



UNAM

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS Y SU
RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA EN
ADOLESCENTES**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:
GUILLERMO CASTILLO DE LA ROSA

JURADO DEL EXAMEN

DIRECTORA: DRA. BLANCA ESTELA BARCELATA EGUIARTE
COMITÉ: MTRA. JULIETA MARÍA DE LOURDES GARCÍA PÉREZ
LIC. EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMÍREZ
DRA. ANA MARÍA BALTAZAR RAMOS
MTRA. GUADALUPE MENDOZA RODRÍGUEZ



México, CDMX

Marzo 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1. Adolescencia y desarrollo socioafectivo	5
1.1 Definición de adolescencia	6
1.2 Teoría transaccional-ecológica: una perspectiva sistémica.....	7
1.2.1 Interacción proximal del individuo.....	8
1.2.2 Familia	9
1.2.2.1 Funciones de la familia	11
1.3 Competencias socioafectivas	12
1.3.1 Definición de competencias socioafectivas	12
1.3.2 Características que integran el desarrollo socioafectivo del individuo	14
1.3.2.1 Las emociones y su expresión facial	14
1.3.2.2 Relación afectiva	15
1.3.2.3 Relación social	16
1.3.3 Dimensión emocional: Modelo de la habilidad o modelo mixto	18
1.3.3.1 Modelo mixto	19
1.3.4 Escalas del Emotional Quotient Inventory (EQ).....	22
1.3.5 Evidencia empírica sobre competencias socioafectivas	25
Capítulo 2. Prácticas de crianza	30
2.1 Definición de prácticas de crianza	31
2.2 Relación entre padres e hijos: una mirada desde el hogar	31
2.2.1 Funciones	34
2.3 Instrumentos de medición de la autopercepción de prácticas de crianza....	35
2.4 Relación entre prácticas de crianza y desarrollo socioafectivo	37
Capítulo 3. Metodología	41
3.1 Justificación y planteamiento del problema.....	41
3.2 Pregunta de investigación	42
3.3 Objetivos	42
3.4 Hipótesis de investigación	43
3.5 Variables	44
3.6 Tipo de investigación y diseño de investigación.....	45
3.7 Participantes	45
3.8 Instrumentos de medición	46

3.9 Escenario.....	48
3.10 Procedimiento	48
Capítulo 4. Resultados	49
4.1 Descripción de la muestra total	49
4.2 Análisis de la prevalencia de competencias socioafectivas en adolescentes	52
4.3 Análisis de la prevalencia de prácticas de crianza en adolescentes.....	55
4.4 Análisis comparativo de competencias socioafectivas en adolescentes.....	63
4.5 Análisis comparativo de las prácticas de crianza en adolescentes.....	64
4.6 Correlación entre competencias socioafectivas y las prácticas de crianza en adolescentes.....	65
Capítulo 5. Discusión y conclusiones	68
Referencias	79

Agradecimientos

Al apoyo de la **Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México** por medio del proyecto **PAPIIT IN303714-3. “Adaptación y resiliencia en contextos múltiples: Bases para la intervención en la adolescencia”**.

Universidad Nacional Autónoma de México. Por pertenecer orgullosamente a la máxima casa de estudios y el haber recibido las oportunidades brindadas. “Se forja el espíritu”.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Por ser parte de la comunidad Zaragozana. Además, de representar plenamente su formación. A sus instalaciones, su comunidad y a sus profesores por la calidez brindada. Por permitirme crecer, aprender en el ámbito profesional y en el fomento de valores humanos. “Porque nuestras raíces crecen y se elevan hacia el cielo”.

Dra. Blanca Estela Barcelata Eguiarte. Por su apoyo, guía, compromiso y dedicación. Además, de sus experiencias enriquecedoras en el ámbito clínico y de la investigación.

Mtro. Arturo Granados Maguey. Por la vitalidad que transmite. Su apoyo y sus consejos para no renunciar al éxito. No olvidar que somos humanos. “Solo se vive una vez en la vida”.

Lic. Eduardo Arturo Contreras Ramírez, Dra. Ana María Baltazar Ramos, Mtra. Julieta María de Lourdes García Pérez y Mtra. Guadalupe Mendoza Rodríguez. Por su apoyo, orientación y consideración.

Equipo del módulo de adolescencia. Aprendí a trabajar en equipo y a pasar momentos agradables en el set de trabajo y fuera social. A mis queridos colegas: Alejandro, Claudia, Dulce, Margarita y Roy. Raquel, Alejandra, Andrea, Miriam, Laura, Javivi, Diego, Iván, Víctor, Miguel, Fabián, Dandy. “Un grito de Goya, Universidad”.

Directivos. Psic. Erick Vega, Lic. Maricela Sánchez, Lic. María Teresa A., Mtra. Blanca M. Cedano, Dir. Benito A., García, Ing. Abel Gómez. Por la atención brindada y colaboración con la investigación. En especial a los alumnos.

Dedicatorias

A mis padres que han sido un ejemplo de vida, de acciones, experiencias y de valores. Me enseñaron a no rendirme ante las condiciones difíciles, además de intentar las veces que sea necesario lo que me inspira y revitaliza hasta sentirme satisfecho. Me guiaron en el camino que decidí transitar en estos años. Ante todo, los quiero y los admiro por su dedicación, esfuerzo, valor y sencillez.

En especial a mi mamá Laura B. de la Rosa López que siempre en todo momento me brindo su calidez y su amor.

A los familiares cercanos y lejanos que me brindaron su apoyo incondicional.

A mis amigos Panke y Robert por compartir grandes momentos y recuerdos TD.

Al diario de Samanta, por compartir el arte y la expresión del ser humano.

A Elena, por tu amistad en la Facultad de psicología y por tus consejos.

A Lucía, desde ese momento hasta el día de hoy es algo espiritual con solo verte, te quiero DTB.

“El que no arriesga no gana y el que arriesga lo merece todo”.

Resumen

Los padres influyen en el desarrollo positivo de las capacidades del adolescente; recursos indispensables ante las adversidades del medio, de modo que, el objetivo es analizar la relación entre competencias socioafectivas y prácticas de crianza en adolescentes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Por ello, se realizó una investigación transversal ex post facto correlacional, con una muestra de 357 adolescentes (mujeres=54.34%; hombres=45.66%) entre 13-18 años (Medad=15.30; D.E.=1.60). Se aplicaron los siguientes instrumentos: Cédula Sociodemográfica del Adolescente y su Familia, EQ-i- YV (SF) y EMBU-A. Los resultados revelaron en función del sexo, diferencias significativas en competencia interpersonal; considerable para la conducta prosocial. Finalmente, los datos reflejan las siguientes asociaciones significativas entre competencias socioafectivas y prácticas de crianza: positiva de intensidad moderadamente alta, entre la dimensión calidez, con competencias de adaptabilidad, optimismo-autoestima y emociones positivas; positiva de intensidad moderada, entre la dimensión rechazo, en competencias de manejo del enojo e inversamente de intensidad baja, en optimismo-autoestima y emociones positivas; positiva de intensidad baja, entre la dimensión control, en competencias de adaptabilidad, intrapersonal, interpersonal, manejo del enojo, e impresión positiva; positivas de intensidad baja, entre la dimensión favoritismo, en competencias de adaptabilidad, intrapersonal, manejo del enojo e inversamente de intensidad baja, en emociones positivas. A partir de los resultados obtenidos, se recomienda desarrollar programas vivenciales para la promoción y prevención oportuna en adolescentes que cursan a nivel secundaria y el nivel bachillerato, respecto a la enseñanza, el entrenamiento y el fortalecimiento de competencias sobre adaptabilidad, intrapersonal, interpersonal y manejo del enojo en adolescentes. Además, de diseñar estrategias con el objetivo de que los padres se incentiven como agentes comunicativos, participativos y comprometidos. Aunado al trabajo en conjunto entre padres e hijos, en función de las metas compartidas (comunicación, la toma de decisiones y negociación).

Palabras clave: Adolescencia, competencias socioafectivas, prácticas de crianza, padres

Introducción

La adolescencia es un periodo de transición entre la niñez y la adultez, en el que se manifiestan cambios biológicos, físicos y sociales (Casas y Ceñal, 2005; González, 2001; Iglesias, 2013; Pineda y Aliño, 2002). Además, es un proceso de descubrimiento de la identidad y desarrollo de la independencia para un ajuste psicosocial en el mundo adulto (Valdés, Ferrer y García, 2010). Así, lo anterior aunado a la influencia de costumbres y reglas de significación, que son los cimientos importantes de la vida social (Méndez, 2005; Ochoa y Lelong, 2004), nos indican que es necesario que el adolescente desarrolle competencias, habilidades y factores facilitadores que determinan la eficiencia en la manera de entender, el expresar, comprender a los demás y relacionarse con las personas, para hacer frente a las demandas diarias (Bar-On, 2006).

Para el desarrollo de la presente investigación se retomó la perspectiva del modelo mixto de Bar-On; los modelos mixtos son aquellos que integran competencias sociales, emocionales y rasgos de personalidad (optimismo y la automotivación), para responder eficazmente ante las adversidades (Bar-On, 2006; Extremera, Duran y Rey, 2007); incluso, busca prevenir posibles problemáticas respecto a la salud mental de los adolescentes (Ensor y Hughes, 2005; Flores y Sánchez, 2010; Garaigordobil, 2006; Rivera, González y León, 2009; Ruvalcaba, Gallegos, Flores y Fulquez, 2013; Ruvalcaba, Salazar y Gallegos, 2012).

Por otro lado, el estudio del núcleo familiar permite tener una visión más integral del significado que tiene la crianza para ambos padres y los hijos (Arranz, 2004; Oudhof, Rodríguez y Robles, 2012). Así mismo, tanto la figura materna como la paterna de acuerdo con sus características propias (roles, cultura, crianza) podrían influir de cierta manera, en el posible desarrollo del individuo como en su conducta (Márquez, Hernández, Aguilar, Pérez y Reyes, 2007). Así, las prácticas de crianza son aquellas prácticas ejercidas por los padres para cumplir alguna meta en específico en beneficio del hijo (Ramírez, 2005). Por ello,

la salud mental de los padres, las prácticas de crianza y el desarrollo socioafectivo del individuo, están muy relacionados; cambian según la multidimensionalidad de variables evolutivas y contextuales (Carbonell, 2014; Cuervo, 2009; García, Cerezo, de la Torre, Carpio y Casanova, 2011; Tur, Mestre y del Barrio, 2004).

En lo que respecta a la relación que mantienen las competencias socioafectivas y las prácticas de crianza, existen investigaciones (Estrada, 2012; Pichardo, Justicia y Fernández, 2009; Méndez, Andrade y Peñaloza, 2013; Oliva, 2006) sugieren que aquellos adolescentes que presentan competencias socioafectivas para enfrentar las adversidades del medio, perciben prácticas de crianza en favor de la calidez y control (conductual) desde el hogar. Mientras que prácticas de crianza en favor del rechazo, predicen problemas psicológicos y conductuales (García, et al., 2011; Gracia, Lila y Musito, 2005).

Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación consiste en analizar la relación entre competencias socioafectivas y prácticas de crianza en adolescentes de 13 a 18 años de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Los resultados podrán contribuir en identificar ciertos indicadores para la enseñanza, el entrenamiento y el fortalecimiento de competencias socioafectivas y prácticas de crianza en adolescentes.

El primer capítulo, “Adolescencia y desarrollo socioafectivo”, presenta el panorama actual de la adolescencia, además, de la revisión teórica acerca de la interacción del individuo con la familia. Se describen los elementos e importancia del desarrollo socioafectivo del adolescente y posibles problemáticas conductuales y psicológicas. Se mencionan los fundamentos teóricos del modelo mixto y su impacto. Finalmente se mencionan medidas de evaluación acerca de la percepción del adolescente.

El segundo capítulo, “Prácticas de crianza”, presenta la definición del constructo, el panorama actual de las prácticas de crianza, las funciones y obligaciones específicamente en padres. También, se describen medidas de evaluación acerca de la percepción del adolescente y finalmente, se presentan algunos de los hallazgos disponibles acerca de la posible relación entre competencias socioafectivas y prácticas de crianza.

El tercer capítulo, “Metodología”, presenta las hipótesis, las definiciones de las variables a estudiar, el tipo de investigación, los participantes que colaboran, los instrumentos que se emplearon, así como el procedimiento para la investigación planteada, donde se hace mención de los tipos de análisis que se realizarían para responder la pregunta de investigación.

En el cuarto capítulo, “Resultados”, se muestran los análisis realizados para responder a los planteamientos de la investigación.

Por último, en el quinto capítulo, “Discusión y conclusión”, se analizan los resultados en contraste con las evidencias teóricas y empíricas previas. Se concluyen los alcances, las limitaciones de la investigación, comentarios y conclusiones con base en la evidencia empírica aportada por esta investigación.

Capítulo 1

Adolescencia y desarrollo socioafectivo

“Si en lo más profundo de su mundo psicopatológico quedaba algún vínculo con la humanidad, procedía de su relación con ellos”

(Frederick, p.483).

A partir del año 2014 en México, residían 31.4 millones de jóvenes entre 15 a 29 años, cifra que representa el 26.3% de la población total; del monto de jóvenes estimados, 35.6% son adolescentes de 15 a 19 años (El Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014); además, cerca de 40 millones de niños, niñas y adolescentes menores de 18 años, representan el 35% de la población del país (Fondo de las Naciones Unidas, 2014). La adolescencia es el periodo que oscila entre la niñez y la adultez, cuya duración e incluso existencia han sido discutidas. Sin embargo, la adolescencia ha sido tradicionalmente definida como una etapa turbulenta, inestable o de crisis (González, 2001) aunque, la mayoría de los adolescentes se desarrollan sin dificultades (Iglesias, 2013). En los últimos años se ha estudiado el desarrollo del individuo; sus etapas de transición para comprender las posibles conductas tanto positivas y negativas ante la exposición de un contexto determinado. Por lo tanto, es importante conocer los factores que influyen en el desarrollo del adolescente para que fortalezca ciertas competencias, habilidades y factores facilitadores con el fin de enfrentar las demandas del día a día.

1.1 Definición de adolescencia

La adolescencia es una etapa independiente de la primera infancia y la edad adulta, que requiere atención y protección especial (UNICEF, 2011); por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2014) sugiere que la adolescencia comprende dos fases: la temprana, que sucede entre los 10 y 15 años y la tardía, que se extiende hasta los 19 años; además, describe los últimos avances en la comprensión del desarrollo del cerebro en adolescentes, es decir, las zonas del cerebro que buscan la recompensa, se desarrollan antes que las zonas relacionadas con la planificación y el control emocional, además, de una capacidad para el cambio adaptativo.

La adolescencia cronológicamente se inicia por los cambios puberales, se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales; además, de una fase con grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social (Pineda y Aliño, 2002). Los adolescentes disfrutan y buscan diversas situaciones que les hace sentirse competentes, de lo contrario, si estas situaciones no existen, el mismo adolescente las crea (Casas y Ceñal, 2005).

Durante los últimos años, teóricos han estudiado el proceso y desarrollo de la adolescencia, reiterándose que es una etapa de cambios bio-psico-sociales. Debido a lo anterior, el adolescente se encuentra sensible ante la adquisición de nuevas experiencias a partir de la interacción con el medio. Por ello, es fundamental estudiar el desarrollo del individuo y sus posibles interacciones sociales, desde un enfoque multidimensional.

1.2 Teoría transaccional-ecológica: una perspectiva sistémica

El individuo se encuentra inmerso ante la interacción recíproca con la familia, de modo que, es importante analizar las primeras interacciones del individuo desde el sistema familiar.

El modelo ecológico-transaccional, permite entender las posibles interacciones del individuo y la influencia de sistemas ecológicos próximos. Por ello, a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1977) y del enfoque de la psicopatología del desarrollo, también denominado perspectiva evolutiva o ecológico-transaccional (Cicchetti y Lynch, 1993) sugiere que en cada nivel ecológico (microsistema, mesosistema, macrosistema y exosistema) existen factores de riesgo y factores protectores que interactúan dinámicamente dentro de cada nivel; irradian su influencia hacia los niveles circundantes. Por factores de riesgo, indican aquellas condiciones biológicas, psicológicas o sociales que aumentan la probabilidad de que aparezca una determinada conducta, situación o problema y del factor de protección, este hace referencia a las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona ante algún riesgo que predispone a un resultado no adaptativo y las formas en que las personas abordan cambios en sus vidas (Kotliarenko, Cáceres y Fontecilla, 1997; Rutter, 1987). Por ejemplo, en la familia los factores de protección son: Calidez, apoyo, afecto, confianza básica, estimulación apropiada, estabilidad emocional de los padres y apoyo escolar. Los factores de riesgo son: Pobreza crónica, desempleo y bajo nivel educativo paterno (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

Es importante señalar que, a partir del modelo ecológico-transaccional, sus postulados permiten entender las posibles interacciones y dinámicas del individuo con su entorno proximal, además, de las condiciones biológicas, psicosociales (factores de protección o factores de riesgo) que podrían influir en el individuo y en sus conductas.

1.2.1 Interacción proximal del individuo

Con el fin de que el individuo logre interacciones satisfactorias con los sistemas cercanos, es indispensable el intercambio de mensajes verbales como no verbales, dado que, el individuo necesita comunicarse por medio de conductas hacia otras personas.

La comunicación se define como “un proceso mediante el cual se transmiten informaciones, sentimientos, pensamientos y cualquier otra cosa que pueda ser transmitida” (Barranco, 2011, p.12). Fernández y Galguera (2009) mencionan los principales constructos teóricos de la comunicación, de los cuales, sólo se describen de manera simplificada en la tabla 1.

Tabla 1.
Síntesis de la teoría de la comunicación

	Cibernética	Socio-psicológico	Socio-cultural
<i>Comunicación concebida como:</i>	Procesamiento de información	Expresión interacción e influencia	(Re) producción del orden social
<i>Problemas de Comunicación considerados como:</i>	Ruido, sobrecarga falta de información mal funcionamiento o ruido en el sistema	Situación que requiere manipulación de las causas del comportamiento para conseguir resultados Específicos	Conflicto, alienación fallas de coordinación
<i>Vocabulario Metadiscursivo</i>	Emisor, receptor señal, información ruido, retroalimentación redundancia, red función	Comportamiento variable, efecto personalidad, emoción, percepción cognición, actitud interacción	Sociedad, estructura, práctica, ritual reglas, socialización cultura, identidad

La comunicación puede entenderse desde la perspectiva socio-psicológico: cómo el individuo responde, aunado a la posible interacción e influencia de los padres, familia y amigos; también, intervienen aspectos psicológicos referentes a la cognición, interacción, personalidad, emoción y afecto.

Para Coleman y Hendry (2003) a medida que los niños crecen, aprenden que las interacciones con los adultos son verticales por la cuestión del poder; también, deben aprender a obedecer o someterse a los deseos del padre; en cambio el niño en relación con sus iguales, aprende que las relaciones horizontales que son más equitativas y menos jerárquicas. Por ello, el adolescente critica cada vez más el control de los padres a medida que comienza a desear igualdad en sus relaciones, por ende, puede buscar apoyo social fuera de la familia. Así, la capacidad para relacionarse y mantener amistades saludables, está determinada por las experiencias de apego, ciertos rasgos de personalidad (extroversión, simpatía y la estabilidad en oposición al neuroticismo), aunado a las oportunidades que brinda principalmente la familia (Carr, 2007).

Es importante señalar que el individuo a través de la expresión, interacción e influencia recíproca, se comunica de manera dinámica con un sistema cercano y significativo, como el sistema conformado por la familia.

1.2.2 Familia

Para entender el ciclo vital de la familia, Estrada (2003) explica que antes de la formación de la familia, primero se conforma la base principal del ciclo de formación de pareja: pareja con hijos pequeños, pareja con hijos adolescentes, pareja con hijos jóvenes, nido vacío, reencuentro y muerte del cónyuge. Robledo y Nicasio (2008) señalan la influencia determinante de la familia como agente socializador primario y su papel esencial a lo largo del desarrollo y ajuste social de los hijos.

Minuchin, Nichols y Lee (2011) mencionan que la familia es más que un grupo de individuos, es un sistema, es una unidad organizada de manera que trasciende sus características individuales, evoluciona y pasa por periodos de transición conforme cambia. Enfrenta una serie de tareas para el desarrollo en conjunto y estas difieren de acuerdo con los parámetros de las diferencias

culturales, es decir, un grupo sociocultural que a través del tiempo elabora pautas de interacción, construyendo así una estructura, que rige el funcionamiento de sus integrantes, define sus conductas y facilita su interacción (Minuchin, 2004).

De acuerdo con la Enciclopedia Británica en Español (2009) el tipo de familia que podría conformarse a partir de acuerdos tanto sociales como personales (matrimonio y unión libre) son los siguientes: a) *Familia nuclear*. Padres e hijos (si los hay). b) *Familia extensa*. La familia nuclear incluye a los abuelos, tíos, primos y otros parientes. c) *Familia monoparental*. El hijo(s) vive(n) sólo con uno de los padres. d) *Otros tipos de familias*. Conformadas únicamente por hermanos o amigos; el sentido de la palabra "familia" se refiere a sentimientos de convivencia, la solidaridad y otros.

Según Arranz (2004) desde la conformación del sistema familiar, se producen interacciones sociales de forma continua entre los miembros de una misma familia, entre los que se encuentran: se producen conversaciones entre los hermanos sobre las emociones, sentimientos, experiencias de vida y después se producen diálogos entre padres e hijos sobre la realidad social. Además, los hijos son diferentes porque interiorizan interacciones sociales diferenciadas. A partir del enfoque sistémico, el hijo está inmerso ante posibles interacciones sociales diferenciadas, que podrían determinar en cierto grado el presente desarrollo psicológico.

