuando quiero decir algo	1	2	3	4	5
13. Siento que mis amigos son buenos amigos	1	2	3	4	5
14. Me resulta fácil hablar con mis amigos	1	2	3	4	5
15. Cuando tengo rabia por algo, mis amigos tratan de ser comprensivos	1	2	3	4	5
16. Mis amigos me ayudan a entenderme mejor a mi mismo/a	1	2	3	4	5
17. Mis amigos se preocupan por cómo me siento	1	2	3	4	5
18. Siento rabia con mis amigos	1	2	3	4	5
19. Puedo contar con mis amigos cuando necesito desahogarme	1	2	3	4	5
20. Yo confío en mis amigos	1	2	3	4	5
21. Mis amigos respetan mis sentimientos	1	2	3	4	5
22. Me siento mal en muchas más ocasiones de las que mis amigos se enteran	1	2	3	4	5
23. Me parece que mis amigos están molestos conmigo sin razón aparente	1	2	3	4	5
24. Le puedo contar a mis amigos mis problemas y dificultades	1	2	3	4	5
25. Si mis amigos saben que algo me está molestando, me preguntan sobre el tema	1	2	3	4	5

A continuación, encontrarás una serie de situaciones que pueden tener lugar en tu familia. Estas situaciones se refieren a las formas en que tus papás responden cuando vos haces algo. Lee atentamente las preguntas y contesta a cada una de ellas con la mayor sinceridad posible. Las puntuaciones que vas a utilizar van de 1 hasta 4 (1=nunca; 2=algunas veces; 3=muchas veces; 4= siempre). Utilizá aquella puntuación que creas que responde mejor a la situación que vos vives en tu casa.

Ejemplo:

1. Si recojo la mesa....	Me muestra cariño 3	Se muestra indiferente 2
--------------------------	------------------------	-----------------------------

Has contestado 3 en el apartado “Me muestra cariño”, que quiere decir que tu papá o tu mamá te muestra cariño MUCHAS VECES cuando vos recoges la mesa.

Has contestado 2 en el apartado “Se muestra indiferente”, que quiere decir que tu papá o tu mamá ALGUNAS VECES se muestra indiferente cuando vos recoges la mesa.

Para cada una de las situaciones que te planteamos valora la reacción de tu PAPÁ y luego la de tu MAMÁ en estos aspectos:

**ME MUESTRA CARIÑO:** Quiere decir que te felicita, te dice que lo has hecho muy bien, que esta muy orgulloso de vos, te da un beso, un abrazo o cualquier otra muestra de cariño.

**SE MUESTRA INDIFERENTE:** Quiere decir, que aunque hagas las cosas bien, no se preocupa mucho de vos ni de lo que haces.

**HABLA CONMIGO:** Cuando haces algo que no está bien, te hace pensar en tu comportamiento y te explica porque no debes volver a hacerlo.

**LE DA IGUAL:** Significa, que sabe lo que has hecho, y aunque considere que no es adecuado no te dice nada. Supone que es normal que actúes así.

**ME RETA:** Quiere decir, que te reta por las cosas que están mal.

**ME PEGA:** Quiere decir, que te golpea o te pega con la mano o con cualquier objeto

**ME PRIVA DE ALGO:** es cuando te quita algo que normalmente te concede, como puede ser retirarte la paga del fin de semana o darte menos de lo normal como castigo; dejarte sin ver la televisión durante un tiempo; impedirte salir de la casa, encerrarte en tu habitación o cosas parecidas.

Primero, responde a TODAS las reacciones de tu papá y después a TODAS las de tu mamá.

Nunca                      Algunas Veces                      Muchas Veces                      Siempre

1                                      2                                      3                                      4