El sistema familiar regula su funcionamiento por medio de la red comunicacional; es decir, cumple una función vital en la salud o la enfermedad del individuo (Estrada, 2003). De acuerdo con González (2001) cuando la comunicación es funcional, los hijos necesitarán de un menor esfuerzo para definirse en cuanto a su propio desarrollo: logro de una identidad sexual, madurez emotiva, independencia económica, adultez intelectual, filosofía de vida, adecuado uso del ocio, realización vocacional y una independencia familiar, es decir, una adultez sana. Sin embargo, cuando en la familia existe una comunicación en la que se expresa rigidez extrema, aglutinamiento o desligamiento total, hay poca claridad en los límites y reglas; dicha situación desencadena una comunicación

paradójica (Watzlawick, 1997). Ante estas circunstancias los adolescentes suelen manifestar conductas disruptivas de tal manera que es común observar bajo rendimiento escolar, adicciones o conflictos emocionales.

Se ha recopilado información de los procesos que conforman a la familia de manera general y específica, además, del análisis de conceptos claves (interacción y comunicación). Debido a eso, es importante mencionar las funciones principales que desempeña la familia.

1.2.2.1 Funciones de la familia

Brofenbrenner (1979) señala que, la familia es el primer nivel o el medio más cercano para aprender los códigos de la sociedad. Engels (2011) menciona que los grupos familiares comenzaron a surgir de una comunidad primitiva, que nace con la aparición del hombre en la tierra y su desarrollo conforme a las diferentes formas de organización. Mientras que la figura femenina ha sido y sigue siendo vista como transmisora de la cultura, las artes y la moral.

Gallego (2012) y Méndez (2005) mencionan que la familia debe cumplir con funciones básicas para atender las necesidades de los hijos, de los cuales son: a) *Cuidado*. Está implica satisfacer necesidades físicas. b) *Socialización*. Debido que la familia tiene la responsabilidad de transformar a un niño (a), en un ser capaz de participar en la sociedad; el niño acata ciertas reglas, acepta las exigencias de los demás. Tanto la socialización como el aprendizaje se conciben como aquello que permite la integración del hijo en el sistema de roles posibles para la familia. c) *Afecto*. La respuesta afectiva de un individuo a otro provee la recompensa de la vida familiar, es decir, en la familia se transmite un sistema cultural de valores a partir de una generación a otra, con base a que el niño recibe las claves del funcionamiento de la realidad social de una familia afectiva, a las propias representaciones de sus padres, a las expectativas y urgencias sociales que recaen en él.

Es importante señalar que la familia debe cumplir con funciones elementales para satisfacer las necesidades básicas del hijo, principalmente del afecto y de socialización, con el fin de transmitir la idiosincrasia, ante el posible desarrollo de capacidades sociales y emocionales.

1.3 Competencias socioafectivas

En el siguiente apartado se describen los fundamentos tanto teóricos como conceptuales, para comprender la definición de competencias socioafectivas, base central para el desarrollo del individuo y su posible adaptación ante el medio. También, se describen los antecedentes teóricos y los principales representantes pioneros en el estudio de la dimensión emocional y su relación con el pensamiento. Por último, se menciona la aportación teórica-conceptual de Bar-On (1997) y su marco de estudio.

1.3.1 Definición de competencias socioafectivas

El individuo esta propenso al efecto de las relaciones sociales, ya sea en el trabajo o la escuela, por ende, es necesario que el individuo desarrolle ciertas habilidades para la socialización (Flores, 2002). Valdés, Ferrer y García (2010) mencionan que todo adolescente debe contar con las habilidades necesarias para enfrentar cambios, con el fin de perfilarse hacia una independencia psicológica y social; en este sentido, se define como habilidad a “una rutina cognitiva o conductual concreta que forma parte de una estrategia más amplia” (Trianes y Muñoz, 1999, p.18). A pesar de ello, existen diferentes expresiones que son empleadas para hacer referencia al tema de habilidades sociales; por ejemplo, competencia social, asertividad, habilidades sociales, comportamiento adaptativo, habilidades interpersonales, conducta socio interactiva, conducta interpersonal e intercambios sociales (Luca, Rodríguez y Sureda, 2004).

Aunado a lo anterior, se describen las definiciones más relevantes para la investigación tradicional y actual:

- *Habilidades sociales.* Son el conjunto de comportamientos emitidos por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos, de un modo adecuado a la situación o para obtener fines concretos (Caballo, 1988; Cañón y Rodríguez, 2011). Aunado a lo anterior, el constructo ha sido una fuente de interés durante los últimos años en psicología social, clínica y educativa; por ejemplo, en procesos de evaluación como de intervención psicológica, aunque, existen una desconcertante proliferación de clasificaciones o categorías divergentes de las mismas (Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008).
- *Competencia.* Es un concepto integrador, que se refiere a la capacidad de las personas para generar y coordinar respuestas flexibles y adaptativas, ante las demandas surgidas por la realización de las tareas vitales, así como de la capacidad para generar estrategias con el fin de aprovechar las oportunidades de los contextos de desarrollo (Masten y Curtis, 2000). Para la Secretaria de Educación Pública (SEP) (2011) es la capacidad de responder a diferentes situaciones, es decir, está constituida por conocimientos, habilidades, actitudes y valores (un saber, un saber hacer, así como la valoración de consecuencias de ese hacer); con el fin de promover la salud mental y el bienestar personal.
- *Competencia emocional:* Es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2009).

Finalmente, las competencias sociales se deben complementar con las competencias emocionales con el fin de integrar una definición concreta (Cherniss, 2000); en este sentido, las competencias socio-emocionales de acuerdo con el modelo mixto de Bar-On (2006) se define como un conjunto de habilidades, así como de facilitadores que determinan la eficiencia en la manera de entender, el

expresar, comprender a los demás y relacionarse con ellos, para hacer frente a las demandas diarias.

En resumen, utilizar una definición apropiada respecto a un área de estudio, puede ser algo complejo ante posturas que se complementan. Bar-On, genera el constructo de competencias socioemocionales, aunque tiende a correlacionar con el constructo de inteligencia emocional. A pesar de ello, se revisaron algunos conceptos teóricos que fueron y son estudiados para un fin en particular; aclarando que apuntan a áreas específicas para su estudio como lo son: competencias emocionales y competencias sociales. En consideración final de este apartado respecto al concepto de “competencias socioafectivas”, actualmente permite comprender de manera clara, el uso de estas capacidades y posteriormente las interacciones satisfactorias del adolescente en su entorno. En el siguiente apartado, se describen las características que integran el desarrollo socioafectivo.

1.3.2 Características que integran el desarrollo socioafectivo del individuo

La expresión de emociones, la relación afectiva y la relación social, son elementos importantes para el desarrollo socioafectivo del individuo por medio de oportunidades que se presentan en el ciclo vital del desarrollo humano. Por ello, se describen en el siguiente apartado.

1.3.2.1 Las emociones y su expresión facial

Sarrió (2015) sugiere que las emociones son expresiones de tipo psicológico, fisiológico y biológico, que podrían ser activadas por medio de estímulos procedentes del exterior (seres, objetos y situaciones) para la adaptación del individuo ante una circunstancia en específico. Por otro lado, los sentimientos son un estado de ánimo de índole afectivo de larga duración que surge a partir de las

emociones experimentadas como consecuencia ante eventos cruciales (amor, celos, dolor o sufrimiento). En cuanto a la expresión emocional o expresión facial, es importante describir los estudios comparativos por Ekman y Oster (1979) con base en sus conclusiones: las emociones básicas (enojo, tristeza, repulsión, sorpresa, miedo y alegría) están ligadas con la expresión emocional de las personas de manera universal; como sería el caso de la gente que habita en el continente Americano, Europeo, Asiático, Africano y Oceánico. Es importante señalar que la expresión emocional de las personas, emergen respuestas similares ante una situación favorable o desfavorable.

1.3.2.2 Relación afectiva

Uno de los elementos que constituyen el desarrollo socioafectivo, es el vínculo afectivo del apego, no queda duda que la vida afectiva es el motor que logra que el niño en sus primeros 6 años de desarrollo sea satisfactorio, aunado a un equilibrado desarrollo de la personalidad (Cartuche, 2013) como producto de una necesidad afectiva social (Delage, 2010). A partir del estudio del concepto de apego seguro, es posible comprender el proceso que determina la relación afectiva de los individuos y se define como cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado (Bowlby, 1983).

Chías y Zurita (2009) describen puntos importantes acerca de las situaciones cruciales en que los niños reaccionan emocionalmente, los cuales son:

- Los niños inician su vida emocional dentro del útero materno, mediante la recepción de las emociones que está experimentando la madre (alegría, amor, poder, rabia, tristeza o miedo) durante el embarazo.
- Los niños incorporan lo que viven en su familia como normal, es decir, lo que se debe hacer, lo que sienten o expresan y como se hacen las cosas.

- Los niños aprenden a expresar sus emociones observando principalmente a sus padres de manera espontánea y van incorporando tanto mensajes verbales como los no verbales.
- Los niños observan la reacción de los padres, es decir, si la reacción paterna es negativa, de desaprobación o molestia ante ese comportamiento, consecuentemente irán forjando la idea de que eso no se debe de hacer. En función de las respuestas de las figuras parentales a las manifestaciones emocionales del niño, este recibirá el permiso o la prohibición de la expresión emocional del que se trate.
- A partir de los indicadores emocionales de los niños, se pueden detectar síntomas conductuales, es decir, si los niños no muestran sus reacciones emociones de forma directa (si no han aprendido a hacerlo) han incorporado una prohibición y posteriormente pueden reaccionar con inquietud, fantasía, llanto, dificultades en el habla y enfermedades. Parte de las posibles problemáticas que aquejan a los niños, como los conflictos afectivos y la falta de continuidad en el esfuerzo, suelen presentarse cierta inestabilidad afectiva durante la infancia (Braconniar, 2001).

1.3.2.3 Relación social

En la etapa de la adolescencia, el individuo necesita de un grupo social para el desarrollo de competencias individuales. De acuerdo con Maestre (2008) sugiere tres procesos de cambio ante un grupo social: el primero, a través del grupo reafirmará con sus pares, su personalidad; el segundo, tendrá que ver con el manejo del tema del poder y la rivalidad; en tercer lugar, los miembros del grupo van a actuar como “en espejo”, de tal modo que entre ellos se copiarán las modas.

Martínez (2003) sugiere que, cuando el adolescente está decidido a formar parte de un grupo de iguales, obtiene los siguientes beneficios: a) *Soporte y comprensión*. El grupo proporciona seguridad ante momentos difíciles, por ejemplo, respecto a las diferencias que pudieran surgir entre padres e hijos,

debido a eso, los amigos y compañeros que se hallan viviendo en las mismas circunstancias, pueden contribuir a regular aquellas dificultades. b) *Sentido de pertenencia y estatus*. Saber que un individuo pertenece a un medio propio, transmite un sentido de individualidad. c) *Oportunidad de representar un papel y de percibir la propia competencia*: Las actividades permiten asumir ciertos roles, ensayar las propias capacidades y conocer los juicios que sobre ellas emiten otros, además, de conocer qué conductas son adecuadas ante un determinado evento.

En general, de acuerdo con Iglesias (2013) conforme transcurre el tiempo o el ciclo vital, el adolescente está inmerso ante situaciones cambiantes y novedosas, especialmente en la etapa de la adolescencia, es decir, los pensamientos, sentimientos y motivaciones podrían cambiar conforme transcurre tiempo (ver tabla 2).

Tabla 2.
Transición del adolescente en función de la edad

Desarrollo	12 a 14 años	15 a 17 años	18 a 21 años
Dependencia-independencia	Menor interés por las figuras paternas. El estado de humor es variable.	Probables conflictos con los padres.	Creciente integración. Independencia. "Interés por los padres".
Preocupación por el aspecto corporal	Inseguridad, respecto a la apariencia y atractivo. Interés creciente en la sexualidad.	Mayor aceptación del cuerpo. Preocupación por su apariencia externa.	Desaparecen las preocupaciones. Aceptación.
Integración en el grupo de amigos	Amistad. Relaciones fuertemente emocionales. Inicia contacto con el sexo opuesto.	Intensa integración. Valores, reglas y modas de los amigos (deportes. Pandillas)	Los valores de los amigos pierden importancia. Relación con otra persona y mayor comprensión.
Desarrollo de la identidad	Razonamiento abstracto. Objetivos vocacionales irreales. Necesidad de mayor intimidad. Dificultad en el control de impulsos.	Los valores de los amigos pierden importancia. Relación con otra persona, mayor comprensión.	Conciencia racional y realista. Compromiso. Objetivos vocacionales prácticos. Concreción de valores morales.

En resumen, los procesos de la adolescencia resultan ser esencialmente complejos en la forma en que el adolescente enfrenta numerosos obstáculos y desafíos, para el posterior posicionamiento del adolescente en el mundo adulto (Contini, 2006).

Finalmente, en la revisión de los distintos aspectos del desarrollo del adolescente se pueden comprender los diversos procesos, los cambios y las circunstancias que favorecen a las interacciones sociales. Los elementos básicos como las emociones, la interacción y la expresión, permiten entender de qué manera los adolescentes logran darse cuenta de las capacidades socioafectivas, por medio del uso de recursos positivos ante el entorno. En el siguiente apartado se describen los antecedentes teóricos y los principales autores que han aportado fundamentos al marco del conocimiento, por ejemplo, líneas de investigación respecto a: Modelo de la habilidad y modelo mixto.

1.3.3 Dimensión emocional: Modelo de la habilidad o modelo mixto

Hace más de dos décadas, los estudios acerca de la dimensión emocional del individuo, respecto a procesos cognitivos, fisiológicos y psicológicos, fueron abordados desde planteamientos teóricos de gran complejidad. En este sentido, en la revisión de la literatura, se definen dos modelos pioneros teóricos; diferentes en sus planteamientos y componentes, que han sido evaluados empíricamente de forma distinta. La investigación en la década de los noventa, distingue al concepto de “inteligencia emocional” (IE) por Salovey y Mayer (1990) aunque, Goleman (1995) dio a conocer el concepto de manera novedosa. Por ello, surgieron dos vertientes teóricas para su estudio, de los cuales son: la primera aproximación es el *modelo de la habilidad*; concibe la IE como la capacidad para razonar sobre las emociones y usar ese conocimiento emocional para mejorar y guiar el pensamiento (López, Pulido y Berrios, 2014). La segunda aproximación, es el *modelo mixto*; concibe la IE como un conjunto de rasgos estables de personalidad,

competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Goleman, 1998; Petrides y Furnham, 2003).

Con la finalidad de identificar los procesos que operan en conjunto para el desarrollo tanto emocional como social del individuo, la perspectiva del “modelo mixto” podría ser un planteamiento enriquecedor a partir de un marco conceptual adecuado respecto a la adaptación positiva del adolescente ante las demandas ambientales.

1.3.3.1 Modelo mixto

Los principales autores que representan el modelo mixto son: Goleman (1995) y Bar-On (1997); entre sus aportaciones implementan la combinación de habilidades cognitivas, habilidades emocionales y rasgos de personalidad (como el optimismo y la automotivación).

Goleman (1995) define las competencias como un rasgo personal o un conjunto de hábitos que llevan a un desempeño más eficaz; orienta su modelo a explicar las causas del éxito personal y profesional; cuyo objetivo es el de predecir la efectividad y el rendimiento en ambos ámbitos. El mérito de su aportación consiste en el desarrollo de un modelo de IE basado en competencias emocionales, un modelo que se perfila como una teoría del rendimiento. El mundo empresarial encuentra en este modelo algunas de las claves esenciales para el liderazgo eficaz.

Por otro lado, el modelo de Bar-On (1997) también denominado “modelo mixto”, como producto de su trabajo de tesis doctoral, además de la elaboración de la escala “the Emotional Quotient Inventory” con el fin de medir ciertas destrezas socio-emocionales, por lo cual utilizó el término (EQ) o coeficiente emocional. Es interesante mencionar como antecedente teórico respecto a la teoría de inteligencias múltiples por Gardner (1983) que utilizó el término (IQ) o

coeficiente intelectual, para explicar que la inteligencia se había definido de manera restrictiva, de modo que, la competencia cognitiva de la persona queda mejor descrita en términos de conjuntos de habilidades con base en su modelo de inteligencias.

Por su parte Bar-On, retoma un modelo que implica bienestar psicológico a partir de los siguientes factores: Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general; se subdividen en 15 componentes de orden mayor (Bar-On, Maree y Elias, 2007). Los subcomponentes son: aprobación de la realidad, manejo de estrés y control de impulso. No obstante, su propio autor ha afirmado que el inventario consta de una amplia gama de habilidades emocionales y sociales. Estos factores correlacionan de manera positiva con la IE y la inteligencia social; además, tienden a facilitar la habilidad global para cubrir eficazmente las demandas y presiones diarias (Mestre y Guil, 2006).

Bar-On (2006) redefine su modelo y propone el término de inteligencia emocional-social (IES) o competencias socioemocionales que parte de una integración de habilidades. Este modelo resulta interesante en la medida que combina habilidades cognitivas, facetas o disposiciones emocionales relacionadas con la IE como rasgo (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012). Existe el debate sobre los principales modelos teóricos, que intentan medir la inteligencia emocional del individuo, aunque se pretende medir la IE de una manera similar a las pruebas de opción a respuestas correctas e incorrectas y obtener puntuaciones máximas o una prueba de potencia; sin embargo, no hay una concepción clara de la equivalencia a una respuesta correcta. A diferencia de la perspectiva del modelo mixto, se pretende medir las propias capacidades emocionales como sociales por medio del auto-reporte; conocidas como pruebas de autoinforme, es decir, no hay respuestas correctas e incorrectas, debido a eso, se pretende obtener la descripción de conductas en referencia a la persona (Danvila y Sastre, 2010).

A pesar de lo anterior el objetivo sigue siendo el mismo, encontrar los componentes o factores clave del funcionamiento socio-emocional, de modo que, surge el modelo de competencias socio-emocionales por Bar-On y Parker (2000, en Bar-On, 2006) (ver tabla 3).

Tabla 3.
Síntesis del modelo de competencias socio-emocionales Bar-On y Parker (2000)

Componentes	Subcomponentes de competencias socio-emocionales
Componente Intrapersonal	Auto-conocimiento y auto-expresión:
Autoestima	Para percibir con precisión, se entiende y acepta a sí mismo.
Autoconciencia emocional	Ser conscientes y comprender de las propias emociones.
Asertividad	Expresar eficaz emociones de uno mismo.
Independencia	Ser autosuficiente y libre de la dependencia emocional en los demás.
La auto-realización	Esforzarse para alcanzar metas personales y actualizar su potencial.
Componente interpersonal	La conciencia social y la relación interpersonal:
Empatía	Para ser conscientes y entender cómo se sienten los demás
La responsabilidad social	De identificarse con uno de los grupos sociales y cooperar con los demás
Relación interpersonal	Para establecer relaciones mutuamente satisfactorias y relacionarse bien con los demás
Manejo del estrés	
Tolerancia al estrés	Para con eficacia y de manera constructiva las emociones.
Control de impulsos	Para controlar de manera eficaz emociones.
Adaptación/ajuste	Gestión del cambio:
Realidad de pruebas	Para evaluar objetivamente los sentimientos propios y pensamientos con la realidad externa.
Flexibilidad	Para adaptar y ajustar los sentimientos propios y pensando en nuevas situaciones.
Resolución de problemas	Para solucionar eficazmente los problemas de carácter personal e interpersonal.
Estado de animo	Automotivación:
Optimismo	Ser positivo y mirar el lado brillante de la vida
Felicidad	Para sentirse contento con uno mismo, con los demás y con el mundo.

En resumen, cuando se pretende medir ciertos componentes emocionales del individuo se pueden utilizar instrumentos que evalúan distintos factores, por ejemplo, la inteligencia emocional; aunque, no hay un acuerdo para integrar en un sólo modelo que recabe las características que manejan los principales autores sobre la IE (Bisquerra, 2009). Por lo tanto, el modelo mixto es una perspectiva teórica adecuada para entender la interrelación de capacidades esenciales para el desarrollo socioafectivo de las personas.

Con el fin de obtener información de la percepción de las capacidades de una persona, se requiere de una metodología de acuerdo a las medidas de autoinforme.

1.3.4 Escalas del Emotional Quotient Inventory (EQ)

Dentro del modelo mixto, surge una línea de investigación respecto a la medición del coeficiente emocional por medio de competencias socio-emocionales. A continuación, se describen las escalas que evalúan el funcionamiento emocional y social y sus posteriores adaptaciones:

- El Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) en búsqueda de una herramienta congruente con su enfoque teórico, Bar-On (1997) adaptación al castellano (MHS, 2000; en Trigoso, 2013) diseño una medida de IE compuesta por los mismos factores descritos en su modelo conceptual y denominada, Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Este instrumento contiene 133 ítems y está compuesto por cinco factores de orden superior, los cuales se descomponen en un total de 15 sub-escalas: i) Inteligencia interpersonal, que evalúa las habilidades de autoconciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia. ii) Inteligencia interpersonal, que comprende las sub-escalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social, iii) Adaptación, que incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la

realidad y flexibilidad; iv) Gestión del estrés, compuesta por las sub-escalas de tolerancia al estrés y control de impulsos y v) humor general: integrada por las sub-escalas de felicidad y optimismo. El EQ-I, es un inventario amplio que abarca múltiples competencias emocionales y sociales; proporcionando no solo una estimación del nivel de IE sino también un perfil social afectivo.

- Inventario de Cociente Emocional EQ-i: Short constituye una versión reducida del EQ-i y está compuesta por 51 ítems que evalúan las mismas dimensiones que la versión extensa de 133 ítems. Por otro lado, cuenta con la versión adaptada y validada en universitarios españoles para medir IE mediante un autoinforme versión corta del EQ-i de Bar-On (2002; en López, Pulido y Berrios, 2014).
- Inventario De Cociente Emocional para niños y adolescentes EQ-i: YV, Emotional Quotient Inventory: Youth Versión; Bar-On y Parker (2000; en Fernández, 2011) es una medida de autoinforme de la IE dirigida a niños entre 7 y 12 años y adolescentes entre 13 y 18 años. Su aplicación se realiza tanto de forma individual como grupal. Compuesto de 60 ítems que evalúan las siguientes sub-escalas: *Intrapersonal*. Se refiere a la habilidad para comprender las propias emociones y comunicarlas a otros. Una alta puntuación de esta sub-escala informa que el sujeto comprende sus emociones, es capaz de expresarlas y sabe la manera de comunicar sus sentimientos y necesidades. *Interpersonal*. Es la habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros. Elevadas puntuaciones en esta subescala reflejan que los sujetos son capaces de tener relaciones interpersonales satisfactorias, así como comprender y apreciar los sentimientos de los demás. Manejo del estrés. Constituye la habilidad para dirigir y controlar las emociones propias. Una elevada puntuación de esta sub-escala muestra que en general, los sujetos mantienen la calma ante situaciones conflictivas y que son capaces de trabajar bajo presión. Además, raramente son impulsivos y responden a situaciones estresantes sin un estallido emocional. *Adaptabilidad*. Se refiere a la flexibilidad y

eficacia para resolver conflictos. Una alta puntuación de adaptabilidad muestra que las personas son realistas y efectivos para manejar las situaciones novedosas y cambiantes. Son personas habilidosas para encontrar maneras positivas de resolver problemas de la vida cotidiana. La suma de estas cuatro sub-escalas nos proporciona la puntuación total del IE del sujeto. *Estado de ánimo general*. Esta dimensión se refiere a la habilidad para tener una actitud positiva ante la vida. Una valoración alta refleja que los sujetos son optimistas y que están satisfechos con sus vidas. *Impresión positiva*. Es la autopercepción que un sujeto tiene de sí mismo. Más que medir un factor dentro de la IE, controla la tentación que tienen los sujetos de dar una buena impresión de sí mismo, que puede ser exagerada. Por ello, se debe prestar atención a puntuaciones altas.

Posteriormente, Ferrándiz, et al. (2012) validaron el instrumento EQ-i: YV en versión castellana, constituido por 60 reactivos. Actualmente Ruvalcaba, Gallegos, Lorenzo y Borges (2014) adaptaron el instrumento en población mexicana; es importante señalar que la dimensión relativa al estado de ánimo, los reactivos se agrupan en dos sub-dimensiones, una que tiene que ver con la experimentación de emociones positivas y otra con los componentes de autoconcepto y optimismo. Ambas con adecuados índices de fiabilidad interna; los reactivos relativos a la dimensión nombrada como manejo del estrés, solamente hacían referencia al manejo del impulso del enojo, por lo que se renombró la sub-escala con el nombre de manejo del enojo. A partir de la escala de autoinforme conformado por 60 reactivos, se plantea una versión corta a través de la eliminación de ítems para población mexicana, compuesto por 48 reactivos.

Es importante señalar, que es necesario contar o desarrollar instrumentos confiables que brinden información a partir de la perspectiva de la persona, a partir de lo que siente o piensa. Con ello, las pruebas de autoinforme son adecuadas cuando el objetivo es obtener información respecto a indicadores afectivos o datos introspectivos de una persona y estos tienen significados por sí mismos (Aragón y Silva, 2002; Extremera y Fernández, 2003).

1.3.5 Evidencia empírica sobre competencias socioafectivas

En la última década, se han realizado investigaciones a nivel internacional y nacional, respecto a las competencias socioafectivas; el estudio de habilidades sociales o emocionales con un fin específico, de los cuales brindan información relevante acerca de posibles indicadores de la salud mental de los adolescentes. Para comprender el panorama actual de los adolescentes es importante señalar la evidencia empírica actual y el desarrollo e implementación de programas con contenido de promoción e intervención respecto a la educación socioafectiva.

Monjas (2004) afirma que las habilidades sociales son comportamientos aprendidos y no variables de personalidad, en cambio ciertas características de personalidad pueden potenciar el desarrollo de los comportamientos sociales. Estudios previos han demostrado la relación entre las habilidades sociales y distintos aspectos de la personalidad, los cuales son: por su parte Garaigordobil (2006) estudió en una muestra de 322 adolescentes, entre 14 a 17 años en Argentina, la relación entre síntomas psicopatológicos, las habilidades sociales y rasgos de personalidad; encontró que los adolescentes con numerosas conductas de cooperación hacia otros, presentaban pocos síntomas psicopatológicos (ansiedad, hostilidad y obsesivos compulsivos); aquellos sin síntomas psicopatológicos disponían de muchas habilidades sociales y de ciertos rasgos de personalidad (socialización positiva, tolerancia al estrés y alto autoconcepto).

Entre otros hallazgos, los síntomas externalizados de la conducta agresiva corresponden a una deficiencia en la regulación emocional del individuo (Southam y Kendall, 2002) y de la incapacidad de etiquetar la propia vivencia de la emoción (Bohnert, Crnic y Lim, 2003). Debido a lo anterior, es fundamental implementar estrategias para fortalecer las competencias socio-emocionales como la autoestima, la asertividad, la regulación emocional o el autocontrol, para disminuir el riesgo de padecer problemas psicológicos y emocionales como la ansiedad, impulsividad e inseguridad (Flores y Sánchez, 2010; López, Martín, De la Fuente y

Godoy, 2000). Sin embargo, el control exagerado o la inhibición de la expresión emocional, tienden a originar síntomas internalizados (Southam et al., 2002).

Por otro lado, los hallazgos previos en población mexicana, se describen posibles problemáticas, conductuales, emocionales y psicológicos que podrían manifestar los adolescentes, los cuales son: en un estudio de Oliva, Rivera, González y León (2009) en Jalapa-Veracruz, sobre problemas de conducta en adolescentes entre 13-17 años; encontraron que la agresividad fue una de las conductas con mayor incidencia por conductas como desobediencia, ser demandante y rebeldía; estas conductas podrían convertirse en problemas de adaptación. Por otro lado, en un estudio de Ruvalcaba, Salazar y Gallegos (2012) en adolescentes de la Zona Metropolitana de Guadalajara; reportaron escasas competencias emocionales (específicamente manejo del estrés), además, las competencias interpersonales predicen la presencia de conductas disociales. Por ende, es importante desarrollar programas a partir del entrenamiento de competencias socio-emocionales, que pueden contribuir a la prevención de la aparición temprana de trastornos afectivos (ansiedad y depresión) en adolescentes (Ruvalcaba et al., 2013).

En los últimos años, se han diseñado programas educativos para implementar e incorporar estrategias para el aprendizaje socio-emocional en niños y adolescentes, en función de objetivos específicos; por eso, los programas involucran variables emocionales bajo el supuesto de que existe una interacción entre la experiencia emocional y la interacción interpersonal. Uno de estos esfuerzos es la creación del Social and Emotional Learning (SEL), (1990) diseñados para población infantil, en el fortalecimiento socioemocional y fomento saludable, al mismo tiempo de prevenir problemas de violencia y adicciones.

En Estados Unidos, la organización Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), (1994) se enfoca en el aprendizaje socioemocional desde el nivel preescolar y superior (Guil y Gil-Olarte, 2007) con el supuesto de que los problemas que afectan a los jóvenes, están causados por los mismos factores de riesgo emocional y social. Los principios del aprendizaje social y

emocional pueden servir como una estructura organizada para la coordinación de todas las actividades escolares tanto a nivel académico, de prevención, salud y desarrollo juvenil (Fernández, Ruiz, Extremera y Cabello, 2009); incluso, se implementa una serie de programas educativos estructurados en torno al tema de la activación emocional y en la interacción con los pares (compañeros). También, se imparten temáticas de: conciencia del yo y de los otros, actitudes, valores positivos, toma responsable de decisiones y habilidades de interacción social. Con ello, se les invita a las personas en general, a promover las habilidades adquiridas más allá del salón de clases y del colegio, generando vínculos con familias y con la comunidad (Denham y Weissberg, 2004).

Por otro lado, parte de la región americana se difunde el enfoque de Aprendizaje Socio Emocional (ASE) que representa una articulación integral de un sistema ecológico y desarrollo; para promover el éxito por medio de competencias sociales-emocionales a través de contextos interactivos particularmente en las relaciones entre profesores y alumnos, como también en los propios estudiantes (Elías y Ryan, 2015). También, se ha realizado un meta-análisis entre 213 estudios publicados en la región americana sobre intervenciones universales de la eficacia de los programas ASE, realizados hasta la fecha para niños en edad preescolar y hasta el doceavo grado por Durlak, Weissberg, Dymnichy, Taylor y Shellinger (2011); encontraron mejorías significativas en habilidades socio-emocionales, comportamientos socialmente adecuados, actitudes positivas y rendimiento académico, aunado a la disminución de problemas de conductuales y trastornos emocionales.

En España, el Programa de Orientación de las Competencias Socio-Emocionales (POCOSE) propone la integración escolar y social de estudiantes de secundaria; incluso, ejercer una función preventiva ante futuros fracasos escolares y otros factores de riesgo tales como: el absentismo, abandono escolar o la violencia (Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014) desarrolló el Programa Construye T y material didáctico, con el fin de brindar estrategias y herramientas para los alumnos, docentes y directivos, en el fomento del desarrollo socioemocional en los estudiantes del nivel medio superior. En la red se pueden encontrar y descargar material para la enseñanza socioafectiva; por ejemplo, fichas, dinámicas y videos de talleres, respecto a diversos temas de los cuales son: autoconocimiento, autorregulación, determinación, conciencia social, relación con los demás, toma responsable de decisiones y recomendaciones ante situaciones de emergencia.

Es importante mencionar que en la revisión de diversos estudios se presentan evidencias contundentes en población adolescente, en cuanto a un desarrollo inadecuado de competencias socioafectivas generalmente se reportan problemáticas conductuales y emocionales. Las personas abrumadas emocionalmente se sienten confusas respecto a sus emociones, no confían en sus capacidades emocionales y en consecuencia no suelen utilizar ciertas estrategias a falta de confianza (Fernández y Extremera, 2007). A diferencia de individuos que son hábiles para comprender de manera adecuada sus propias emociones, tienen claras sus capacidades y sus expectativas, por ende, experimentan mayor control sobre su ambiente (Extremera, Duran y Rey, 2007). Debido a lo anterior, las competencias socio-emocionales están vinculadas con diferentes indicadores del desarrollo en la adolescencia, es decir, se relacionan con un comportamiento resiliente, promueven un mejor autoconcepto, mejoran la comprensión y regulación emocional, optimizan las relaciones sociales, incrementan el bienestar, se asocia con mayores índices de felicidad, optimismo, satisfacción con la vida y salud física (Ruvalcaba, Gallegos, Villegas y Lorenzo, 2015). Por lo tanto, ante posibles problemáticas conductuales se han implementado programas de aprendizaje socio-emocional, cuyos objetivos son atender y fortalecer el desarrollo de competencias socioafectivas en los niños y en los adolescentes.

En la revisión del primer capítulo, el concepto de la inteligencia emocional es una base importante para comprender procesos complejos que impactan de forma considerable al individuo. Por otro lado, teóricos han aportado conclusiones relevantes en la comprensión de las capacidades socioemocionales y rasgos de personalidad (optimismo y automotivación) elementos esenciales para el desarrollo del adolescente. Inclusive, se han desarrollado programas educativos para la enseñanza de dichas fortalezas y capacidades en E.U, España y en México. Con ello, es posible que el individuo perciba sus propias capacidades para responder ante las adversidades, además de adecuarlas de manera positiva en la interacción con los sistemas próximos, por ejemplo, en la familia y en los pares. Por último, es de interés analizar la influencia de prácticas de crianza como lo son: la calidez, rechazo, control o favoritismo, que ejercen los padres hacia los hijos e hijas.

Capítulo 2

Prácticas de crianza

“De qué sirve que un niño sepa colocar Neptuno en el universo, si no sabe dónde poner su tristeza o su rabia”.

José María Toro

En el momento en el que nace un nuevo ser humano se manifiestan ciertos cambios tanto para mamá como de papá, por una serie de procesos que intervienen para el crecimiento del infante, además de los cambios en la dinámica de la pareja. Es un acontecimiento oportuno, en donde se adaptan roles; es decir, actividades que tienen que ver con la responsabilidad del cuidado y la transmisión de valores. Sin embargo, las prácticas de crianza son más que el cuidado y el asegurar la salud vital del hijo, más bien es un proceso complejo que de alguna manera influye directamente en las conductas de los hijos e hijas para un desarrollo psicológico, emocional y social.

Hace más de dos décadas, investigaciones sobre la familia han evaluado la influencia de diferentes estilos y prácticas parentales, conceptos que son utilizados de manera intercambiable por los investigadores (García-Méndez, Rivera y Reyes-Lagunes, 2014). Por ende, el ejercicio de la paternidad como de la maternidad son actividades complejas que incluyen numerosas conductas específicas, como también de actitudes que tienen un carácter más general que funcionan tanto a nivel individual como conjuntamente para influir en la crianza de los hijos (Flores y Sánchez, 2010).

Por lo tanto, con fines de esta investigación es importante revisar el constructo de prácticas de crianza, la relación entre padres e hijos y sus posibles efectos en el adolescente.

2.1 Definición de prácticas de crianza

Los padres ponen en práctica unas tácticas llamadas prácticas de crianza de forma diferenciada, dado que se encuentran en el marco de un planteamiento ecológico y sistémico del proceso evolutivo, en donde los determinantes culturales, sociales y familiares, moldean los contextos concretos en que las personas se desarrollan y se socializan (Ramírez, 2005). Debido a lo anterior, las prácticas de crianza se ubican en el contexto de las relaciones entre los miembros de la familia donde los padres juegan un papel importante en la educación de sus hijos (Izzedin y Pachajoa, 2009); además, la relación está caracterizada por el poder que ejercen los padres hacia los hijos e hijas y su influencia constante; también, las prácticas de crianza tienden a cambiar o a modificarse por la influencia del desarrollo de los niños y de los adolescentes, aunado a los cambios suscitados en el medio social, en un momento histórico y en una época dada (Bocanegra, 2007). De acuerdo con Aguirre (2000) las prácticas de crianza son un proceso, un conjunto de acciones y comportamientos aprendidos de los padres; ya sea a raíz de su propia educación como por imitación y se exponen para guiar las conductas de los niños.

Es importante señalar que las prácticas de crianza podrían influir directamente en las características conductuales del individuo, aunque la figura paterna como la figura materna, respecto a las características propias (roles, cultura, crianza) podrían influir en los tratos hacia los hijos.

2.2 Relación entre padres e hijos: una mirada desde el hogar

DeMause (como se citó en Izzedin y Pachajoa, 2009) describe los antecedentes desde la antigüedad hasta la actualidad respecto a los cambios de la relación entre padres e hijos y estos son: *Infanticidio (Antigüedad-siglo IV)*. En la antigüedad y en la mitología, los padres que no saben cómo proseguir con el

cuidado de sus hijos los matan. *Abandono (siglos IV-XIII)*. Los niños son internados en monasterios o conventos, se los entrega al ama de cría, se los confiere a otras familias para su adopción, se los envía a otras casas como criado o se les permite quedarse en el hogar, pero cualquiera de estas circunstancias implica una situación de abandono afectivo. *Ambivalencia (siglo XIV-XVI)*. Los padres tienen el deber de moldear la conducta del hijo y utilizan en algunas ocasiones manuales de instrucción infantil para educar. Se hace uso de todo tipo de castigos corporales y psicológicos. *Intrusión (Siglo XVIII)*. Los padres tienen más proximidad con su hijo, aunque no juegan con él, sino que dominan su voluntad. Siguen recurriendo a los castigos físicos como parte de la disciplina moderada y se empieza a considerar al niño como un adulto en miniatura, incompleto. *Socialización (Siglo XIX- mediados del XX)*. Los padres guían al hijo; la meta es que se adapte y socialice. En el período de la revolución industrial el niño es estimado mano de obra barata. *Ayuda (mediados del siglo XX)*. Este modelo implica la empatía del padre con el hijo y el atender sus necesidades como lo son: el diálogo frecuente, la comprensión, la responsabilidad y participar en juegos.

Aunado a lo anterior, actualmente el recién nacido establece su primera relación significativa con la madre y posteriormente con el padre, manteniendo una relación afectiva y una configuración subjetiva. De acuerdo con González (2004) surgen procesos conscientes e inconscientes en la relación entre padres e hijos, de los cuales son:

- *Relaciones interpersonales entre padres e hijos*. Cuando se habla de comunicación entre padres e hijos, es necesario referir la comunicación consciente entre ellos, es decir, esa comunicación en la que los dos o los tres (padre, madre e hijo) saben qué es lo que quieren comunicar; mientras la comunicación inconsciente puede incluir deseos, fantasías, temores o metas que los padres transmiten y prescriben a los hijos de forma inconsciente.

- *Relación Madre-hijo.* Se considera sano que un niño experimente una relación íntima, afectuosa y continua con su madre (o sustituto materno) se espera que ambos encuentren gozo y satisfacción en ella. En dicha relación amorosa con la madre, se enriquece la vida del niño, al implantarse las bases de todas las relaciones morosas posteriores.
- *Relación padre-hijo.* De los 3 a 7 años el niño capta mensajes conscientes e inconscientes del padre, los sentimientos más tempranos que el niño envía a su padre se vinculan con admirar su fuerza y sus facultades superiores. En el niño surge el deseo de imitarlo, de ser como él o de poseer sus maravillosas cualidades. A partir de los 9 años, el niño observa al padre como la personificación de todo poder sexual siendo más agresivo y omnipotente
- *Relación padre-hija.* El padre demandará a la hija respeto, admiración, independencia y obediencia más no sometimiento. Cuando existe una relación favorable y sin angustia por parte del padre, ayuda a la hija a superar dificultades con el fin de que logre una buena identidad psicosexual.

Además, en el contexto de las familias mexicanas, los padres ejercen tratos especiales hacia los hijos e hijas como lo son: a los niños se les enseña a no llorar, a ser fuertes, a no dejarse de otros, a diferencia de las niñas que se les enseña a cuidar, a ser buenas, para ayudar en las actividades domésticas, cuidar su imagen y ser cálidas en su trato. También, al varón se le instruye juegos vinculados al desarrollo de la habilidad física e intelectual, debido a que es poco probable que se les fomente una estimulación constante para el desarrollo de la ternura o el cuidado de otros, incluso de manera general se pretende que no manifiesten emociones. Por otro lado, los padres eligen juguetes para las mujeres asociados a las actividades domésticas de los cuales se promueve un juego más estereotipado, cuidadoso y estático (Torres, Garrido, Reyes y Ortega, 2008). Es importante señalar que parte de los tratos específicos hacia los hijos o hijas, estas prácticas tienen un objetivo o una funcionalidad para la familia.

2.2.1 Funciones

Los padres al estar influenciados por parámetros socioculturales tienden a ejercer funciones prioritarias en beneficio del hijo. De acuerdo con Ochoa y Lelong (2004) describen las principales funciones de los padres en la crianza de los hijos:

- *Función de apaciguamiento.* Se trata de la satisfacción de las necesidades biológicas del niño, sobre todo después del nacimiento (alimentación por lactancia o biberón, dormir al bebé en los brazos, en su cama, o aislarlo en una cuna, mecerlo).
- *Función de seguridad.* El niño se adapta a cualquier diferencia de estimulación según las prácticas de crianza de los padres; se observa el desarrollo de una sensibilidad en los padres, es decir una simbiosis afectiva entre el niño y sus padres. Cuando estos son tranquilos y apacibles, el niño siente esta seguridad y él mismo es sosegado.
- *Función estimuladora.* Estimulaciones proximales; los padres mantienen el contacto con su niño de diversas maneras. Cuando el pequeño se interesa más por la persona como parte de este proceso, se comienza con la edad de la socialización.
- *Función socializadora.* El niño acata poco a poco ciertas reglas, acepta las exigencias de los demás. La socialización como el aprendizaje se conciben como aquello que permite la integración del hijo en el sistema de roles posibles para la familia.
- *Función de transmisión transgeneracional de valores.* En la familia se transmite un sistema cultural de una generación a otra; el niño recibe las claves del funcionamiento de la realidad social, las propias representaciones de sus padres, los modelos de interacción familiar, las expectativas y urgencias sociales que recaen en él.

Es importante señalar que los padres tienden a asumir ciertos roles que tienen que ver con la responsabilidad y los cuidados, con el fin de cumplir metas específicas de los cuales son: educación, comunicación, estilo de disciplina

democrático, formación asocio-afectiva, apoyo y orientación del hijo (Romagnoli y Cortese, 2007); estas funciones deben cumplir las necesidades del niño tanto sociales y emocionales para un desarrollo posterior en sus etapas de transición. Por ello, surge la necesidad de estudiar a la familia en relación de los padres como parte fundamental para el análisis de las conductas sociales e individuales que operan en el adolescente (León, Camacho, Valencia y Rodríguez, 2008). Debido a lo anterior, es indispensable disponer de instrumentos de medición psicométricamente sólidas para evaluar las prácticas de crianza en adolescentes.