<b>MI PAPÁ</b>					
1. Si obedezco las cosas que me manda	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
2. Si no estudio o no quiero hacer los deberes que me mandan en el colegio	Le da igual	Me reta	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo
3. Si viene alguien a visitarnos a casa y me porto con cortesía	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
4. Si rompo o estropeo alguna cosa de mi casa	Me reta	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual
5. Si traigo a casa el boletín de notas a final de curso con buenas calificaciones	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
6. Si voy sucio y desprolijo	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me reta
7. Si me porto adecuadamente en casa y no interrumpo sus actividades	Se muestra indiferente	Se muestra cariñoso			
8. Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otro persona, o en la calle	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me reta	Me pega
9. Si traigo a casa el boletín de notas al final de curso con algún desaprobado	Habla conmigo	Le da igual	Me reta	Me pega	Me priva de algo
10. Si al llegar la noche, vuelvo a casa a la hora acordada, sin retraso	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
11. Si me voy de casa para ir a algún sitio, sin pedirle permiso a nadie	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me reta	Me pega
12..Si me quedo levantado hasta muy tarde, por ejemplo, viendo la televisión	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me reta
13. Si le informa alguno de mis profesores de que me porto mal en la clase	Me reta	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual
14. Si cuido mis cosas y voy limpio y aseado	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			

Nunca                      Algunas Veces                      Muchas Veces                      Siempre

1                                      2                                      3                                      4

<b>MI PAPÁ</b>					
15. Si digo una mentira y me descubren	Le da igual	Me reta	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo
16. Si respeto los horarios establecidos en mi casa	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
17. Si me quedo por ahí con mis amigos o amigas y llego tarde a casa por la noche	Habla conmigo	Le da igual	Me reta	Me pega	Me priva de algo
18. Si ordeno y cuido las cosas en mi casa	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
19. Si me peleo con algún amigo o alguno de mis vecinos	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me reta	Me pega
20. Si me pongo furioso y pierdo el control por algo que me ha salido mal o por alguna cosa que no me ha concedido	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me reta
21. Cuando no como las cosas que me ponen en la mesa	Me reta	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual
22. Si mis amigos o cualquier persona le comunican que soy buen compañero	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
23..Si habla con alguno de mis profesores y recibe algún informe del colegio/instituto diciendo que me porte bien	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
24. Si estudio lo necesario y hago los deberes y trabajos que me mandan en clase	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
25. Si molesto en casa o no dejo que mis padres vean las noticias o el partido de futbol	Le da igual	Me reta	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo
26. Si soy desobediente	Habla conmigo	Le da igual	Me reta	Me pega	Me priva de algo
27. Si como todo lo que me ponen en la mesa	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
28. Si no falto nunca a clase y llego todos los días puntual	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
29. Si alguien viene a casa a visitarnos y hago ruido o molesto	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me reta	Me pega

Nunca                      Algunas Veces                      Muchas Veces                      Siempre  
 1                                      2                                      3                                      4

<b>MI MAMÁ</b>					
1. Si obedezco las cosas que me manda	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
2. Si no estudio o no quiero hacer los deberes que me mandan en el colegio	Le da igual	Me reta	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo
3. Si viene alguien a visitarnos a casa y me porto con cortesía	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
4. Si rompo o estropeo alguna cosa de mi casa	Me reta	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual
5. Si traigo a casa el boletín de notas a final de curso con buenas calificaciones	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
6. Si voy sucio y desprolijo	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me reta
7. Si me porto adecuadamente en casa y no interrumpo sus actividades	Se muestra indiferente	Se muestra cariñoso			
8. Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otro persona, o en la calle	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me reta	Me pega
9. Si traigo a casa el boletín de notas al final de curso con algún desaprobado	Habla conmigo	Le da igual	Me reta	Me pega	Me priva de algo
10. Si al llegar la noche, vuelvo a casa a la hora acordada, sin retraso	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
11. Si me voy de casa para ir a algún sitio, sin pedirle permiso a nadie	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me reta	Me pega
12. Si me quedo levantado hasta muy tarde, por ejemplo, viendo la televisión	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me reta
13. Si le informa alguno de mis profesores de que me porto mal en la clase	Me reta	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual
14. Si cuido mis cosas y voy limpio y aseado	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			