2.3 Instrumentos de medición de la autopercepción de prácticas de crianza

Con base a la literatura, se ha estudiado el constructo de estilos de crianza (parenting style) como parte de las investigaciones tradicionales y actuales. También, se han planteado estudios del constructo denominado prácticas de crianza. Con fines de esta investigación se describen instrumentos actuales, confiables y válidos, desde la perspectiva de los adolescentes acerca de los tratos o prácticas de crianza de sus padres, los cuales son:

- Child's Report of Parent Behavior Inventory (CRPBI) de Samper, Cortés, Mestre, Nácher y Tur (2006; citado en Mestre, Tur, Nácher y Cortés, 2007). Evalúa la disciplina familiar que perciben los hijos tanto en su relación con el padre como con la madre. Los ítems plantean diferentes situaciones propias de la vida y educación familiar, que el sujeto debe contestar en una escala de tres puntos. Las dimensiones evaluadas son: Permisividad, autonomía-amor, amor-control, control-hostilidad, hostilidad y negligencia.
- Escala de Percepción de Crianza para Jóvenes (Rodríguez, Oudhof, González y Unikel, 2011). Instrumento tipo Likert, con 5 opciones de respuesta. Diseñado para evaluar las actividades y comportamientos de los padres de acuerdo a la percepción de los hijos. Contiene 32 reactivos

distribuidos en 3 factores: Interés en las actividades de los hijos, apoyo hacia el hijo y orientación a los hijos.

- Eгна Minnen Beträffande Uppfostran [EMBU] o “Mis memorias de Crianza” (Perris, Jacobsson, Linström, Von Knorring, 1980). Instrumento Sueco, diseñado inicialmente para adultos. Informa retrospectivamente la crianza durante la infancia. El cuestionario consta de 15 escalas, una de ellas etiquetada como inespecífica y catorce constituidas para detectar sucesos considerados como privación (Penelo, 2009). La versión española fue adaptada para administrarse en niños mediante 41 reactivos, con el nombre de EMB-I (Castro, Toro, Van Der Ende y Arrindel, 1993). Asimismo, existe la adaptación para adolescentes mexicanos por Márquez, et al. (2007); conformado por cuatro dimensiones (rechazo, calidez, sobreprotección y favoritismo) que se han consolidado transculturalmente (Suecia, China, Japón, Holanda, España, México, Portugal, Alemania, Francia, Estados Unidos, entre otros). Posteriormente, el instrumento cuenta con una versión ajustada por Barcelata y Hernández (2014); conformado por las dimensiones de: Calidez, rechazo, control y favoritismo.

Andrade y Betancourt (2012) sugieren que analizar la percepción del adolescente, permite examinar predictores potenciales de la conducta. Por ello, es posible utilizar instrumentos confiables y válidos; por ejemplo, la escala de autoinforme EMBU-A, al utilizar este instrumento se obtiene información específica de prácticas de crianza tanto de mamá como de papá desde la perspectiva del adolescente. Además, es importante mencionar la posible evidencia empírica en relación entre prácticas de crianza y el desarrollo socioafectivo del adolescente.

2.4 Relación entre prácticas de crianza y desarrollo socioafectivo

La salud mental de los padres, las características temperamentales, las prácticas de crianza y el desarrollo socioafectivo del individuo están muy relacionados; además, cambian según la multidimensionalidad de variables evolutivas y contextuales (Carbonell, 2014; Cuervo, 2009; García, Cerezo, de la Torre, Carpio, y Casanova, 2011; Rudolph, 2000; Tur, Mestre y del Barrio, 2004) de los cuales se describen los siguientes estudios previos.

La cohesión familiar determina la aceptación-rechazo parental, aunque, los eventos estresantes de naturaleza familiar podrían ser un indicador del rechazo parental (Hoffman, 1976; Lila y Gracia, 2005; Steinberg, 2001). Además, debido a los conflictos familiares los integrantes de la misma pueden aislarse sin prestar atención a las necesidades de los demás, aunado a factores que modifican la dinámica familiar como lo son: el conflicto marital, el divorcio, la ambigüedad de reglas y límites, las normas tradicionales, la participación laboral de la mujer, como también la evolución de los modelos de familia (nuclear, monoparental y extensa) (García-Méndez, Rivera-Aragón, Díaz-Loving y Reyes-Lagunes, 2015). En un estudio por León et al. (2008) reportaron a partir de una muestra de adolescentes entre 15-19 años de la Ciudad de Morelia, que los jóvenes entre 15 años calificaron más a sus familias como disfuncionales; concluyendo que los adolescentes sienten que no son tomados en cuenta en el hogar en los momentos de crisis, ni en la toma de decisiones importantes, existe deficiente comunicación, se les limita su derecho a la autorrealización y con manifestaciones de afecto limitadas en algunas ocasiones.

Respecto a la percepción de los padres e hijos, se mencionan los siguientes hallazgos: Oudhof, Robles, Mercado, Villafaña y Zarza (2011) reportaron a partir de una muestra conformado por figuras maternas y de estudiantes de nivel superior residentes de Toluca, en el cual concluyeron que las figuras maternas reportaron llevar a cabo con frecuencia todas las tareas de crianza; también, los estudiantes de ambos grupos consideran que sus padres a menudo les muestran

interés, apoyo y que generalmente les brindan orientación. Debido a lo anterior, existe cierta similitud en cuanto a las experiencias de madres e hijos en el proceso de crianza y parte de las conclusiones de Oliva, Parra y Arranz (2008) también, encontraron en su estudio una alta coincidencia de prácticas tanto maternas como paternas hacia los hijos.

Por otro lado, en un estudio a partir de una muestra conformada por adolescentes en España, entre los resultados se aprecian puntuaciones más altas en cada una de las dimensiones de prácticas de crianza ejercidas por las figuras maternas (Sánchez-Quejía y López, 2004). A diferencia de un estudio de prácticas de crianza y desarrollo afectivo de los niños en una muestra de padres en la ciudad de Hermosillo-Sonora, por Frías, Fraijo y Tapia (2012); los resultados indicaron que los padres se aprecian a sí mismos como buenos, responsables y amorosos, además que no suelen utilizar el castigo físico. Se puede concluir que ellos tienen una percepción positiva de sus prácticas de crianza y del cómo educan a sus hijos. Por su parte, González y Hernández (2012) en su estudio cualitativo sobre prácticas educativas parentales y análisis por género, de una muestra conformada por adolescentes de secundaria de la ciudad de Saltillo, Coahuila; concluyeron que el papel de los estereotipos en la cultura mexicana como parte de la influencia en las prácticas de crianza, se justifica el trato más enérgico y poca comunicación hacia los varones, a diferencia de un trato de mayor protección, de cuidado y de una comunicación flexible, que permite la expresión de las emociones en las mujeres.

Entre los hallazgos, respecto a la posible relación entre prácticas de crianza y el desarrollo de competencias socioafectivas en adolescentes, se describen los siguientes estudios previos:

- *Calidez.* De acuerdo con Oliva, Parra, Sánchez y López (2007) reportaron la relación de prácticas de los padres y el ajuste del adolescente; Por otro lado, en un estudio por Estrada (2012) en Chiapas, a partir de una muestra conformada por adolescentes entre 15 a 20 años, reportó una relación entre la autonomía paternal y maternal con la autoestima; además, de la

comunicación materna con la autoestima. Los adolescentes se ven muy favorecidos cuando tienen padres que se muestran afectuosos, comunicativos y les animan a mostrarse autónomos (Oliva, 2006). También, el apoyo emocional y la coherencia en la aplicación de las normas por parte de los padres, está relacionado positivamente con la empatía y el comportamiento prosocial en adolescentes (Mestre et al. 2007).

- *Rechazo*. En un estudio por Gracia, et al. (2005) en México, encontraron que los rechazos percibidos por el hijo por parte de ambos padres se relacionan con problemas de ajuste psicológico y social; los hijos tienden a reaccionar con manifestaciones hostiles y agresivas, además de mostrar una escasa confianza en relación a otras personas. Por su parte, García, et al. (2011) en un estudio a partir de una muestra española reportaron que las figuras maternas son percibidas ejerciendo prácticas educativas más positivas (Afecto y disciplina inductiva) a diferencia del padre; incluso, las prácticas educativas negativas (Rechazo, disciplina rígida e indulgente) resultan ser más predictivas en mayor proporción a la aparición de problemas externalizados que los internalizados; además, en consideración especial con las prácticas de los padres en cuanto a la predicción, resulta ser mayor en chicos que en las chicas.
- *Control*. En un estudio de Pichardo, et al. (2009) reportaron que el control que ejercen los padres, es una de las prácticas de crianza con más efectos positivos en la competencia social de los hijos y por el contrario otras prácticas de crianza como la utilización del castigo físico o la expresión de afecto negativo, se relacionan con conductas socialmente inadaptadas. Incluso, en un estudio a partir de una muestra conformada por preadolescentes del Distrito Federal, por Méndez, et al. (2013); los resultados indicaron que los varones presentan más problemas de conducta e hiperactividad/falta de atención en comparación con las mujeres, quienes presentaron más síntomas emocionales y conducta prosocial; también, las prácticas de control tanto de mamá como del papá predicen las capacidades y dificultades de sus hijos. De igual modo, en la

Ciudad de México, se realizó una investigación con estudiantes de secundaria sobre el control parental, los problemas emocionales y de conducta; los resultados mostraron que en general, el control psicológico tanto materno como paterno tuvo una mayor influencia que el control conductual en la presencia de problemas emocionales y de conducta (Betancourt y Andrade, 2011).

- *Favoritismo*. En un estudio reciente por Hernández (2015) con una muestra de la Ciudad de México, conformada por adolescentes entre 12-15 años y sus padres; reportó diferencias en la percepción de las prácticas de crianza entre padres e hijos, además la conducta prosocial se encontró correlacionado negativamente con favoritismo parental.

Es importante señalar respecto a la evidencia encontrada, los estudios mostraron hallazgos respecto a prácticas de crianza en relación con habilidades sociales, problemas emocionales y problemas conductuales, bases importantes para la comprensión del desarrollo del adolescente y su contexto.

Metodología

3.1 Justificación y planteamiento del problema

En México, un estudio señala que un aproximado del 65% de los adolescentes, reportaron el no poder dejar de sentirse tristes y solos, y casi el 50 % manifestaron sentir miedo y rechazo; incluso, se reportó un alto porcentaje de estudiantes entre 15 y 19 años han cometido acciones como el insultar, ignorar, rechazar y golpear a algún compañero (SEP, 2008); también, escasas competencias emocionales (específicamente manejo del estrés) y competencias interpersonales, predicen la presencia de conductas disociales (Ruvalcaba et. al., 2012). Estudios posteriores (Ruvalcaba et al., 2013) permiten observar, correlaciones negativas entre competencias socioemocionales (manejo del estrés y manejo del estado de ánimo) y la sintomatología ansiosa o depresiva.

Desde la familia, los problemas conductuales o escolares de los hijos están directamente relacionados con las malas relaciones entre los padres (Oliva, et al., 2009; Robledo y Nicasio, 2008); en este sentido, las prácticas de crianza se ubican en el contexto de las relaciones entre los miembros de la familia (Izzedin y Pachajoa, 2009) por ende, esta relación se caracteriza por el poder que ejercen los padres hacia los hijos y su influencia mutua (Bocanegra, 2007); además, se canalizará la futura personalidad del hijo, su adaptación social y emocional al entorno (Bar-On, 2006; Carr, 2007; Cartuche, 2013; Mestre y Guil, 2006; Tur et al., 2004). Por ello, el constructo de competencias socioafectivas podrían tener alguna relación con las prácticas de crianza: las prácticas de calidez, se relacionan positivamente con la empatía y comportamiento prosocial (Mestre et al., 2007) incluso, con la autonomía, comunicación y la autoestima (Estrada, 2012); las prácticas de rechazo, se relacionan con problemas de ajuste psicológico y social,

además, de problemas conductuales (García, et al., 2011); las prácticas de control predicen las capacidades y dificultades (Méndez et al., 2013) y más efectos positivos en la competencia social (Pichardo et al., 2009); las prácticas de favoritismo se relaciona negativamente con la conducta prosocial (Hernández, 2015).

A partir de los hallazgos mencionados, brindan información en referencia a prácticas de crianza relacionadas con conductas prosociales o positivas, problemas emocionales y conductuales. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es analizar la relación entre las competencias socioafectivas y prácticas de crianza en adolescentes.

3.2 Pregunta de investigación

Pregunta de Investigación General

¿Existe relación entre las competencias socioafectivas y las prácticas de crianza en adolescentes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México?

3.3 Objetivos

Objetivo General

Analizar la relación entre las competencias socioafectivas y las prácticas de crianza en adolescentes

Objetivos Específicos

- 1.- Describir las competencias socioafectivas y las prácticas de crianza en adolescentes.
- 2.- Comparar las competencias socioafectivas y las prácticas de crianza en adolescentes en función del sexo.
- 3.- Analizar la relación entre las competencias socioafectivas y las prácticas de crianza en adolescentes.

3.4 Hipótesis de investigación

Hipótesis estadísticas

- Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en las competencias socioafectivas en función del sexo en adolescentes.
- Ha: Existen diferencias estadísticamente significativas en las competencias socioafectivas en función del sexo en adolescentes
- Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en las prácticas de crianza en función del sexo en adolescentes.
- Ha: Existen diferencias estadísticamente significativas en las prácticas de crianza en función del sexo en adolescentes.
- Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre las prácticas de crianza y las competencias socioafectivas en adolescentes.
- Ha: Existe relación estadísticamente significativa entre las prácticas de crianza y las competencias socioafectivas en adolescentes.

3.5 Variables

Competencias socioafectivas:

Definición conceptual: Un conjunto de competencias, habilidades y factores facilitadores que relacionados entre sí determinan nuestra efectividad para entender y expresarnos, comprender a los otros, relacionarnos adecuadamente con ellos y enfrentar los retos cotidianos (Bar-On, 2006, p.14).

Definición operacional: Autoinforme EQ-i: YV, Bar-On Emotional Quotient Inventory, Youth Versión (Bar-On y Parker, 2000; versión adaptada en castellano por Ferrándiz, et al., 2012; versión adaptada para adolescentes mexicanos por Ruvalcaba, et al., 2014). Los puntajes máximos corresponden a la presencia más acentuada de la característica medida.

Prácticas de crianza:

Definición conceptual: Conductas específicas que ejercen los padres; ejercen sus obligaciones y deberes, además, de poseer una meta social y un contenido específico (Márquez et al., 2007).

Definición operacional: Autoinforme (EMBU-I), (Perris, Jacobsson, Lindström, Knorring y Perris, 1980; versión adaptada para adolescentes mexicanos por Márquez et al., 2007; versión ajustada por Barcelata y Hernández, 2014). Los puntajes máximos corresponden a la presencia más acentuada de la característica medida.

3.6 Tipo de investigación y diseño de investigación

Para contestar los planteamientos de la presente investigación, se llevó a cabo un diseño transversal, ex post facto de tipo correlacional (Coolican, 2005).

MÉTODO

3.7 Participantes

Participaron 357 adolescentes de escuelas públicas de nivel secundaria y preparatoria, distribuidas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México; con un rango de edad comprendida entre los 13 a 18 años (Medad=15.30; D.E.=1.60); de los cuales el 54.34% fueron mujeres y 45.66% hombres.

Tipo de muestreo

Intencional y no probabilístico: la muestra estudiada es seleccionada por convenio o accesibilidad inmediata, a partir de un muestreo no aleatorio (Coolican, 2005).

- Criterios de inclusión: Estudiantes de nivel secundaria y preparatoria con edad entre 13 y 18 años.
- Criterios de eliminación: Dejar más del 10 % de ítems sin contestar en los instrumentos de evaluación.

3.8 Instrumentos de medición

Cédula Sociodemográfica del Adolescente y su Familia (Barcelata, 2014). Autoinforme conformado por 12 reactivos que evalúan las condiciones sociodemográficas del adolescente y familia. En los cuales se evalúa: con quien vive, el número de hermanos, la edad de los padres, así como su ocupación, estado civil y como percibe el ingreso económico familiar. Con el método de confiabilidad de Kuder-Richardson, se obtuvo ($\alpha=.76$).

EQ-i: YV, Bar-On Emotional Quotient Inventory, Youth Versión (Bar-On y Parker, 2000; versión adaptada en castellano por Ferrándiz, et al., 2012; versión adaptada para adolescentes mexicanos por Ruvalcaba, et al., 2014). Es un instrumento de autoinforme constituido por 48 reactivos en escala de Likert de cuatro puntos, cuya respuesta oscila de 1 (nunca me pasa), 2 (a veces me pasa), 3 (casi siempre me pasa) y 4 (siempre me pasa); evalúa siete factores, incluyendo cada una varias sub-escalas: se describen seis factores con fiabilidad adecuada incluyendo cada una, varias sub-escalas: adaptabilidad. Indica competencias de solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad) con ($\alpha=.83$). Intrapersonales. Indica competencias de comprensión emocional, asertividad, autoconcepto, auto realización e independencia emocional con ($\alpha=.84$). Interpersonales. Indica competencias de empatía, responsabilidad social y relación interpersonal con ($\alpha=.80$). Manejo del enojo. Indica competencias de tolerancia al estrés y control del impulso con ($\alpha=.62$). Optimismo y autoestima. Indica competencias de alegría y optimismo con ($\alpha=.87$). Emociones positivas. Con ($\alpha=.67$).

Por otro lado, después de aplicar el instrumento con fines de la presente investigación, se realizó el análisis de consistencia interna mediante el alfa de Cronbach, método que evalúa la confiabilidad de instrumentos que utilizan escalas tipo Likert (Anastasi y Urbina, 1998) y se describen cinco dimensiones con fiabilidad adecuada: adaptabilidad ($\alpha=.79$), intrapersonal ($\alpha=.74$), interpersonal ($\alpha=.75$), manejo del enojo ($\alpha=.76$), optimismo-autoestima, ($\alpha=.83$), emociones

positivas, ($\alpha=.67$), impresión positiva ($\alpha=.38$) y de la prueba total ($\alpha=.87$). Debido a lo anterior, la escala de autoinforme mantiene una confiabilidad aceptable de 0.73 a 0.91 (Polit y Hungler, 1999).

Egna Minnen Beträffande Uppfostran (EMBU-I) (Perris, Jacobsson, Lindström, Von Knorring y Perris, 1980; versión adaptada para adolescentes mexicanos por Márquez et al., 2007; versión ajustada por Barcelata y Hernández, 2014). Instrumento de autoinforme constituido por 80 reactivos en escala de Likert de cuatro puntos (a) No o nunca, b) Si, algunas veces, c) Si, Frecuente y d) Si casi siempre, el cual mide los cuatro tipos de percepción de crianza; el adolescente distingue entre la conducta de la madre y del padre, el trato hacia su persona considerando las siguientes dimensiones: calidez emocional (o aceptación), rechazo, control (o sobreprotección) y favoritismo. Se describen cuatro factores con fiabilidad adecuada: calidez. Indica apoyo a través de conductas como: aceptación, comunicación, orientación, búsqueda de recursos para beneficio del adolescente y respeto por su autonomía; expresan manifestaciones físicas y verbales, divididos en 14 reactivos para el padre ($\alpha=.91$) y 14 reactivos para la madre ($\alpha=.89$). Rechazo. Hace referencia a conductas como hostilidad, tratos desiguales, agresivos, indiferencia, negligencia, menosprecio, desaprobación, crítica, culpabilización, de los cuales se evalúan a través de 16 reactivos divididos, centrados a la conducta de los padres ($\alpha=.74$) y de la conducta de las madres ($\alpha=.73$); cada uno le corresponden 8 reactivos. Control. Factor que indaga conductas parentales como presión, inducción, chantaje, ejercer imposiciones mediante fuerza o amenaza, para que los hijos de comporten de la forma esperada, sobreprotección y monitoreo del comportamiento de los hijos que se evalúan con 20 reactivos, de los cuales 10 son relacionados a la conducta del padre ($\alpha=.68$) y 10 para la conducta de la madre ($\alpha=.64$). Favoritismo. Explora la percepción del adolescente sobre las conductas de los padres para beneficiar o realizar distinciones entre los hijos a favor de éste. Por último, indaga sobre conductas que beneficien a los hermanos del adolescente. Consta de 16 reactivos, de los cuales 8 evalúan la conducta del padre ($\alpha=.44$) y 8 reactivos para la

conducta de la madre ($\alpha=.39$). Se debe puntualizar que este factor es el que ha presentado menor confiabilidad a nivel internacional.

Por otro lado, después de aplicar el instrumento con fines de la presente investigación, se realizó el análisis de consistencia interna mediante el alfa de Cronbach y se obtuvieron los siguientes índices de fiabilidad: calidez ($\alpha=.91$), rechazo ($\alpha=.83$), control ($\alpha=.82$), favoritismo ($\alpha=.81$) y de la prueba total ($\alpha=.91$). Debido a lo anterior, la escala de autoinforme mantiene una confiabilidad aceptable de 0.73 a 0.91 (Polit y Hungler, 1999).

3.9 Escenario

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en las aulas de las escuelas públicas de nivel secundaria y preparatoria de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

3.10 Procedimiento

Se entregaron consentimientos informados a las autoridades pertinentes de las escuelas previamente seleccionadas, con el objetivo de llevar a cabo la aplicación de los instrumentos de evaluación (Cedula Sociodemográfica del Adolescente y su Familia, EQ-i: YV y EMBU-A) de forma voluntaria y confidencial. La aplicación se llevó a cabo de manera grupal, con la colaboración de tres a cuatro aplicadores y un supervisor. Las aplicaciones tuvieron una duración promedio de dos horas. Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 19; se realizaron análisis descriptivos, análisis de diferencia de medias con la prueba t de Student y análisis de correlación bivariada momento-producto r de Pearson.

Resultados

4.1 Descripción de la muestra total

La distribución de la muestra poblacional es de 357 estudiantes, con un rango de edad entre 13 a 18 años y con una media de 15.3 años; 54.34% mujeres y 45.66% hombres; de los cuales el 53.8% son estudiantes de nivel secundaria y 46.2% de nivel preparatoria. Además, participaron más mujeres entre 13 a 18 años y en menor medida fueron los hombres de 17 y 18 años (ver figura 1).