	Nunca 1	Algunas Veces 2	Muchas Veces 3	Siempre 4		
<b>MI MAMA</b>						
15. Si digo una mentira y me descubren		Le da igual	Me reta	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo
16. Si respeto los horarios establecidos en mi casa		Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
17. Si me quedo por ahí con mis amigos o amigas y llegó tarde a casa por la noche		Habla conmigo	Le da igual	Me reta	Me pega	Me priva de algo
18. Si ordeno y cuido las cosas en mi casa		Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
19. Si me peleo con algún amigo o alguno de mis vecinos		Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me reta	Me pega
20. Si me pongo furioso y pierdo el control por algo que me ha salido mal o por alguna cosa que no me ha concedido		Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me reta
21. Cuando no como las cosas que me ponen en la mesa		Me reta	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual
22. Si mis amigos o cualquier persona le comunican que soy buen compañero		Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
23. Si habla con alguno de mis profesores y recibe algún informe del colegio/instituto diciendo que me porte bien		Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
24. Si estudio lo necesario y hago los deberes y trabajos que me mandan en clase		Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
25. Si molesto en casa o no dejo que mis padres vean las noticias o el partido de futbol		Le da igual	Me reta	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo
26. Si soy desobediente		Habla conmigo	Le da igual	Me reta	Me pega	Me priva de algo
27. Si como todo lo que me ponen en la mesa		Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
28. Si no faltó nunca a clase y llego todos los días puntual		Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
29. Si alguien viene a casa a visitarnos y hago ruido o molesto		Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me reta	Me pega

A continuación, encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas cuidadosamente y contestá con un valor entre 1 y 99 según tu grado de acuerdo con cada frase. Por ejemplo, si una frase dice “La música ayuda al bienestar humano” y vos estas muy de acuerdo, contestarás con un valor alto, como por ejemplo el 94. Mira como se anotaría en la Hoja de respuestas.

“La música ayuda al bienestar humano” ..... 

9	4
---	---

Por el contrario, si vos estas muy poco de acuerdo, elegirás un valor bajo, por ejemplo el 9, y lo anotarás en la Hoja de respuestas de la siguiente manera:

“La música ayuda al bienestar humano” ..... 

0	9
---	---

No olvides que dispones de muchas opciones de respuesta, en concreto puedes elegir entre 99 valores. Escoje el que más se ajuste a tu criterio.

Conteste de 1 a 99 en las casillas correspondientes a cada pregunta

1- Hago bien los trabajos escolares		
2- Hago fácilmente amigos		
3- Tengo miedo de algunas cosas		
4- Soy muy criticado en casa		
5- Me cuido físicamente		
6- Mis profesores me consideran un buen estudiante		
7- Soy una persona amigable		
8- Muchas cosas me ponen nervioso		
9- Me siento feliz en casa		
10- Me buscan para realizar actividades deportivas		
11- Trabajo mucho en clase		
12- Es difícil para mi hacer amigos		
13- Me asusto con facilidad		
14- Mi familia esta decepcionada de mi		
15- Me considero elegante		
16- Mis profesores me aprecian		

Conteste de 1 a 99 en las casillas correspondientes a cada pregunta:

17- Soy una persona alegre		
18- Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso		
19- Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas		
20- Me gusta como soy físicamente		
21- Soy un buen estudiante		
22- Me cuesta hablar con desconocidos		
23- Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor		
24- Mis padres me dan confianza		
25- Soy bueno haciendo deporte		
26- Mis profesores me consideran inteligente y trabajador		
27- Tengo muchos amigos		
28- Me siento nervioso		
29- Me siento querido por mis padres		
30- Soy una persona atractiva		

Leé las frases siguientes. Responde marcando con una cruz una de las tres opciones, elegí la que a tu criterio describe mejor cómo sos vos.

	<b>Casi Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi Siempre</b>
1) Soy creativo/a, hago cosas novedosas.			
2) Soy una persona curiosa.			
3) Me gusta aprender cosas nuevas.			
4) Sorprendo a mis amigos por ser alguien original.			
5) Quiero lograr entender por qué las cosas son como son.			
6) Aprender algo nuevo me hace sentir bien.			
7) Trato de comprender qué sentido tiene lo que estoy haciendo.			
8) Soy moderado/a, evito situaciones extremas.			
9) Digo en público lo que realmente pienso y siento.			
10) Si me interesa, persisto en lo que estoy haciendo, corrijo errores.			
11) Soy sincero/a, me desagrada mentir.			
12) Supero momentos de desaliento.			
13) Me gusta ser como soy, con mis virtudes y defectos.			
14) Me esfuerzo en resolver las dificultades que pueda tener.			
15) No soy mejor ni peor que las demás personas.			
16) Resuelvo y analizo mis problemas para sentirme mejor.			
17) Tengo liderazgo, me perciben como líder.			
18) Defiendo los valores del grupo al que pertenezco.			
19) Oriento y guío a personas y grupos.			
20) Cumplo con mis obligaciones, soy responsable.			
21) Si me comprometo a hacer una cosa, lo cumplo.			
22) Soy prudente, puedo controlarme.			
23) Defiendo las causas que realmente me interesan.			
24) Aunque no esté de acuerdo, cumplo con reglamentos y normas.			
25) Entiendo mis emociones y puedo controlarlas.			
26) Siento afecto por mi familia.			
27) Entiendo lo que sienten las demás personas.			