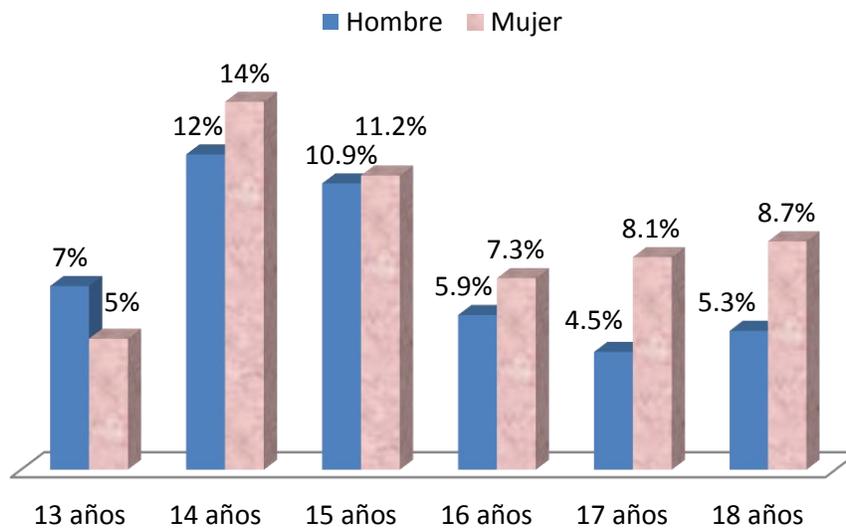


Figura 1. Distribución de la muestra por sexo y edad

En la recolección de la muestra de adolescentes, se seleccionaron escuelas públicas de nivel secundaria y preparatoria, distribuidas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ver figura 2).

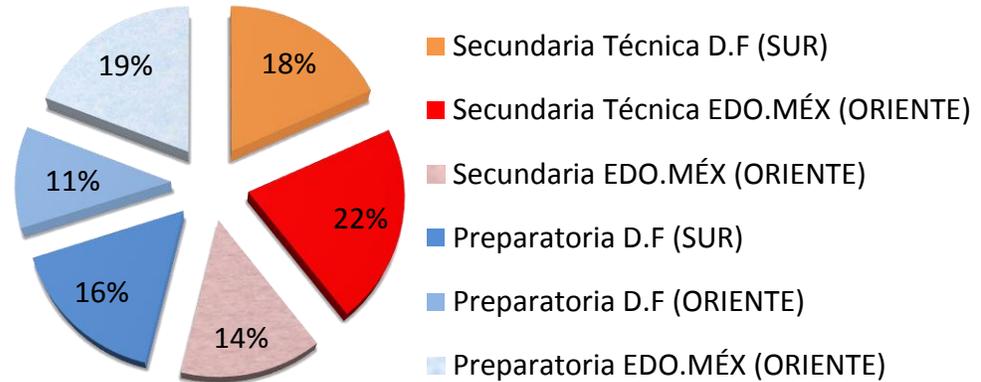


Figura 2. Porcentajes de escuelas públicas de la zona Metropolitana de la Ciudad de México

De la muestra total de adolescentes (N=357) se reportan datos socio demográficos acerca de: con quien vive el adolescente, el número de hermanos, ingreso económico mensual, además, del nivel de estudios, ocupación y estado civil de los padres (ver tabla 4). Se puede observar que el tipo de familia más común es la nuclear (42.9%), en segundo lugar, es la familia monoparental (16.8%). El número de hermanos, que integran cada familia oscila entre uno (37.4%) y dos hermanos (26.7%). El nivel de estudios más común para los papás, es el no haber ingresado en alguna institución educativa (55.5%), en segundo lugar, han cursado estudios de nivel primaria (17.9%) y en tercer lugar, han cursado estudios de nivel licenciatura (15.7%); mientras que las mamás, cuentan con estudios de nivel secundaria (40.7%), en segundo lugar, han cursado estudios de nivel primaria (21.8%) y en tercer lugar, han cursado estudios de nivel preparatoria (19.6%). En cuanto a los empleos, los resultados reflejan que los papás, trabajan comúnmente en fábricas o trabajo de campo (41%), en segundo lugar, de trabajos eventuales (26.1%) y en tercer lugar, de labores de oficina (17.4%); mientras que las mamás, en primer lugar, laboran en áreas de oficina

(26.2%) y en segundo lugar, trabajan por su cuenta o al comercio independiente (25.4%). Finalmente, por parte del ingreso familiar, es más común que los adolescentes perciban ingresos económicos suficientes (73.2%).

Tabla 4. Distribución de datos sociodemográficos de la muestra de adolescentes

Reactivo		Porcentaje
Vivo con	Mi papá y mi mamá	14.8%
	Mi papa, mi mamá y mis hermanos	42.9%
	Solo uno de mis padres (papá o mamá)	8.7%
	Solo uno de mis padres y mis hermanos	16.8%
	Mi papa, mi mamá, mis hermanos y mis abuelos	5.6%
	Mi papa, mi mamá, mis hermanos y algún otro familiar	7.8%
	Otro	3.4%
El número de hermanos es	No tengo hermanos	8.1%
	Uno	37.4%
	Dos	26.7%
	Tres	13.5%
	Cuatro	5.6%
	Cinco	5.9%
	Seis o más	2.8%
El estado civil de mi papá es	Casado	50%
	Divorciado/Separado	12.5%
	Viudo	5.9%
	Soltero	11%
	Unión libre	14.4%
	Se volvió a casar	6.2%
El estado civil de mi mamá es	Casada	57.3%
	Divorciada/Separada	13.2%
	Viuda	6.6%
	Soltera	4.4%
	Unión libre	16.8%
	Se volvió a casar	1.7%
Mi papá estudió	No estudió	55.5%
	Primaria	17.9%
	Secundaria/Escuela técnica	2.9%
	Preparatoria, bachillerato o bachillerato técnico	7.0%
	Licenciatura/Escuela normal	15.7%
Mi mamá estudió	No estudió	6.4%
	Primaria	21.8%
	Secundaria/Escuela técnica	40.7%
	Preparatoria, bachillerato o bachillerato técnico	19.6%
	Licenciatura/Escuela normal	8.7%
	Posgrado (especialidad, maestría, doctorado)	2.8%
La ocupación de mi papá es	Desempleado	4.8%
	Subempleado/Eventual (a veces sí y a veces no)	26.1%
	Obrero/campesino	41.0%
	Empleado/oficinista	17.4%
	Comerciante/ Por su cuenta	7.6%
	Profesionista	3.8%

(continuación)		
Reactivo		Porcentaje
La ocupación de mi mamá es	Ama de casa	8.7%
	Empleada doméstica/Eventual	13%
	Obrera/campesina	14.6%
	Empleada/oficinista	26.2%
	Comerciante/ Por su cuenta	25.4%
	Profesionista	7.3%
El dinero que mi familia gana es	Empresaria	4.2%
	Mucho	9.6%
	Suficiente	73.2%
	Poco	13.6%
	Menos de lo necesario para vivir	3.7%

4.2 Análisis de la prevalencia de competencias socioafectivas en adolescentes

En la tabla 5, se presentan las prevalencias de los resultados reportados de la muestra total de adolescentes sobre competencias socioafectivas. Por ello, las opciones de respuesta son: “nunca me pasa”, “a veces me pasa”, “casi siempre me pasa” y “siempre me pasa”.

En competencia de *adaptabilidad*, entre un 40% y 50% de adolescentes, reportan una mayor prevalencia en percibir que, a veces cuentan con capacidades para entender cosas nuevas (42%), entender preguntas difíciles (49.6%), resolver problemas (45.8%), resolver problemas de diferentes maneras (49%). A pesar de lo anterior, perciben siempre una capacidad de mayor proporción positiva y es la siguiente: no se dan por vencidos cuando las cosas se ponen difíciles (30.4%).

En competencia *intrapersonal*, entre un 36% y 49% de adolescentes reportan una mayor prevalencia en percibir que, a veces cuentan con capacidades para las competencias intrapersonales; es decir, los adolescentes tienden a percibir complicaciones en la capacidad para expresar el cómo se sienten, describir lo que sienten o acerca de sus sentimientos de sí mismos y con los demás.

En competencia *interpersonal*, entre un 40% y 50% de adolescentes reportan una mayor prevalencia en percibir que, a veces cuentan con capacidades para brindar interés (40.9%), entender y saber lo que sienten otras personas (42.9%), además de sentir gusto por hacer cosas para los demás (44%) o sentirse mal cuando hieren a una persona (39.3%). Por otra parte, reportan capacidades interpersonales de forma positiva; es decir, siempre tienden a tener la capacidad de expresar agrado por los amigos (48.3%), no herir los sentimientos de otros (33.3%) y percibir cuando alguno de sus mejores amigos no es feliz (30.3%).

En competencia del *manejo del enojo*, entre un 38% y 47% de adolescentes reportan una mayor prevalencia en percibir que, a veces tienden a fallar en el control de emociones e impulsos.

En competencia de *optimismo y autoestima*, entre un 34% y 40% de adolescentes reportan una mayor prevalencia en percibir que, casi siempre cuentan con la capacidad de sentirse seguros, esperar lo mejor, sentirse bien consigo mismo y ser feliz con su persona. Sin embargo, a veces tienden a percibir que la mayoría de las cosas que realizan les saldrán bien (38.4%) y saben que a pesar de todas las cosas saldrán bien (34.2%).

En competencia de *emociones positivas*, entre un 47% y 60% de adolescentes, reportan una mayor prevalencia en percibir positivamente que cuentan con capacidades para del sentido de diversión (59.1%), ser feliz (45.9%) y el gusto por sonreír (47.6%).

En competencia de *impresión positiva*, entre un 40% y 50.2% de adolescentes reportan una mayor prevalencia en percibir que, a veces cuentan con capacidades de agrado por todas las personas que conocen (35.6%), tener buenos pensamientos acerca de todas las personas (45.9%), nada es incómodo (55.2%), pensar en que son los mejores en todo lo que hacen (40.4%) y no tener días malos (51.7%).

Tabla 5. Prevalencia de competencias socioafectivas de la muestra de adolescentes

Reactivos por competencia	Nunca me pasa %	A veces me pasa %	Casi siempre me pasa %	Siempre me pasa %
Competencia de adaptabilidad				
10. Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas.	13.4	40.1	31.4	15.1
13. Es fácil para mí entender cosas nuevas.	7.6	42.0	36.4	14.0
18. Puedo entender preguntas difíciles.	6.7	49.6	33.6	10.1
21. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo.	7.3	42.4	28.7	21.6
24. Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas.	7.3	49.6	31.5	11.5
28. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil.	7.0	38.7	36.4	17.9
31. Puedo resolver problemas de diferentes maneras.	8.4	49.0	30.8	11.8
35. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones.	10.1	40.7	36.2	12.9
39. Soy bueno para resolver problemas.	11.5	45.8	33.1	9.6
45. Aun cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido.	9.6	28.7	31.3	30.4
Competencia intrapersonal				
6. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento.	24.6	45.4	21.6	8.4
14. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos.	26.1	42.3	21.0	10.6
25. Puedo describir mis sentimientos con facilidad.	22.7	36.7	24.9	15.7
34. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento.	24.4	48.6	18.8	8.1
Competencia interpersonal				
2. Entiendo bien cómo se sienten las otras personas.	5.6	42.9	35.6	16.0
4. Me importa lo que le sucede a otras personas.	9.2	40.9	29.7	20.2
9. Sé cómo se sienten las otras personas.	12.0	51.0	28.0	9.0
20. Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros.	3.2	24.6	28.9	33.3
30. Me gusta hacer cosas para los demás.	12.3	44.0	30.0	13.7
36. Me siento mal cuando se hieren los sentimientos de otras personas.	12.9	39.3	26.4	21.3
40. Me agradan mis amigos.	4.8	16.6	30.3	48.3
43. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz.	4.2	29.8	35.7	30.3
47. Sé cuándo la gente está enojada, incluso cuando no dicen nada.	7.0	30.0	33.6	29.4
Competencia del manejo del enojo				
5. Me resulta difícil controlar mi ira (furia)	21.3	46.5	15.4	16.8
12. Algunas cosas me enojan mucho	7.0	41.0	28.1	23.9
17. Me peleo con la gente	37.6	44.4	11.5	6.5
29. Me enojo con facilidad	17.1	42.9	20.2	19.9
42. Con facilidad me enojo	16.6	43.0	21.3	19.1
46. Cuando me enojo, actúo sin pensar	16.8	38.4	24.6	20.2
Competencia de optimismo y autoestima				
8. Me siento seguro de mí mismo.	6.2	28.3	33.9	31.7
11. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien.	5.3	38.4	39.8	16.5
16. Espero lo mejor.	5.9	20.8	25.4	47.9
23. Sé que las cosas saldrán bien.	6.7	34.2	35.6	23.5
32. Me siento bien conmigo mismo.	5.6	25.8	31.4	37.3
38. Soy feliz con el tipo de persona que soy.	7.6	25.2	30.8	36.4
44. Me gusta mi cuerpo.	10.7	25.3	34.8	29.2
Competencia de emociones positivas				
1. Me gusta divertirme.	4.2	13.4	23.2	59.1
3. Soy feliz.	5.6	16.2	32.2	45.9
19. Me gusta sonreír.	7.6	17.9	26.9	47.6
26. Sé cómo pasar un buen momento.	3.6	24.9	38.7	32.8
Competencia de impresión positiva				
7. Me agradan todas las personas que conozco.	10.4	35.6	31.7	22.4
15. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas.	8.1	45.9	36.1	9.8
22. Nada me incomoda (molesta).	19.0	55.2	18.5	7.3
27. Debo decir la verdad.	5.3	26.4	37.1	31.2
33. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago.	30.6	40.4	18.3	10.7
41. No tengo días malos.	15.4	51.7	22.8	10.1

4.3 Análisis de la prevalencia de prácticas de crianza en adolescentes

En la tabla 6, se presentan las prevalencias de los resultados reportados por los adolescentes (hijos) sobre *prácticas de crianza paternas*. Por ello, las opciones de respuesta son: “no, o nunca”, “si, algunas veces”, “si, frecuentemente” y “si, casi siempre”.

En prácticas de crianza de *calidez*, entre un 29% y 44% de los adolescentes reportan una mayor prevalencia en percibir algunas veces las siguientes prácticas: decir te quiero, abrazar o besar (41.7%), si las cosas salen mal trata de comprender (35%), ayuda en momentos difíciles (36.2%), escucha y toma en cuenta las opiniones (33.7%), ofrece estrategias para el aprendizaje de nuevas cosas con sentido de satisfacción (38.7%), consuela y anima en momentos tristes (35.6%), acepta la forma de ser del hijo (43.6%), participa y se involucra en juegos o pasatiempos favoritos (41.1%). Por otra parte, perciben en mayor proporción prácticas cálidas positivas como: demuestra estar contento (30.7%), expresa deseos por ayudar (38.0%) expresa sentimientos de afecto, además del afecto mutuo por parte del hijo (49.1%).

En prácticas de crianza de *rechazo* entre un 40% y 85% de los adolescentes reportan una mayor prevalencia en percibir que, nunca reciben prácticas de rechazo. Por otra parte, algunas veces perciben en mayor proporción prácticas negativas como: no brinda lo que el hijo quiere (43.6%), expresa inconformidad ante el comportamiento del hijo en casa (33.1%).

En prácticas de crianza de *control*, entre un 47% y 60% de los adolescentes reportan una mayor prevalencia en percibir que, nunca reciben prácticas de control. Por otra parte, algunas veces perciben en mayor proporción prácticas como: prohíbe hacer cosas (39.9%), se preocupa por las salidas (29%), influye culpa por comportamientos inadecuados (36.2%) y expresa miedo de que pase algo malo (31.3%).

Las prácticas de crianza de *favoritismo*, entre un 50% y 86% de los adolescentes reportan una mayor prevalencia en percibir que, nunca reciben prácticas preferentes.

Por otro lado, en la tabla 7 se presentan los resultados reportados por los adolescentes (hijos) sobre *prácticas de crianza maternas*.

Las prácticas de crianza de *calidez*, entre un 33% y 64% de los adolescentes reportan una mayor prevalencia en percibir prácticas cálidas positivas como: decir te quiero, abrazar o besar (33.7%), si las cosas salen mal trata de comprender (37.4%), ayuda en momentos difíciles (35.0%), demuestra estar contenta (44.2%), expresa deseos de ayuda (47.4%) y expresar sentimientos de afecto, además del afecto mutuo por parte del hijo (63.2%). También, algunas veces perciben en mayor proporción prácticas como: ofrece estrategias de aprendizaje (44.8%), acepta la forma de ser (39.9%), participa y se involucra en juegos o pasatiempos favoritos (41.1%).

Las prácticas de crianza de *rechazo*, entre un 40% y 80% de los adolescentes reportan una mayor prevalencia en percibir que, nunca reciben prácticas de rechazo. Por otra parte, algunas veces perciben en mayor proporción prácticas negativas como: no brinda lo que quiere o necesita el hijo (47.9%), está inconforme ante el comportamiento del hijo en casa (38%) y lo regaña o le dice flojo delante de otras personas (32.1%).

Las prácticas de crianza de *control*, entre un 44% y 60% de los adolescentes reportan una mayor prevalencia en percibir que, nunca reciben prácticas de control. Por otra parte, algunas veces perciben en mayor proporción prácticas como: prohíbe hacer cosas (39.5%), cuando esta triste influye sentimientos de culpa (39.3%), pide explicaciones (39.3%) e influye el sentido de culpa cuando el hijo no se comporta como quiere la mamá (33.7%). Por otro lado, casi siempre perciben que mamá ejerce prácticas de preocupación por las salidas (40.7%) y miedo a que le ocurra algo (46.65%).

Tabla 6. Prevalencia de prácticas paternas en los hijos adolescentes

Reactivos por dimensión	No o nunca	Si, algunas veces	Si, Frecuente	Casi siempre
	%	%	%	%
Calidez				
1. Tú papá te dice que te quiere y te abraza o te besa.	16.6	41.7	27.6	14.1
21. Si las cosas te salen mal, crees que tu papá trata de comprenderte y ayudarte.	14.7	35.0	27.0	23.3
27. Crees que tu papá te ayuda cuando tienes que hacer algo difícil	18.4	36.2	18.4	27.0
33. Tu papá te demuestra que está contento contigo.	16.6	27.0	25.8	30.7
37. Crees que tú papá escucha y tiene en cuenta lo que tú opinas.	19.0	33.7	24.5	22.7
41. Crees que tu papá quiere ayudarte.	12.9	28.2	20.9	38.0
49. Tu papá hace algo para que aprendas cosas y te la pases bien	25.2	38.7	21.5	14.7
51. Tu papá te dice que te portas bien.	21.5	29.4	19.6	29.4
57. Cuando estas triste, tu papá te consuela y anima.	28.2	35.6	19.0	17.2
65. A tu papá le gusta tu forma de ser.	21.5	43.6	22.7	12.3
69. Tu papá juega contigo y participa en tus diversiones.	33.1	41.1	14.1	11.7
73. Crees que tu papá te quiere y tú lo quieres a él.	9.8	17.2	23.9	49.1
Rechazo				
5. Te sientes disgustado cuando tu papá no te da lo que quieres.	38.7	43.6	13.5	4.3
29. Tu papá te trata como "el malo de la casa" y te echa la culpa...	68.7	19.0	6.7	5.5
31. A tu papá le gustaría que te parecieras a otro niño/a.	82.1	8.6	3.1	6.2
43. Crees que tu papá es tacaño y "cascarrabias" contigo.	61.3	20.9	5.5	12.3
59. Tu papá te dice que no le gusta cómo te comportas en casa.	41.1	33.1	16.0	9.8
61. Tu papá te regaña o te llama flojo delante de otras personas.	60.7	20.9	9.8	8.6
67. Tú papá te pega sin motivo.	84.0	9.2	4.3	2.5
Control				
75. Tu papá se pone triste o enojado contigo sin que te diga porqué	60.1	23.9	8.6	7.4
11. Tu papá te dice como tienes que vestirme, peinarte, etc.	74.8	19.0	2.5	3.7
17. Tu papá te prohíbe hacer cosas que en cambio tus amigos pueden hacer, por miedo a que te suceda algo malo.	19.0	39.9	17.2	23.9
19. Tu papá se preocupa por saber qué haces cuando sales...	19.1	29.0	26.5	25.3
23. Cuando haces algo mal, tu papá se pone tan triste que te hace sentir culpable.	53.4	32.5	8.0	6.1
39. Tu papá quiere que le cuentes tus secretos.	60.1	23.3	10.4	6.1
45. Tu papá te dice cosas como ésta: "si haces esto voy a ponerme muy triste".	76.7	17.2	2.5	3.7
47. Al llegar a casa, tienes que explicar a tu papá lo que has hecho.	47.9	31.3	14.7	6.1
53. Tu papá te dice que no te compra algo para que no seas un...	55.8	25.2	11.7	7.4
55. Te sientes culpable cuando no te comportas como quiere tu papá.	33.7	36.2	18.4	11.7
71. Tu papá tiene mucho miedo de que a ti te pase algo malo.	16.0	30.1	23.9	30.1
Favoritismo				
3. Tu papá te mimas más que a tus hermanos.	50.9	33.1	8.6	7.4
7. Tu papá te deja tener cosas que tus hermanos no pueden tener.	52.8	32.5	7.4	7.4
13. Crees que tu papá te quiere menos que a tus hermanos.	76.7	15.3	1.8	6.1
15. Tu papá te trata peor (injustamente) que a tus hermanos.	66.9	25.2	4.3	3.7
25. Crees que tú papá te quiere más que a tus hermanos.	68.1	19.6	5.5	6.7
63. Cuando pasa algo malo en casa ¿eres tú a quien tu papá echa la culpa.	73.5	13.0	7.4	6.2
77. Crees que tu papá te prefiere más a ti que a tus hermanos.	75.5	16.0	4.3	4.3
79. Tu papá le echa la culpa a tus hermanos de cosas que tú has...	82.8	12.3	4.3	.6