	<b>Casi Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi Siempre</b>
28) Amo y me siento querido/a.			
29) Me río, tengo sentido del humor.			
30) Ayudo a quienes lo necesitan.			
31) Hago bromas y no me molesta que me las hagan a mí.			
32) Me relaciono con facilidad con otras personas.			
33) Considero que soy un buen ciudadano/a.			
34) Puedo perdonar a quien me lastima u ofende.			
35) Soy una persona justa. Que haya justicia es importante para mí.			
36) Evito buscar venganzas o revanchas.			
37) Doy las gracias a quien me ayuda.			
38) Doy importancia a mi vida espiritual.			
39) Valoro lo que tengo, soy agradecido/a.			
40) Creo que existe un mundo diferente más allá de la muerte.			

## **ANEXO 5**

Ejemplo Informe de devolución para las instituciones escolares

## **INFORME**

### **COLEGIO "X"**

#### ***Algunas consideraciones generales***

Como parte de la actividad permanente del Grupo de Investigación en Evaluación Psicológica –*GIEPsi*-, durante el año 2009 en la ciudad de Mar del Plata se llevó a cabo el proyecto de investigación titulado “*Socialización y apego. Su influencia sobre el autoconcepto y las fortalezas personales en adolescentes argentinos*”, avalado por la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

El interés por estudiar la adolescencia se basa en considerar que esta etapa vital se caracteriza por intensos cambios de orden biológico, psicológico y social que bajo determinadas circunstancias pueden exponer a los adolescentes a situaciones de tensión, crisis y/ o riesgo (Contini de González, 2006; González Bravo & Méndez Tapia, 2006). De hecho, las demandas -internas y externas- de la vida cotidiana pueden llevar a desajustes entre sus capacidades y la posibilidad de dar una respuesta adaptativa (Fernández Álvarez, 1992). En este sentido evaluar y lograr un mejor conocimiento de los recursos que los adolescentes disponen y pueden generar para afrontar las experiencias difíciles y/o de adversidad adquiere una relevancia destacada para potenciar un desarrollo saludable.

En el marco de una perspectiva salugénica para este estudio se consideró la influencia que las relaciones familiares ejercen en los adolescentes en cuanto a una mayor o menor posibilidad de adquirir recursos, capacidades y habilidades, así como también de fomentar un autoconcepto saludable que les permita un afrontamiento adaptativo.

En este sentido el estudio de los *estilos parentales*, definidos como la persistencia de ciertos patrones de actuación y sus consecuencias sobre la propia relación paterno-filial, y su relación con el *apego*, entendido como la tendencia natural en los seres humanos de establecer relaciones íntimas y estables con otros significativos desde los primeros años de vida, constituye un eje de análisis central.

### ***¿Quiénes participaron de este estudio?***

Participaron un total de 600 adolescentes de 9 establecimientos educativos públicos y privados de Nivel Polimodal de la ciudad de Mar del Plata. Específicamente en el Instituto X se trabajó con 52 adolescentes, 22 mujeres (42.3%) y 30 varones (57.7%), con edades entre los 15 y 18 años. En todos los casos los adolescentes que participaron lo hicieron voluntariamente y bajo consentimiento informado también de sus padres.