Tabla 7. Prevalencia de prácticas maternas en los hijos adolescentes

Reactivos por dimensión	No o nunca	Si, algunas veces	Si, Frecuente	Casi siempre
	%	%	%	%
Calidez				
2. Tú mamá te dice que te quiere y te abraza o te besa.	3.7	29.4	33.1	33.7
22. Si las cosas te salen mal, crees que tu mamá trata de comprenderte y ayudarte.	6.7	25.2	30.7	37.4
28. Crees que tu mamá te ayuda cuando tienes que hacer algo difícil.	8.6	26.4	30.1	35.0
34. Tu mamá te demuestra que está contento contigo.	9.8	19.6	26.4	44.2
38. Crees que tú mamá escucha y tiene en cuenta lo que tú opinas.	7.4	30.1	33.1	29.4
42. Crees que tu mamá quiere ayudarte.	5.5	19.0	27.6	47.4
50. Tu mamá hace algo para que aprendas cosas y te la pases bien (por ejemplo comprarte libros, procurar que salgas de excursión).	12.9	44.8	27.0	15.3
52. Tu mamá te dice que te portas bien.	11.7	35.0	20.9	32.5
58. Cuando estas triste, tu mamá te consuela y anima.	13.5	31.9	25.2	29.4
66. A tu mamá le gusta tu forma de ser.	10.4	39.9	29.4	20.2
70. Tu mamá juega contigo y participa en tus diversiones.	25.8	39.9	21.5	12.9
74. Crees que tu mamá te quiere y tú la quieres a ella.	4.9	9.2	22.7	63.2
Rechazo				
6. Te sientes disgustado cuando tu mamá no te da lo que quieres.	39.3	47.9	9.8	3.1
30. Tu mamá te trata como "el malo de la casa" y te echa la culpa...	68.7	19.6	7.4	4.3
32. A tu mamá le gustaría que te parecieras a otro niño/a.	77.9	10.4	4.9	6.7
44. Crees que tu mamá es tacaño y "cascarrabias" contigo.	67.5	19.0	6.1	7.4
60. Tu mamá te dice que no le gusta cómo te comportas en casa.	39.3	38.0	12.9	9.8
62. Tu mamá te regaña o te llama flojo delante de otras personas.	50.6	32.1	11.7	5.6
Control				
76. Tu mamá se pone triste o enojado contigo sin que te diga porqué lo está.	57.7	28.2	9.2	4.9
12. Tu mamá te dice como tienes que vestirme, peinarte, etc.	62.0	28.8	4.3	4.9
18. Tu mamá te prohíbe hacer cosas que en cambio tus amigos pueden hacer, por miedo a que te suceda algo malo.	14.2	39.5	22.2	24.1
20. Tu mamá se preocupa por saber qué haces cuando sales...	3.7	26.5	29.0	40.7
24. Cuando haces algo mal, tu mamá se pone tan triste que te hace sentir culpable.	36.8	39.3	10.4	13.5
40. Tu mamá quiere que le cuentes tus secretos.	44.2	31.9	14.7	9.2
46. Tu mamá te dice cosas como ésta: "si haces esto voy a ponerme muy triste".	65.0	19.6	8.6	6.7
48. Al llegar a casa, tienes que explicar a tu mamá lo que has hecho.	31.9	39.3	16.0	12.9
54. Tu mamá te dice que no te compra algo para que no seas un...	59.0	24.8	8.7	7.5
56. Te sientes culpable cuando no te comportas como quiere tu mamá.	25.2	33.7	22.7	18.4
72. Tu mamá tiene mucho miedo de que a ti te pase algo malo.	7.4	19.0	27.0	46.6
Favoritismo				
4. Tu mamá te mimas más que a tus hermanos.				
8. Tu mamá te deja tener cosas que tus hermanos no pueden tener.	37.4	38.0	12.9	11.7
14. Crees que tu mamá te quiere menos que a tus hermanos.	47.2	36.2	7.4	9.2
16. Tu mamá te trata peor (injustamente) que a tus hermanos.	77.9	14.1	3.7	4.3
26. Crees que tú mamá te quiere más que a tus hermanos.	76.7	18.4	1.8	3.1
64. Cuando pasa algo malo en casa ¿eres tú a quien tu mamá echa la culpa.	61.3	25.2	7.4	6.1
78. Crees que tu mamá te prefiere más a ti que a tus hermanos.	72.2	16.0	4.9	6.8
80. Tu mamá le echa la culpa a tus hermanos de cosas que tú has..	68.7	21.5	6.7	3.1
	77.3	14.7	4.3	3.7

En la tabla 8, se presentan las prevalencias de los resultados reportados por las adolescentes (hijas) sobre *prácticas de crianza paternas*. Por ello, las opciones de respuesta son: “no o nunca”, “si, algunas veces”, “si, frecuentemente” y “si, casi siempre”.

Las prácticas de crianza de *calidez*, entre un 27% y 45% de las adolescentes reportan una mayor prevalencia en percibir algunas veces prácticas como: decir te quiero, abrazar o besar (44.8%), si las cosas salen mal trata de comprender (33.5%), ayuda en momentos difíciles (35.6%), escucha y toma en cuenta las opiniones (27.3%), ofrece estrategias para el aprendizaje de nuevas cosas con sentido de satisfacción (40.2%), aceptación en la forma de ser (40.2%) y participa o se involucra en juegos o actividades favoritas (36.1%). Por otro parte, casi siempre perciben en mayor proporción, una práctica cálida positiva como: la quiere y el afecto es mutuo por parte de la hija (46.4%). Además, perciben en mayor proporción la siguiente práctica negativa: al sentirse triste, nunca percibe que papá ejerce una práctica de consuelo o ánimos (40.2%).

Las prácticas de crianza de *rechazo*, entre un 67% y 72% de las adolescentes reportan una mayor prevalencia en nunca percibir prácticas de rechazo. Por otra parte, algunas veces perciben en mayor proporción prácticas negativas como: no brindar lo que quiere o necesita la hija (50.5%) y expresa inconformidad por el comportamiento de la hija en casa (27.8%).

Las prácticas de crianza de *control*, entre un 47% y 80% de las adolescentes reportan una mayor prevalencia en nunca percibir prácticas de control. Por otra parte, algunas veces perciben en mayor proporción prácticas como: prohíbe actividades por miedo a lo que le pueda suceder (45.4%), influye culpa ante comportamientos no deseados (44.8%) y pide explicaciones cuando la hija llega a casa (37%). Además, casi siempre perciben en mayor proporción las siguientes prácticas: se preocupa por las salidas (28%) y expresa miedo a que suceda algo malo (36.6%).

Las prácticas de crianza de favoritismo, entre un 47% y 83% de las adolescentes reportan una mayor prevalencia en nunca percibir prácticas preferentes.

Por otro lado, en la tabla 9 se presentan las prevalencias de los resultados reportados por las adolescentes (hijas) sobre *prácticas de crianza maternas*.

Las prácticas de crianza de *calidez*, entre un 36% y 42% de las adolescentes reportan una mayor prevalencia en percibir algunas veces prácticas como: decir te quiero o brindar abrazos (36.1%), trata de ayudar ante situaciones difíciles (36.6%), toma en cuenta las opiniones (35.1%), ofrece estrategias de aprendizaje (37.8%), acepta la forma de ser de la hija (42.8%), participa en juegos y pasatiempos favoritos (41.2%). Por otro lado, casi siempre perciben en mayor proporción prácticas cálidas positivas como: si las cosas salen mal trata de comprender (37.4%), ayuda en momentos difíciles (35%), demuestra estar contenta (33.5%), expresa deseos de ayudar (39.7%), consuela y anima en momentos de tristeza (30.4%) y decir te quiero.

Las prácticas de crianza de *rechazo*, entre un 43% y 74% de las adolescentes reportan una mayor prevalencia en nunca percibir prácticas de rechazo. Por otra parte, algunas veces perciben en mayor proporción prácticas negativas como: no brinda lo que quiere la hija quiere (53.1%), inconformidad en el comportamiento de la hija en casa (39.4%) y la regaña o la llama floja delante de otras personas (34.5%).

Las prácticas de crianza de *control*, entre un 43% y 50% de las adolescentes reportan una mayor prevalencia en percibir algunas veces prácticas como: prohíbe hacer cosas (47.4%), cuando esta triste influye culpa (43.3%), pide que le cuenten secretos (46.9%), pide explicaciones de las actividades realizadas (47.9%) e influye el sentido de culpa cuando la hija no se comporta como quiere la mamá (47.7%).

Tabla 8. Prevalencia de prácticas paternas en las hijas adolescentes

Reactivos por dimensión	No o nunca	Si, algunas veces	Si, Frecuente	Casi siempre
	%	%	%	%
Calidez				
1. Tú papá te dice que te quiere y te abraza o te besa.	18.0	44.8	19.6	17.5
21. Si las cosas te salen mal, crees que tu papá trata de comprenderte y ayudarte.	20.6	33.5	23.7	22.2
27. Crees que tu papá te ayuda cuando tienes que hacer algo difícil	27.3	35.6	21.1	16.0
33. Tu papá te demuestra que está contento contigo.	20.1	29.4	22.7	27.8
37. Crees que tú papá escucha y tiene en cuenta lo que tú opinas.	25.8	27.3	26.8	20.1
41. Crees que tu papá quiere ayudarte.	15.5	32.0	21.6	30.9
49. Tu papá hace algo para que aprendas cosas y te la pases bien	31.4	40.2	14.9	13.4
51. Tu papá te dice que te portas bien.	25.9	37.8	16.6	19.7
57. Cuando estas triste, tu papá te consuela y anima.	40.2	27.8	14.4	17.5
65. A tu papá le gusta tu forma de ser.	20.6	40.2	25.3	13.9
69. Tu papá juega contigo y participa en tus diversiones.	34.5	36.1	12.4	17.0
73. Crees que tu papá te quiere y tú lo quieres a él.	16.5	19.1	18.0	46.4
Rechazo				
5. Te sientes disgustado cuando tu papá no te da lo que quieres.	30.9	50.5	11.9	6.7
29. Tu papá te trata como "el malo de la casa" y te echa la culpa...	72.2	19.1	5.2	3.6
31. A tu papá le gustaría que te parecieras a otro niño/a.	68.6	20.6	5.7	5.2
43. Crees que tu papá es tacaño y "cascarrabias" contigo.	59.3	25.8	6.2	8.8
59. Tu papá te dice que no le gusta cómo te comportas en casa.	57.7	27.8	9.3	5.2
61. Tu papá te regaña o te llama flojo delante de otras personas.	67.0	22.2	5.2	5.7
Control				
75. Tu papá se pone triste o enojado contigo sin que te diga porqué	58.2	29.4	7.7	4.6
11. Tu papá te dice como tienes que vestirte, peinarte, etc.	79.9	14.4	4.1	1.5
17. Tu papá te prohíbe hacer cosas que en cambio tus amigos pueden hacer, por miedo a que te suceda algo malo.	18.0	45.4	17.5	19.1
19. Tu papá se preocupa por saber qué haces cuando sales...	19.7	26.4	25.9	28.0
23. Cuando haces algo mal, tu papá se pone tan triste que te hace sentir culpable.	47.4	39.7	6.2	6.7
39. Tu papá quiere que le cuentes tus secretos.	54.6	31.4	8.8	5.2
45. Tu papá te dice cosas como ésta: "si haces esto voy a ponerme muy triste".	75.6	15.0	5.2	4.1
47. Al llegar a casa, tienes que explicar a tu papá lo que has hecho.	51.0	37.0	6.8	5.2
53. Tu papá te dice que no te compra algo para que no seas un...	68.0	22.2	3.6	6.2
55. Te sientes culpable cuando no te comportas como quiere tu...	30.4	44.8	14.4	10.3
71. Tu papá tiene mucho miedo de que a ti te pase algo malo.	17.0	23.2	23.2	36.6
Favoritismo				
3. Tu papá te mimas más que a tus hermanos.	47.9	31.4	9.8	10.8
7. Tu papá te deja tener cosas que tus hermanos no pueden tener.	58.8	28.4	8.8	4.1
13. Crees que tu papá te quiere menos que a tus hermanos.	70.6	18.6	5.2	5.7
15. Tu papá te trata peor (injustamente) que a tus hermanos.	72.2	19.6	6.2	2.1
25. Crees que tú papá te quiere más que a tus hermanos.	66.8	20.7	7.3	5.2
63. Cuando pasa algo malo en casa eres tú a quien tu papá echa la culpa.	73.2	19.6	3.1	4.1
77. Crees que tu papá te prefiere más a ti que a tus hermanos.	76.8	18.0	2.6	2.6
79. Tu papá le echa la culpa a tus hermanos de cosas que tú has...	82.5	14.9	1.0	1.5

Tabla 9. Prevalencia de prácticas maternas en las hijas adolescentes

Reactivos por dimensión	No o nunca	Si, algunas veces	Si, Frecuente	Casi siempre
	%	%	%	%
Calidez				
2. Tú mamá te dice que te quiere y te abraza o te besa.	5.2	36.1	28.4	30.4
22. Si las cosas te salen mal, crees que tu mamá trata de comprenderte y ayudarte.	5.7	29.4	34.0	30.9
28. Crees que tu mamá te ayuda cuando tienes que hacer algo difícil.	8.8	36.6	28.9	25.8
34. Tu mamá te demuestra que está contento contigo.	9.3	27.3	29.9	33.5
38. Crees que tú mamá escucha y tiene en cuenta lo que tú opinas.	8.2	35.1	30.4	26.3
42. Crees que tu mamá quiere ayudarte.	3.6	23.7	33.0	39.7
50. Tu mamá hace algo para que aprendas cosas y te la pases bien (por ejemplo comprarte libros, procurar que salgas de excursión).	16.1	37.8	25.9	20.2
52. Tu mamá te dice que te portas bien.	16.0	37.6	19.6	26.8
58. Cuando estas triste, tu mamá te consuela y anima.	16.5	29.4	23.7	30.4
66. A tu mamá le gusta tu forma de ser.	11.9	42.8	28.9	16.5
70. Tu mamá juega contigo y participa en tus diversiones.	19.1	41.2	22.2	17.5
74. Crees que tu mamá te quiere y tú la quieres a ella.	5.7	12.4	23.7	58.2
Rechazo				
6. Te sientes disgustado cuando tu mamá no te da lo que quieres.	30.4	53.1	9.8	6.7
30. Tu mamá te trata como "el malo de la casa" y te echa la culpa...	64.4	26.8	5.7	3.1
32. A tu mamá le gustaría que te parecieras a otro niño/a.	64.4	23.7	7.7	4.1
44. Crees que tu mamá es tacaño y "cascarrabias" contigo.	73.7	17.0	5.7	3.6
60. Tu mamá te dice que no le gusta cómo te comportas en casa.	43.0	39.4	10.9	6.7
62. Tu mamá te regaña o te llama flojo delante de otras personas.	51.5	34.5	8.8	5.2
Control				
76. Tu mamá se pone triste o enojado contigo sin que te diga porqué lo está.	50.5	36.1	10.8	2.6
12. Tu mamá te dice como tienes que vestirme, peinarte, etc.	52.6	38.1	6.7	2.6
18. Tu mamá te prohíbe hacer cosas que en cambio tus amigos pueden hacer, por miedo a que te suceda algo malo.	9.3	47.4	23.2	20.1
20. Tu mamá se preocupa por saber qué haces cuando sales...	2.6	27.8	29.9	39.7
24. Cuando haces algo mal, tu mamá se pone tan triste que te hace sentir culpable.	34.5	43.3	14.9	7.2
40. Tu mamá quiere que le cuentes tus secretos.	20.1	46.9	20.6	12.4
46. Tu mamá te dice cosas como ésta: "si haces esto voy a ponerme muy triste".	64.2	23.8	6.7	5.2
48. Al llegar a casa, tienes que explicar a tu mamá lo que has hecho.	29.7	47.9	15.1	7.3
54. Tu mamá te dice que no te compra algo para que no seas un...	64.4	24.7	5.7	5.2
56. Te sientes culpable cuando no te comportas como quiere tu mamá.	20.2	47.7	17.1	15.0
72. Tu mamá tiene mucho miedo de que a ti te pase algo malo.	4.6	17.0	29.9	48.5
Favoritismo				
4. Tu mamá te mima más que a tus hermanos.	37.6	45.4	9.3	7.7
8. Tu mamá te deja tener cosas que tus hermanos no pueden tener.	52.1	34.0	9.8	4.1
14. Crees que tu mamá te quiere menos que a tus hermanos.	69.6	21.6	4.6	4.1
16. Tu mamá te trata peor (injustamente) que a tus hermanos.	70.6	23.7	4.1	1.5
26. Crees que tú mamá te quiere más que a tus hermanos.	69.1	20.6	6.2	4.1
64. Cuando pasa algo malo en casa ¿eres tú a quien tu mamá echa la culpa.	63.9	24.7	7.2	4.1
78. Crees que tu mamá te prefiere más a ti que a tus hermanos.	78.4	18.0	3.1	.5
80. Tu mamá le echa la culpa a tus hermanos de cosas que tú has..	81.4	16.5	1.5	.5

4.4 Análisis comparativo de competencias socioafectivas en adolescentes

Con la finalidad de analizar las diferencias entre hombres y mujeres, respecto a las competencias socioafectivas se realizó una prueba t de Student. Por lo tanto, en la tabla 10 se presentan los resultados de los estadísticos descriptivos y las posibles diferencias.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos de las competencias socioafectivas y diferencias de medias entre hombres y mujeres

Competencias Socioafectivas	Muestra total N=357		Hombres n=163		Mujeres n=194		t
	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.	
Adaptabilidad	2.55	.499	2.58	.470	2.52	.522	1.117
Intrapersonal	2.18	.689	2.15	.626	2.20	.735	-.681
Interpersonal	2.71	.520	2.54	.491	<u>2.85</u>	.514	-5.696*
Manejo del enojo	2.36	.658	2.35	.707	2.37	.628	-.238
Optimismo y autoestima	2.89	.619	2.95	.619	2.83	.625	1.901
Emociones Positivas	3.17	.640	3.15	.646	3.19	.630	-.730
Impresión positiva	2.42	.428	2.42	.446	2.43	.415	-.246

* $p < .05$ ** $p < .01$.

De la muestra total de adolescentes, las competencias socioafectivas que puntúan más alto, de los cuales son: competencias de emociones positivas, optimismo-autoestima, interpersonal y adaptabilidad; además, las puntuaciones más bajas se presentan en las competencias de habilidades intrapersonales.

En cuanto a las diferencias entre hombres y mujeres, los hombres adolescentes presentan una media mayor que las mujeres, referente a la presencia de capacidades en adaptabilidad y en optimismo-autoestima; aunque, las mujeres tienden a presentar capacidades interpersonales, intrapersonales, manejo del enojo, emociones positivas e impresión positiva. A pesar de ello, la competencia interpersonal es la conducta más significativa de la muestra en adolescentes.

4.5 Análisis comparativo de las prácticas de crianza en adolescentes

Con la finalidad de analizar las diferencias entre hombres y mujeres, respecto con prácticas de crianza, se realizó una prueba t de Student. Por ello, en la tabla 11 se presentan los resultados de los estadísticos descriptivos y las posibles diferencias.

De la muestra total de adolescentes, las dimensiones que puntúan más alto, de los cuales son: calidez y control, aunque las puntuaciones más bajas se presentan en rechazo y favoritismo.

En cuanto a las diferencias entre hombres y mujeres, se puede observar que los hombres adolescentes presentan una media mayor que las mujeres, referente a prácticas paternas y prácticas maternas; es decir, los hijos indican que los padres, ejercen conductas relacionadas con calidez, rechazo, control y favoritismo.

Tabla 11. Estadísticos descriptivos de prácticas de crianza y diferencias de medias entre hombres y mujeres

Dimensión	Muestra total N=357		Hombres n=163		Mujeres n=194		t	Hombres n=163		Mujeres n=194		t
	M	D.E.	Práctica paterna					Práctica materna				
			M	D.E.	M	D.E.		M	D.E.	M	D.E.	
Calidez	2.60	.560	2.49	.671	2.38	.746	1.417	2.81	.542	2.72	.607	1.374
Rechazo	1.57	.440	1.60	.515	1.54	.493	1.229	1.60	.536	1.57	.450	.501
Control	2.05	.440	1.93	.491	1.90	.495	.493	2.19	.494	2.19	.443	-.098
Favoritismo	1.49	.420	1.49	.508	1.46	.396	.684	1.55	.506	1.47	.386	1.734

* $p < .05$ ó ** $p < .01$

Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas; los datos sugieren que, desde el contexto familiar, el que sea papá o mamá, tienden a ejercer prácticas de crianza de manera igualitaria hacia los hijos.

4.6 Correlación entre competencias socioafectivas y las prácticas de crianza en adolescentes

A continuación, se presentan los resultados del análisis de correlación de Pearson; entre las competencias socioafectivas y las prácticas de crianza tanto de papá como de mamá (o tutores).

En la tabla 12, se puede observar de la muestra total de adolescentes, correlaciones entre las competencias socioafectivas y las dimensiones que conforman las prácticas de crianza. Se obtuvieron correlaciones positivas de intensidad alta, entre calidez con competencias de adaptabilidad (ADP), optimismo-autoestima (OA) y emociones positivas (IP); además, se reportan correlaciones positivas de intensidad baja, entre calidez con competencias de intrapersonal (INTR), interpersonal (INT) e impresión positiva (IP). Se obtuvieron correlaciones positivas de intensidad moderada, entre rechazo con manejo del enojo; también, se reportan correlaciones inversas de intensidad baja, entre rechazo con competencias respecto a optimismo-autoestima (OA) y emociones positivas (EP). Se obtuvieron correlaciones positivas de intensidad baja, entre control con competencias de adaptabilidad (ADP), intrapersonal (INTR), interpersonal (INT), manejo del enojo (ME), e impresión positiva (IP). Por último, se obtuvieron correlaciones positivas de intensidad baja, entre favoritismo con competencias de adaptabilidad (ADP), intrapersonal (INTR), manejo del enojo (ME); incluso, se reporta una correlación inversa de intensidad baja, entre favoritismo con competencias respecto a emociones positivas (EP).

Específicamente en la relación de competencias socioafectivas y prácticas paternas, se obtuvieron correlaciones positivas de intensidad alta, entre calidez con competencias de adaptabilidad y optimismo-autoestima. Sin embargo, en la relación de competencias socioafectivas y prácticas maternas, se obtuvieron correlaciones positivas altas, entre calidez con competencias de adaptabilidad y optimismo-autoestima. No obstante, se puede observar en general, una relación más fuerte en las prácticas maternas.

Tabla 12. Relación entre competencias socioafectivas y las prácticas de crianza

Dimensión	ADP	INTR	INT	ME	OA	EP	IP
CALIDEZ							
Padre	.302**	.165**	.093	-.031	.355**	.259**	.260**
Madre	.427**	.168**	.182**	.048	.406**	.277**	.250**
General	.413**	.192**	.153**	.005	.437**	.309**	.296**
RECHAZO							
Padre	.081	.054	.055	.266**	-.131*	-.110*	-.075
Madre	.041	.019	.058	.280**	-.230**	-.162**	-.030
General	.074	.037	.062	.313**	-.204**	-.151**	-.052
CONTROL							
Padre	.270**	.179**	.199**	.200**	.070	.069	.118*
Madre	.259**	.109*	.264**	.276**	-.010	-.010	.094
General	.291**	.157**	.252**	.260**	.035	.035	.121*
FAVORITISMO							
Padre	.177**	.175**	.126	.221**	-.075	-.132*	.040
Madre	.166**	.154**	.063	.199**	-.078	-.114*	.085
General	.183**	.176**	.101	.224**	-.081	-.131*	.068

Nota: Adaptabilidad (ADP), intrapersonal (INTR), interpersonal (INT), manejo del enojo (ME), optimismo y autoestima (OA), emociones positivas (EP), impresión positiva (IP)
*p<.05 ó **p<.01

Las competencias socioafectivas en relación con prácticas paternas y maternas, se obtuvieron correlaciones positivas, entre rechazo con competencias de manejo del enojo (ME) e inversamente con optimismo-autoestima (OA) y emociones positivas (EP). Sin embargo, se puede observar una relación más fuerte en las prácticas maternas.

Se puede observar que la relación es más elevada en el caso de las prácticas paternas de control en competencias de adaptabilidad (ADP) e intrapersonal (INTR). No obstante, se puede observar que la relación es más fuerte en las prácticas maternas de control en competencias respecto al manejo del enojo (ME) e interpersonal (INT).

Por último, las competencias socioafectivas en relación con prácticas paternas y maternas, se obtuvieron correlaciones positivas, entre favoritismo con competencias de adaptabilidad (ADP), intrapersonal (INTR), manejo del enojo (ME) e inversamente con emociones positivas (EP). Sin embargo, se puede observar en general, una relación más fuerte en las prácticas paternas.

Discusión y conclusiones

En primer lugar es importante retomar los resultados respecto a los datos sociodemográficos se encontró lo siguiente: en general de la muestra total, de acuerdo a los datos obtenidos, se describe lo siguiente: la estructura familiar es principalmente nuclear, teniendo en segundo lugar, a la estructura familiar monoparental; la INEGI (2015) reportó que los hogares de tipo nuclear representan la mayor parte de los hogares (72.1%), seguidos de los ampliados con 24.1% y el 3.8% lo conforman los compuestos. Es importante mencionar que en la gran Zona Metropolitana de la Ciudad de México se manifiestan desigualdades territoriales que se muestran en la infraestructura, vivienda, transporte, empleo y pobreza (Moreno, 2012). Aunado con lo anterior, la mayor parte de la muestra de adolescentes corresponden con la región oriente del Estado de México y parte del territorio reflejan las condiciones semiurbanas de México, es decir, disrupciones que constituyen un riesgo para el bienestar integral de sus miembros, como son las adicciones y la violencia, que motivan en el adolescente desesperanza, retraimiento, falta de una sana autoestima y una percepción agobiante del futuro (Moncada-Cerón y Gómez-Villanueva, 2016). En cuanto a la escolaridad de los papás, de acuerdo con los datos obtenidos, la mayoría de los papás no ingresaron a la educación básica y en segundo lugar, accedieron a la educación primaria a diferencia de las mamás, que accedieron a la educación básica y medio superior. Respecto a esto, la INEGI (2013) reportó, que a partir del año 2012 más del 50% de los nacimientos registrados tanto la mamá como el papá declaran tener estudios de secundaria o preparatoria, mientras que, en uno de cada diez nacimientos el nivel educativo por parte de ambos padres, es profesional. Los datos sugieren que las condiciones educativas por parte de los papás, son similares a las de hace tres años, en este sentido las principales actividades económicas por parte de los papás con frecuencia se desenvuelven en

labores industriales y en segundo lugar, con puestos de empleados/oficinistas; en el caso de las mamás, principalmente las actividades laborales son de empleada/oficinista y comerciante. La información sobre el ingreso económico familiar fue reportada por los adolescentes, mismos que perciben en primer lugar, que el dinero que gana la familia es suficiente y en segundo lugar, el dinero que gana su familia es poco. Respecto a los datos obtenidos de la muestra total, reportan indicadores valiosos sobre las condiciones en el que el adolescente y su familia viven.

En lo que concierne a la autopercepción de competencias socioafectivas de la muestra total de adolescentes, estos perciben que tienden a disponer de competencias socioafectivas como lo son: *emociones positivas, optimismo-autoestima y la capacidad de relacionarse*. Aunado a lo anterior, el tener la capacidad de poseer emociones positivas, es probable que el adolescente logre mantener amistades estables y satisfactorias; además, de potenciar el desarrollo y el ejercicio de conductas socialmente habilidosas (Carr, 2007; Vega y Oros, 2013), así como de las relaciones interpersonales positivas en el interior de la familia (Bisquerra, 2009).

Por otro lado, los resultados reflejan indicadores de prevalencia en donde hay que prestar atención especial, es decir, a veces los adolescentes cuentan con *competencias de adaptabilidad* en cuanto a la resolución de problemas y la capacidad de flexibilidad para responder ante las circunstancias. En *competencia intrapersonal*, a veces tienen la capacidad para identificar, expresar emociones y sentimientos. En *competencia interpersonal*, a veces, cuentan con capacidades de empatía y compromiso social. En *competencia del manejo del enojo*, a veces tienden a fallar en el control de emociones e impulsos en cuanto a enojarse por cosas cotidianas y actuar sin pensar. En *competencia de optimismo y autoestima*, casi siempre tienden a pensar y confiar en sí mismos. Lo anteriormente descrito puede deberse a que los adolescentes se encuentran en un proceso formativo de aprendizaje como parte del desarrollo socioemocional; inclusive, la adolescencia es un periodo de grandes cambios biológicos, físicos y sociales, dado que, el

enfrentar los retos del día a día resulta ser un tanto ambivalentes (Casas y Ceñal, 2005; Contini, 2006; González, 2001; Iglesias, 2013; Pineda y Aliño, 2002). Además, la conducta aberrante de los padres puede contribuir a generar dificultades en el control emocional de los hijos; es decir, en las familias en la que uno de los padres padece depresión y por consiguiente el tono emocional se abate; en los casos de conflicto familiar sostenido, la agresión del adulto puede interferir en el desarrollo del propio control emocional del hijo (Rudolph, 2000). Así, a pesar de que los adolescentes reportaron indicadores positivos de optimismo, felicidad y diversión, los hallazgos descritos anteriormente sugieren posibles ambivalencias a la hora de sentir, evaluar y de responder eficazmente ante las condiciones del entorno, con ello es fundamental promover, entrenar y fortalecer oportunamente las competencias socioafectivas en adolescentes.

En lo que respecta a la autopercepción de prácticas de crianza en la muestra total de adolescentes, los resultados reflejan mayor incidencia de *prácticas de calidez*, lo que sugiere que tal vez los hijos e hijas perciben afecto por parte de ambos padres. Esta percepción se relaciona probablemente con un desarrollo psicosocial positivo, un mayor bienestar emocional y una comunicación recíproca funcional con los padres (Cartuche, 2013; Sánchez y López, 2004). Respecto a las *prácticas de control*, la prevalencia indica que los adolescentes nunca perciben estas prácticas. Esto podría ser explicado, debido a que los padres dejan que el desarrollo del adolescente siga su curso, con ausencia de retos y exigencias (Ramírez, 2005), aunado al control (padres/madres permisivos, hijos/as agresivos), quizás los padres/madres rehuyen al ambiente familiar por medio del trabajo prolongado, dado que cualquiera de estos extremos debilita el proceso de socialización (Craig, 1992). Respecto a prácticas de crianza en favor del *rechazo y favoritismo*, los adolescentes perciben con una mayor prevalencia que son prácticas menos utilizadas, confirmando lo encontrado en muestra mexicana por Hernández (2015) y Frías et al. (2012). Los resultados anteriores, pudieran ser explicados debido a que los niños observan la reacción de los papás, es decir, si la reacción paterna es negativa, de desaprobación o molestia ante ese

comportamiento, irán forjando la idea de que eso no se debe de hacer (Chías y Zurita, 2009).

Aunado a lo anterior, los resultados revelaron indicadores de prevalencia en donde hay que prestar atención especial, es decir, los hijos algunas veces perciben prácticas maternas cálidas y mayor ausencia por parte de las prácticas paternas; esto concuerda con los hallazgos encontrados en muestra mexicana por Oudhof et al (2011). También, sucede en el caso de las prácticas de rechazo. Mientras que, en las prácticas de control conductual y psicológico, algunas veces los hijos perciben un control conductual por parte de prácticas paternas y mayor por parte de las practicas maternas sobre control conductual y psicológico. Lo anterior, podría explicarse debido a que los padres no ejercen de forma adecuada prácticas cálidas y de control, de modo que, los hallazgos sugieren que los papás como las mamás no ejercen un adecuado uso del poder, de reconocimiento y del respeto de la autonomía de los hijos; además, de no brindar explicaciones de las razones por las cuales se establecen normas, así como la negociación de reglas y límites (Minuchin et al, 2011; Romagnoli y Cortese, 2007).

Por otra parte, las hijas algunas veces perciben prácticas maternas cálidas y de mayor ausencia por parte de las prácticas paternas; Mientras que sucede lo contrario en las prácticas de rechazo. Lo que concierne a prácticas de control conductual y psicológico, algunas veces las hijas perciben un control conductual por parte de prácticas paternas y mayor por parte de las practicas maternas sobre control conductual y psicológico. Lo anterior, reafirma los resultados de León et al. (2008) con una muestra mexicana; ya que los datos siguieren que tal vez, en la falta de calidez paternal, se observe que es limitada la comunicación, es menor la participación en la toma de decisiones en el hogar como también es limitado la autorrealización y el afecto brindado. Retomando lo anterior, sobre algunas prácticas cálidas que son percibidas por la hija, aunado a prácticas de control conductual y psicológicas, los hallazgos sugieren que tal vez la retirada del afecto es una forma de controlar la conducta de la hija mediante el rechazo o negación, aquí, el poder de la disciplina reside en el miedo a perder el apoyo afectivo

(Hoffman, 1976). Parte de los estereotipos culturales sobre el comportamiento de los padres, específicamente las madres tendían a controlar más mediante técnicas disciplinarias, especialmente el control ejercido mediante la culpa (Perris et al., 1980) y este actualmente es denominado control psicológico.

Cabe aclarar que, la mayoría de la muestra total de adolescentes forman parte de una familia de tipo nuclear, aunque la familia monoparental está presente en menor proporción. Asimismo, más de la mitad de la proporción para ambos padres se encuentran casados y en segundo lugar, divorciados o separados; también, la participación en el ejercicio laboral es proporcionalmente equitativa para ambos padres, de modo que, más de la mitad de la proporción para ambos padres se encuentran con niveles escolares bajos; además, el ingreso económico familiar, es percibido como suficiente y en segundo lugar, el ingreso económico es poco. En este sentido, la práctica de crianza paterna como materna que perciben los hijos e hijas, pueden asumir varias formas. Para comprender esta tendencia, es necesario tomar en cuenta tres tipos de factores: las características de los padres, las características del hijo o hija y el contexto social de la relación (Rudolph, 2000), aunque estos factores no se estudiaron o midieron, si es importante mencionar sus características de acuerdo a las aportaciones por García-Méndez et al. (2015) y Lila y Gracia, (2005); ya que estos datos sugieren que los conflictos que surgen en la relación de los padres, en consecuencia es probable que se observe un ambiente familiar tenso, en que los integrantes de la familia pueden aislarse uno de los otros sin prestar atención a las necesidades de los demás o generar coaliciones. Aunado a lo anterior, el estrés al estar asociado con el conflicto marital y el divorcio, puede afectar las prácticas parentales; también, la ambigüedad de las reglas y límites por falta de claridad por parte de uno o ambos padres pueden significar distintas versiones tanto positivas como negativas para los hijos e hijas, es decir, puede presentarse el caso de medidas permisivas o estrictas que tienen que ver con prácticas de control. Por su parte, las parejas jóvenes con hijos, por lo general tienen un nivel educativo bajo y es probable que empleen las normas tradicionales. Otro factor que modifica la dinámica de la familia es la incursión de la mujer en el trabajo remunerado y en

México, un alto porcentaje de las que son asalariadas, son quienes continúan con la responsabilidad de las actividades del hogar y el cuidado de los hijos. Por último, en la familia monoparental suelen surgir situaciones en ausencia de uno de los padres, esto puede repercutir en problemas de comportamiento de los hijos. Cabe aclarar que, para la presente investigación no se estudiaron los factores intervinientes descritos anteriormente, aunque implica a la reflexión sobre los posibles factores de la familia, que pudieran moldear la forma en la que se ejercen las prácticas de crianza ya sea de tratos positivos o tratos negativos hacia el adolescente.

En relación a la comparación de competencias socioafectivas en función del sexo, los hallazgos revelaron diferencias significativas, de modo que, se rechaza la hipótesis nula del supuesto planteado para la presente investigación conforme a lo esperado, es decir, las mujeres se diferencia de los hombres, en presentar conductas que reflejan *competencias interpersonales*, mientras que los hombres muestran *competencias de adaptabilidad, optimismo y autoestima*; reafirmando los resultados de Ruvalcaba et al. (2014) con una muestra mexicana y por Ferrándiz et al. (2012) con una muestra española; ya que estos datos sugieren que las mujeres tienden a desarrollar capacidades en la comprensión emocional, es decir, entender las emociones, los sentimientos de los compañeros y de los familiares. Mientras que los hombres podrían tener la capacidad de presentar conductas en favor de buscar y encontrar soluciones para responder objetivamente. Aunado a lo anterior, tal vez el trato de los papás hacia los varones se justifica el trato más enérgico, es decir, una comunicación enfocada a la solución de problemas, desarrollo de la habilidad física e intelectual; por ende, no se busca que los varones desarrollen ternura para cuidar o preocuparse por otros. Contrario a las mujeres, en quienes se fomenta un trato de mayor protección, cuidado y de una comunicación más flexible que permita la expresión de las emociones (González y Hernández, 2012; Sánchez, Fernández, Montañez y Latorre, 2008; Torres et al., 2008); además, la mujer suele autodefinirse como la cuidadora emocional destacando las habilidades que tienen que ver con la empatía (Nolen-Hoeksema, 2004).

Cabe mencionar que los resultados reflejan que las mujeres tienen mayores capacidades respecto a *competencias intrapersonales y competencias del manejo del enojo*, contrario con lo encontrado por Pegalajar y Colmenero (2014) con una muestra española. Respecto a esto, los adolescentes desarrollan a nivel cerebral, zonas relacionadas en la busca de recompensa antes que la planificación y el control emocional (OMS, 2014). Debido a lo anterior, es posible que las habilidades para regular las emociones negativas, los impulsos del enojo, el estrés y en su momento etiquetar la propia vivencia de la emoción, es el componente más importante para tener éxito social en el ambiente escolar y la competencia social (Bohnert et al., 2003; Thompson y Waters, 2010).

Respecto a la comparación de las prácticas de crianza en adolescentes, al parecer los hallazgos muestran diferencias mínimas, aunque estadísticamente no son significativas, de modo que, se acepta la hipótesis nula del supuesto planteado para la presente investigación contrario a lo esperado. Lo anterior, reafirma los resultados de Oliva, Parra y Arranz (2008) con una muestra española y por Oudhof et al. (2011) con una muestra mexicana; encontrándose prácticas con alta coincidencia, tanto paternas como maternas. Al parecer los adolescentes obtienen tratos de papá como de mamá de acuerdo al contexto cultural mexicano. Sin embargo, se puede apreciar que las prácticas maternas, destacan tanto en la percepción de los chicos y chicas a diferencia de las prácticas paternales, esto reafirma los resultados de García et al. (2011) y Oliva et al. (2007). Lo anterior podría explicarse, debido a que la primera relación significativa del niño es la interacción afectuosa con la madre, en el cual se conforma un vínculo afectuoso (Bowlby, 1983) y permanente que determinara principalmente las futuras relaciones de los chicos (González, 2004).

Con respecto a la relación entre las competencias socioafectivas y las prácticas de crianza en adolescentes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México los hallazgos permiten establecer que sí hay relación entre ambas variables como lo menciona la literatura. Específicamente se presentan relaciones positivas entre prácticas de la *dimensión calidez y competencias de adaptabilidad*,

intrapersonal, interpersonal, emociones positivas, impresión positiva optimismo y autoestima; esto, confirma los resultados de Estrada (2012) con una muestra mexicana, en el cual reportó una relación entre la autonomía paternal y maternal con la autoestima; además, de la comunicación materna con autoestima. Los datos reflejan que es probable que los problemas y complicaciones disminuyan, ante la adaptación positiva del adolescente a pesar de los cambios bio-psico-sociales, aunado a la percepción del afecto y el apoyo incondicional de los padres, dado que, está activa la búsqueda de independencia, identidad y en la aceptación de sí mismos (Maestre, 2008; Martínez, 2003; Pineda y Aliño, 2002) con el fin de lograr una integración social satisfactoria (Iglesias, 2013). Así, los resultados sugieren que el adolescente contara con destrezas para manifestar capacidades y expresiones socioafectivas, a partir del tipo de interacción con los padres, es decir, lograr conductas adaptativas satisfactorias como obtener seguridad, aceptación de la imagen corporal y obtener redes de apoyo; también, implica la tendencia a desarrollar la disposición de pensamientos positivos y facilitadores de la motivación para el cumplimiento de metas. Por ello, los adolescentes se ven favorecidos cuando tienen padres que se muestran afectuosos, comunicativos y les animan a mostrarse autónomos (Oliva, 2006).

En las *dimensión de rechazo*, se obtuvieron correlaciones inversas con respecto a *optimismo-autoestima y emociones positivas*; es decir, la percepción desfavorable de la imagen corporal, aunado a un posible pesimismo e inseguridad, por parte de los adolescentes, probablemente tienden a mirar el lado negativo de la vida, desvalorizar la propia imagen y las propias capacidades; lo anterior, reafirma los resultados de Gracia et al. (2005) con una muestra mexicana; además, los niños rechazados tienden a sentirse no queridos, por ende, los sentimientos de autoestima y aceptación son negativos. También, es importante mencionar la relación positiva de la práctica de rechazo y el manejo del enojo; es probable que, a partir de los conflictos entre padres e hijos, surja un impacto emocional diferente, con distinto significado para unos y otros, en que los padres pueden vivirlo como una pérdida de poder, aunque para el adolescente significara una forma de ir ganando autonomía (Steinberg, 2001). Además, el empleo de una

disciplina inadecuada repercute en la conducta del adolescente a medida que exprese conductas de agresividad como un medio relacional con otras personas, debido a que la agresividad es una forma de interacción aprendida y se ha comprobado que está relacionado con las prácticas de rechazo, de frialdad, de indiferencia y a la disciplina basada en el castigo físico, aunado a las reacciones no razonadas e impulsivas (Fernández, 2004). Debido a lo anterior, se infiere que el posible desajuste de la capacidad del adolescente para manejar y controlar el enojo, se asocia con los tratos de rechazo por parte de los padres.

Los resultados de la *dimensión control*, indican relaciones positivas con respecto a *competencias de adaptabilidad, intrapersonal, interpersonal, manejo del enojo e impresión positiva*; esto, reafirma los resultados de Pichardo et al. (2009) con una muestra española. Lo anterior pudiera deberse a que tanto el monitoreo como el control psicológico y conductual, son prácticas que de alguna forma son aceptables por parte de los adolescentes para el beneficio propio; por ejemplo, se percibe como algo favorable en la resolución de problemas, flexibilidad, autoconocimiento emocional, asertividad y relaciones interpersonales satisfactorias. Por otro lado, cuando el control que se ejerce sobre el adolescente es exagerado, parte de las estrategias de control psicológico de los padres son encubiertas por culpa y el temor, con el fin de obtener obediencia principalmente por prácticas maternas que tienden a obstaculizan la experiencia de ciertas emociones positivas (Meier y Oros, 2012). Debido a lo anterior, se infiere que el posible desajuste de la capacidad del adolescente para manejar y controlar el enojo, se asocia con los tratos del control exagerado por parte de los padres.