### ***¿En qué consistió la participación?***

En sus horarios habituales de clase los adolescentes completaron un protocolo de instrumentos psicológicos que incluyó una hoja de datos básicos (información socio-descriptiva del adolescente y del grupo familiar) y las siguientes medidas de autoinforme:

- ❖ **Inventario de Apego con padres y pares** (IPPA- Armsden & Greenberg, 1987; Vivona, 2000), para evaluar la calidad del apego percibido por los adolescentes en relación a sus padres y pares a través de tres dimensiones: *grado de confianza mutua, calidad en la comunicación y extensión de la ira y alineación*.
- ❖ **Escala de Socialización Parental en la Adolescencia** (ESPA29- Musitu & García, 2001). Aporta información sobre los estilos de socialización de los padres en distintos escenarios representativos de la vida cotidiana familiar en la cultura occidental. Cada adolescente valora de manera independiente la actuación del padre y de la madre en diferentes situaciones de la vida cotidiana. A partir de las puntuaciones obtenidas se tipifica el estilo de socialización de cada padre.
- ❖ **Escala Multidimensional de Autoconcepto** (AF5- García & Musitu, 2001). Proporciona una medida de autovaloración de los adolescentes en cinco dimensiones de su autoconcepto: Social, Académico, Familiar, Emocional y Físico.
- ❖ **Capital Psíquico** (CAPPSI- Casullo, 2006). Esta escala permite evaluar los recursos, capacidades y fortalezas personales a través de cinco dimensiones: a) *Capacidades Cognitivas* para adquirir y usar formas de conocimiento; b) *Capacidades Emocionales* para desarrollar proyectos superando obstáculos; c) *Habilidades Cívicas* para lograr mejor participación ciudadana; d) *Capacidades para establecer vínculos interpersonales* y e) *Sistema de Valores* como metas que orientan los comportamientos.

### ***¿Qué resultados obtuvimos?***

#### *1. ¿Cómo describen los adolescentes las características de la relación con sus padres y pares?*

Los estudiantes informaron un predominio de *apego seguro* respecto a sus vínculos significativos, es decir, relaciones con padres basadas en la confianza y en la comunicación recíproca fluida, mayor seguridad en sí mismos y la capacidad de comprender y apoyar a sus padres en momentos difíciles. En menor proporción describieron *estilos de apego evitativo* (relaciones con figuras significativas caracterizadas por baja confianza, patrones inadecuados de comunicación y escasos deseos de cercanía y proximidad), y *ambivalente* (vínculos basados en bajos niveles de confianza, deseos de mantener proximidad en las relaciones que también les generan sentimientos de temor e inseguridad). La tendencia de estos resultados es similar a la de otras investigaciones realizadas en distintos contextos.

#### *2. ¿Qué estilos de socialización parental identifican los adolescentes en su experiencia familiar?*

En este caso, se observaron diferentes respuestas en función del sexo de los adolescentes. Las chicas caracterizaron la relación con sus padres como afectuosa y cariñosa ante comportamientos adecuados y a la utilización del diálogo como forma de modificar o corregir comportamientos inadecuados. Mientras que los varones informaron más experiencias de socialización parental relacionadas con acciones dirigidas a lograr disciplina y corregir comportamientos inadecuados, a través de retos o la privación de alguna actividad placentera. Los estados de enojo y aislamiento duraderos llevan a los adolescentes a sentirse menos implicados y comprometidos con su grupo familiar.

#### *3. ¿Cómo se perciben los adolescentes en las diferentes dimensiones del autoconcepto?*

Si bien se constataron algunas diferencias entre varones y mujeres, en términos generales informaron una imagen favorable de sí mismos. En su desempeño social por la posibilidad de establecer y mantener en el tiempo relaciones con otros significativos. En lo familiar, porque parecen sentirse implicados e integrados en un

grupo familiar del que reciben apoyo y afecto. Una de las dimensiones del autoconcepto con puntuaciones más elevadas fue la dimensión física, un dato esperable si se tiene en cuenta el lugar que ocupa en esta etapa evolutiva la relación con el cuerpo. Aun así, fueron los chicos los que presentaron una percepción más favorable acerca de su aspecto y condición física.

4. *¿Cómo se describieron los adolescentes en cuanto sus capacidades, recursos y habilidades personales?*

La tendencia general de los resultados indicó que se consideran creativos, interesados por lo desconocido, lo nuevo y diferente, con motivación para aprender, con capacidad para expresar sus opiniones, ideas y sentimientos, con una imagen positiva de sí mismos y con capacidad para superar dificultades. También informaron disponer de habilidades para expresar, comprender y manejar sus emociones de forma adaptativa, y para implicarse en actividades solidarias y altruistas. De todas maneras, en algunos casos no se constató esta tendencia y hubo un grupo de adolescentes que consideró que no dispone de las capacidades y habilidades evaluadas en un grado suficiente o satisfactorio.

5. *¿Se relacionan los estilos de apego con los estilos de socialización parental?*

Efectivamente y tal como se señaló en un principio, la internalización y persistencia de ciertos patrones de funcionamiento y sus consecuencias sobre la relación paterno-filial se asociaron significativamente con el apego. Concretamente los aspectos positivos del apego (*confianza y comunicación*) se relacionaron con la aceptación e implicación como pautas de socialización en ambos padres. Es decir, los adolescentes los perciben como figuras parentales afectivas y cercanas, dispuestas a dialogar, a escucharlos y a mantener una actitud comprensiva con ellos.

6. *Los estilos de apego y de socialización parental ¿Influyen sobre la percepción que los adolescentes tienen sobre el autoconcepto y las fortalezas personales?*

A partir de los datos se observó la influencia de las dimensiones del apego y los estilos de socialización sobre el autoconcepto y las fortalezas personales. En estos casos los adolescentes confían y dialogan con sus padres y pares alcanzando mayores niveles de participación e integración dentro del grupo primario, lo que lleva a un autoconcepto familiar más consolidado y a contar con una percepción favorable de

sus habilidades sociales. Dichas relaciones, basadas en la confianza y el diálogo influyen también en la adquisición y desarrollo de capacidades vinculares (manejo adaptativo de las emociones; capacidad de pertenencia y afecto hacia otros; comprensión y solidaridad) y capacidades cívicas (lealtad, liderazgo, compromiso y prudencia) favoreciendo mayores niveles de participación ciudadana.

Aquellos estudiantes que perciben a sus padres como cariñosos y atentos ante sus comportamientos adecuados y dispuestos al diálogo ante sus conductas inapropiadas poseen un mayor sentimiento de pertenencia con su grupo familiar y mejores recursos vinculares. Cabe destacar que en el vínculo paterno se observó que el grado de afecto del padre favorece que los adolescentes se perciban con adecuadas capacidades sociales para relacionarse. El hecho de implementar el reto y las privaciones como formas para producir modificaciones en las conductas inadecuadas de los hijos, influye negativamente en la capacidad de los adolescentes para sentirse implicados en su grupo familiar y en su percepción como estudiantes.

### ***Comentarios finales***

A partir de la evaluación realizada, se pudo constatar que los adolescentes del Colegio San Alberto que participaron en el estudio poseen un mayor predominio de apego seguro para relacionarse con sus padres y pares. Este tipo de apego basado en un diálogo abierto y recíproco, con altos niveles de confianza y deseos de intimidad y cercanía con personas significativas favorecería el vínculo con los demás.

En cuanto a los estilos de socialización se observaron diferencias por sexo. Las chicas informaron estilos de socialización predominantemente basados en el diálogo y el afecto, mientras que los varones percibieron una socialización asentada en acciones dirigidas a lograr disciplina y corregir comportamientos inadecuados. La utilización diferenciada de dichas características de socialización por sexo parecería estar modulada por los significados y asignaciones culturales y sociales referidas a la diferencia de roles masculino-femenino.

En cuanto a la percepción de sí mismos, la mayor parte del grupo de adolescentes se describió con una imagen favorable en distintos aspectos: sociales, emocionales, familiares, físicos y académicos, si bien estos resultados presentaron también algunas diferencias por sexo. Además, informaron contar con un amplio abanico de recursos y habilidades cognitivas, emocionales, vinculares, cívicas y valores. No obstante, se encontraron algunos adolescentes que no se valoraron adecuada o favorablemente en estas dimensiones.

Los datos obtenidos nos permiten pensar que un grupo importante de adolescentes escolarizados posee modelos familiares y vinculares positivos que les permite adquirir y desarrollar determinados recursos, capacidades y habilidades, así como también un autoconcepto saludable para afrontar en forma adaptativa la etapa adolescente.

Este trabajo favorece un mejor conocimiento de los adolescentes y sus relaciones familiares; comprender dichas características constituye una herramienta valiosa y útil para fomentar y fortalecer los recursos que potencien un desarrollo saludable. En este sentido, se convierte en una necesidad la posibilidad de diseñar e implementar programas de intervención eficaces que promuevan comportamientos saludables en los adolescentes de nuestro medio.