Los resultados de la *dimensión favoritismo* indican relaciones positivas respecto a *competencias de adaptabilidad, intrapersonal y manejo del enojo*; también, se obtuvieron relaciones negativas con respecto a *competencias de emociones positivas*. Lo anterior, reafirma los resultados de Hernández (2015) con una muestra mexicana. Con ello, se infiere que el posible desajuste de la capacidad del adolescente para generar emociones positivas y controlar el enojo, se asocia con prácticas de favoritismo.

Los hallazgos obtenidos en el presente estudio, contribuyen al marco del conocimiento respecto a las competencias socioafectivas y su relación con las prácticas de crianza en adolescentes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Sin embargo, se recomiendan estudios posteriores en cuanto a condiciones familiares particulares, acerca del desarrollo de competencias socioafectivas de los adolescentes que se encuentran en zonas conurbadas de la Ciudad de México.

A partir de las evidencias encontradas se mencionan las siguientes conclusiones y propuestas:

- El constructo de competencias socioafectivas funge como base importante para el desarrollo positivo del adolescente, es decir, el adolescente que logre identificar, manejar y expresar claramente sus propias emociones, además, de comprender y relacionarse satisfactoriamente con los demás; posiblemente tendrá las capacidades y facilitadores motivacionales que brindan confianza, seguridad, bienestar.
- El adolescente competentemente socioafectivo, tendrá la disposición de recursos para responder de manera favorable ante las demandas del ambiente, además de una adaptación positiva.
- El desarrollo de competencias socioafectivas representan recursos para la prevención o reducción de posibles síntomas internalizados como externalizados en función de los factores de riesgo.
- El profesional debe desarrollar programas de promoción y prevención, para la enseñanza, el entrenamiento y el fortalecimiento de las competencias socioafectivas en adolescentes. Parte de las temáticas y actividades vivenciales que se deben considerar son las siguientes: en *competencias de adaptabilidad*, que tienden a reportar dificultades en la solución de problemas, la evaluación objetiva, toma de decisiones y en la creatividad. En *competencias intrapersonales*, que tienden a reportar dificultades en identificar las propias emociones, hablar de las sensaciones y de los sentimientos. En *competencias interpersonales*, que tienden a reportar

dificultades para entender, comprender, apoyar, tomar en serio las emociones y los sentimientos de los demás. En *competencias del manejo del enojo*, que tienden a reportar fallas en el control de emociones e impulsos. Por último, promover *emociones positivas*, para mejorar la autoconfianza en la expresión y ejecución de conductas sociales por medio de la motivación.

- En cuanto a las prácticas de crianza que percibe el adolescente, estos son conscientes en cuanto a los tratos que han recibido y de alguna manera informan acerca de su crianza por medio del recuerdo, de la experiencia y de las sensaciones; además, pueden distinguir tratos paternos o maternos de forma positiva como negativa.
- A pesar de las condiciones que conforman a cada familia, los resultados evidencian que es necesario que el profesional desarrolle programas para padres, que tienden a reportar dificultades para ejercer prácticas positivas hacia los adolescentes. Cabe aclarar que el reto o iniciativa, es crear condiciones estratégicas o días aptos del trabajo en conjunto con aquellos padres que no asisten por lo regular a los talleres impartidos por las escuelas o institutos a fines.
- Los contenidos que se tendrían que implementar son los siguientes: en función de enseñar estrategias, entrenar, guiar e invitar a la reflexión sobre prácticas de calidez aunada a prácticas de control conductual. Con el objetivo de que los padres se incentiven como agentes comunicativos, participativos y comprometidos. Aunado al trabajo en conjunto entre padres e hijos, en función de las metas compartidas (comunicación, la toma de decisiones y negociación).

Referencias

- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1548/5/02CAPI01.pdf>
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Tests Psicológicos*. México: Prentice hall
- Andrade, P. y Betancourt, D. (2012). Problemas Emocionales y Conductuales en Niños: Predictores desde la Percepción de los Padres y de los Hijos. *Acta de Investigación Psicológica*, 2(2), 650-664.
- Aragón L. N. y Silva, A. (2002). *Fundamentos teóricos de la evaluación psicológica*. México: Pax.
- Arranz, E. (2004). Un modelo teórico para la comprensión de las relaciones entre la interacción familiar y el proceso de desarrollo psicológico: modelo contextual-ecológico, interactivo-bidireccional y sistémico. En E. Arranz (Ed.), *Familia y Desarrollo Psicológico* (pp. 32-62). Madrid: Pearson.
- Barcelata, B. (2014). *Cédula Sociodemográfica del Adolescente y su Familia. Proyecto PAPIIT IN303514. DGAPA-UNAM, versión para investigación*. México: FESZ, UNAM.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., Maree J. G. y Elias, M. J. (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Barranco, A. (2011). *La entrevista de selección de personal*. Madrid: Cep.
- Betancourt, D. y Andrade, P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(1), 27-41.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

- Bocanegra, E. (2007). Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(1), 1-21.
- Bowlby, J. (1983). *Attachment and Loss, volumen III, La Pérdida Afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bohnert, A., Crnic, K. y Lim, K. (2003). Emotional Competence and Aggressive Behavior in School-Age Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(1), 79-91.
- Brofenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Caballo, V.E. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Cañón, W. y Rodríguez, A. (2011). Asertividad: una habilidad social necesaria en los profesionales de enfermería y fisioterapia. *Texto, Contexto Enfermagem*, 20, 81-87.
- Carbonell, M. (2014). Estilos, pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Revista Somos Padres*, 3, 27-34.
- Carr, A. (2007). *Psicología Positiva. La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Cartuche, S. A. (2013). *La familia y su incidencia en el desarrollo socio-afectivo de los niños y niñas de primer año*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Loja). Recuperada de <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/7176/1/Adriana%20Stefanny%20Cartuche%20Ambuludi.pdf>
- Casas, J. J. y Ceñal, M. J. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, IX(1), 20-24.

- Castro, J., Toro, J., Van Der Ende, J. y Arrindell, W. (1993). Exploring the feasibility of assessing perceived parental rearing styles in Spanish children with the EMBU. *Int J Soc Psychiatr*, 39, 47-57.
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 433-459). San Francisco: Jossey-Bass.
- Chías, M. y Zurita, J. (2009). *EmocionArte con los niños. El Arte de acompañar a los niños en su emoción*. Madrid: Desclée De Brouwer.
- Coleman, C. J. y Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia (4ª Ed.)*. Madrid: Morata.
- Coolican, H. (2005). *Metodología de la investigación y estadística en psicología (3ª Ed.)*. México: Manual Moderno.
- Contini, E. (2006). *Pensar la adolescencia hoy*. México: Paidós.
- Cicchetti, D., y Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transaccional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry*, 56, 96-117.
- Craig, G. C. (1992). *Desarrollo Psicológico (6ª Ed.)*. México: Prentice Hall.
- Cuervo, A. (2009). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Revista Diversitas-Perspectivas en psicología*, 6(1), 111-121.
- Danvila, I. y Sastre, A. M. (2010). Inteligencia emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20,107-126.
- Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Denham, S. A. y Weissberg, R. P. (2004) Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. En E. Chesebrough,

- P. King, T. P. Guilotta & M. Bloom (Eds.), *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood* (pp. 13-50). New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnichy, A. B., Taylor, R. D. y Shellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing student's social and Emotional learning: A meta-analysis of school base universal interventions. *Social and Emotional Learning-Child development*, 82, 405-432.
- Eceiza, M., Arrieta, M. y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
- Ekman, P. y Oster, H. (1979). Estudio Expresiones Faciales de la emoción. *Annual Review of Psychology*, 30, 527-554.
- Elías, J. M. y Ryan, P. D. (2015). La convergencia esencial del aprendizaje socio-emocional, el carácter y el clima y cultura escolar para el éxito de nuestros estudiantes. *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 11(1), 38-44.
- Enciclopedia Británica en español (2009). La familia: Concepto, tipos y evolución. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/BV/S0103/Unidad%204/lec_42_LaFam_ConcTip&Evo.pdf
- Engels, F. (2011). *El origen de la familia*. Buenos Aires: Tecniback.
- Estrada, J. J. (2012). *La relación entre practicas parentales y la autoestima, la edad del inicio de la relación sexual, la edad de inicio en el uso de sustancias adictivas y uso de sustancias adictiva*. (Tesis maestría, Universidad de Montemorelos). Recuperada de <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/jspui/bitstream/123456789/314/1/Tesis%20Juan%20Jos%C3%A9%20Estrada%20Amaya.pdf>
- Estrada, L. (2003). *El ciclo vital de la familia*. México: Grijalbo.
- Extremera, N., Duran, A. y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: analyzing their role in predicting

psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.

Fernández, M. (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares. *Revista española de Pedagogía*, 57(229), 483-504.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 173-183). Madrid: Pirámide.

Fernández, C. y Galguera, L. (2009). *Teorías de la comunicación*. México: Mc Graw Hill.

Fernández, M. C. (2011). *Competencia socioemocional en adolescentes de altas habilidades: un estudio comparativo*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/24930/1/TMCFV.pdf>

Fernández, P., Ruiz, D., Extremera, N. y Cabello, R. (2009). ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente?. En J. M., Augusto (Ed.), *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (pp. 37-54). Jaén: Universidad de Jaén.

Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: Validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-339.

Flores, M. M. (2002). Asertividad: una habilidad social necesaria en el mundo de hoy. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, 221, 34-47.

Flores, M. M. y Sánchez, R. (2010). Ontogenia y Filogenia Cultural de la regulación Emocional. En R. Sánchez (Ed.), *Regulación emocional. Una travesía de la cultura a las relaciones personales* (pp. 76-124). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF] (2011). Estado mundial de la infancia 2011. La adolescencia. Una época de oportunidades. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/SOWC-2011-Main-Report_SP_02092011.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF] (2014). La agenda de la Infancia y la adolescencia 2014-2018. 10 acciones por los niños, niñas y adolescentes en México. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/10xinfancia_Web.pdf

Frías, M., Fraijo, B. y Tapia, C. (2012). Prácticas de crianza y desarrollo afectivo y emocional de los niños. *Psicumex*, 2, 30-41.

Gallego, A. M. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universitaria Católica del Norte*, 35, 326-345.

García, M. C., Cerezo, M. T., de la Torre, M. J., Carpio, M. y Casanova, P. F. (2011). Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles. *Psicothema*, 23(4), 654-659.

García-Méndez, M. Rivera-Aragón, S., Díaz-Loving, R. y Reyes-Lagunes, I. (2015). *Continuidad y cambio en la familia. Factores intervinientes*. México: Manual Moderno.

García-Méndez, M., Rivera-Aragón, S. y Reyes-Lagunes, I. (2014). La percepción de los padres sobre la crianza de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 133-141. DOI:10.14718/ACP.2014.17.2.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación. Desarrollo de competencias socioemocionales. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 189-209). Madrid: Pirámide.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, J. y Hernández, A. (2012). Las prácticas educativas parentales: análisis por género de una muestra de adolescentes Coahuilenses. *PSICUMEX*, 2(2), 23-55.
- González, J. (2001). *Psicopatología de la adolescencia*. México: Manual Moderno.
- González, J. J. (2004). *Relaciones interpersonales*. México: Manual moderno.
- Gracia, E., Lila, M. y Musito, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud Mental*, 28(2), 73-81.
- Hernández, C. M. (2015). *Prácticas parentales y su relación con la adaptación en la adolescencia*. Tesis de Licenciatura. FESZ, UNAM, México, D.F.
- Hoffman, M. (1976). *Parental discipline and moral internalization. Development Report 85. Michigan*: University of Michigan.
- Iglesias, J. L. (2013). Desarrollo del adolescente; aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, XVII(2), 88-93.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). Mujeres y hombres en México 2013. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101234.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014). "Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud (12 de agosto)". Datos nacionales. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos_espagnol/prensa/Contenidos/estadisticas/2014/juventud0.pdf

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). "Estadísticas a propósito del... día nacional de la familia mexicana (1 de marzo)" datos nacionales. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/familia0.pdf>
- Izzedin, R. y Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Lerabit*, 15(2), 109-115.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, L. y Fontecilla, M. (1997). Estado de arte en resiliencia. Recuperado de <https://www.uai.edu.ar/transferecia-universitaria/aprendizaje.pdf>
- León, D., Camacho, R., Valencia, M. y Rodríguez, A. (2008). Percepción de la función de sus familias por adolescentes de la enseñanza media superior. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ped/v80n3/ped04308.pdf>
- Lila, M. y Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17(1), 107-111.
- López, E., Pulido, M. y Berrios, P. (2014). EQI-VERSIÓN CORTA EQI-C). Adaptación y validación al español en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21-36.
- López, F., Martín, I., De la Fuente, E. I. y Godoy, J. F. (2000). "Estilo atribucional, autocontrol y asertividad como predictores de la severidad el consumo de drogas". *Psicothema*, 12(2), 331-334.
- Luca, C., Rodríguez, I. R. y Sureda, I. (2004). *Programa de Habilidades sociales en la enseñanza secundaria obligatoria, ¿cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis alumnos?*. Málaga: Aljibe.
- Maestre, F. (2008). *La adolescencia adelantada. El drama de la niñez perdida* (2ª ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Márquez-Caraveo, M., Hernández, L., Aguilar, J., Pérez-V. y Reyes, M. (2007). Datos psicométricos del EMBU-I "Mis memorias de crianza" como indicador

- de la percepción de crianza en una muestra de adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 30(2), 58-66.
- Martínez, G. (2003). Entre adolescentes: La importancia del grupo en esta etapa de la vida. En A. Periant (Ed.), *Los adolescentes en el siglo XXI* (pp. 150-182). Barcelona: UOC.
- Masten, A.S. y Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology*, 12, 529-550.
- Meier, L. K. y Oros, L. B. (2012). Percepción de las prácticas parentales y experiencia de emociones positivas en adolescentes. *Revista de Psicología*, 8(16), 73-84.
- Méndez, J. (2005). Intervención emocional y conductual para el niño con cáncer y su familia. *Gaceta Mexicana de Oncología*, 4(3), 60-64.
- Méndez, M. P., Andrade, P. y Peñaloza, R. (2013). Prácticas parentales y capacidades y dificultades en preadolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1), 99-118.
- Mestre, J. y Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinforme de Inteligencia Emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(3), 413-425.
- Mestre, M. V., Tur, A. N., Nácher, M. J. y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- Minuchin, S. (2004). *Familias y Terapia Familiar*. México D.F.: Gedisa.
- Minuchin, S., Nichols, M. P. y Lee, W. Y. (2011). *Evaluación de familias y parejas. Del síntoma al sistema*. México: Paidós.
- Moncada-Cerón, J. S. y Gómez-Villanueva, B. (2016). Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia. Estudio

de caso en la escuela secundaria Sor Juana Inés de la Cruz Hidalgo, México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(1), 112-135. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1451>.

Monjas, M. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. Memoria de Investigación, Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e innovación Tecnológica. Recuperado de http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/672.pdf

Moreno, E. (2012). Caracterización social urbana y territorial de la región oriente del Estado de México. *Quivera*, 14(1), 2-19.

Nolen-Hoeksema, S. (2004). *Mujeres que piensan demasiado*. (Trad. R., Mireia). México: Paidós Mexicana.

Ochoa, C. y Lelong, I. (2004). Las funciones parentales vistas desde la teoría del apego. En L. Solís (Ed.), *La parentalidad. Desafío para el Tercer milenio* (pp. 83-91). México: Manual moderno.

Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), 209-223.

Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp.96-123). Madrid: Pearson. Prentice-Hall.

Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos parentales y ajuste adolescente. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106.

Oliva, L., Rivera, E., González, M. y León, D. (2009). Problemas de conducta más frecuentes en jóvenes de secundaria. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 12(3), 30-43.

- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56.
- Organización Mundial de la Salud -OMS- (2014a). Salud para los adolescentes del mundo. Una segunda oportunidad en la segunda década. Recuperado de http://apps.who.int/adolescent/seconddecade/files/WHO_FWC_MCA_14.05_spa.pdf?ua=1&ua=1
- Organización Mundial de la Salud -OMS- (2014b). La salud de los adolescentes. Recuperado de http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/
- Oudhof, H., Robles, E., Mercado, A., Villafaña, I. G. y Zarza, S. (2011). Familia y crianza: experiencias de madres e hijos. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma de México*, 1(4), 17-24.
- Oudhof, H., Rodriguez, B. y Robles, E. (2012). La percepción de la crianza en padres, madres e hijos adolescentes pertenecientes al mismo núcleo familiar. *Liberabit, Revista de Psicología*, 18(1), 75-81.
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2014). Inteligencia emocional en alumnado de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 325-342.
- Penelo, E. (2009). *Cuestionarios de estilo educativo percibido por niños (EMBU-C), adolescentes (EMBU-A) y progenitores (Embu-P: Propiedades psicométricas en muestra clínica española*. (Tesis doctoral inédita). UAB, Barcelona, España.
- Perris, C., Jacobson, L., Lindström, H., Knorrning, L. y Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behavior. *Acta Psychiatry Scand*, 61, 265-274.

- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Pineda, S. y Aliño, M. (2002). El concepto de adolescencia. Recuperado de <http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/adolescencia/Capitulo%201.pdf>
- Pichardo, C. M., Justicia, F. y Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 37-48.
- Polit, F. D. y Hungler, B. P. (1999). *Investigación Científica de la Salud* (6^{ta} Ed.). México, D.F.: Mc Graw-Hill, Interamericana.
- Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos. *Prácticas de crianza. Estudios Pedagógicos*, XXXI(2), 167-177.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. J. y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(1), 159-178.
- Robledo, P. y Nicasio, J. (2008). El contexto familiar y su papel en el desarrollo socio-emocional de los niños: Revisión de estudios empíricos. *INFAD Revista de Psicología*, 1(4), 75-82.
- Rodríguez, M. V. (2009). *Familia escuela. Resiliencia familiar*. Buenos aires: Dunken.
- Rodríguez, B., Oudhof, H., González-Arratia, N. y Unikel, C. (2011). Desarrollo de una escala para medir la percepción de la crianza parental en jóvenes estudiantes mexicanos. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 9-20.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.

- Romagnoli, C. y Valdés, A. M. (2007). Relevancia y beneficios del desarrollo de habilidades emocionales, sociales y éticas en la escuela. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Formacion/Formacion_Integral%2003.pdf
- Romagnoli, C. y Cortese, I. (2007). Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos. Recuperado de http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/factores_familia.pdf
- Rudolph, H. (2000). *Desarrollo social*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Ruvalcaba, N. A., Gallegos, J., Flores, A. y Fulquez, C. S. (2013). Las competencias socioemocionales como factor protector ante la sintomatología de ansiedad y depresión en adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 55-64.
- Ruvalcaba, N. A., Gallegos, J., Lorenzo, M. y Borges, A. (2014). Propiedades Psicométricas del inventario de competencias socioemocionales para adolescentes (EQi-YV) en población mexicana. *Evaluar*, 1(14), 1-14.
- Ruvalcaba, N. A., Gallegos, J., Villegas, D. y Lorenzo, M. (2015). Habilidades socioemocionales y resiliencia. En B. Barcelata (Ed.), *Adolescentes en riesgo. Una mirada a partir de la resiliencia* (pp. 109-120). México: FESZ, UNAM. Manual moderno.
- Ruvalcaba, N. A., Salazar, G. J. y Gallegos, J. (2012). Competencias socioemocionales y variables socio demográficas asociadas a conductas disociales en adolescentes mexicanos. *Revista CES Psicología*, 5(1), 1-10.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligencePr oper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf

- Sánchez, M. T., Fernández, P., Montañez, J. y Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 455-474.
- Sarrió, C. (2015). Cómo ser conscientes de nuestras emociones sin rechazarlas. Recuperado de <http://www.psyciencia.com/2015/02/10/como-ser-conscientes-de-nuestras-emociones-sin-rechazarlas/>
- Secretaría de educación Pública (2008). 1era Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas públicas de Educación Media Superior. Recuperado de http://catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaV2/Documentos/Educacion/Informes/SEP_Encuesta_Discriminacion_y_Violencia_2008.pdf
- Secretaría de educación Pública (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de educación Pública (2014). Desarrollo de habilidades socioemocionales en planteles de educación media superior. Recuperado de http://www.sev.gob.mx/educacion-media-superior-y-superior/files/2015/09/Manual-11_habilidades-socioemocionales.pdf
- Southam-Gerow, M. y Kendall, P. (2002). Emotion regulation and understading. Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22, 189-222.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
- Torío, S., Peña, V. J. y Rodríguez, C. M. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría Educación*, 20,151-178.

- Torres, A. (2009). *Perfiles de competencias socioafectivas de niñas y niños en riesgo psicosocial*. (Tesis Doctoral, Universidad de la Laguna). Recuperada de <ftp://tesis.bbtik.ull.es/ccssyhum/cs264.pdf>
- Torres, L. E., Garrido, A., Reyes, A. G. y Ortega, P. (2008). Responsabilidades en la crianza de los hijos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1), 77-89.
- Thompson, A. R. y Waters, S. (2010). El desarrollo de la Regulación Emocional: Influencia de los padres y pares. En R. Sánchez (Ed.), *Regulación emocional, una travesía de la cultura a las relaciones personales* (pp. 125-157). México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Trianes, M. V., de la Morena, M. L. y Muñoz, A. M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- Trigoso, M. (2013). *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos*. (Tesis doctoral, Universidad de León). Recuperada de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3344/Inteligencia_emocional.PDF?sequence=1
- Tur, A. M., Maestre, M. V. y Del Barrio, V. (2004). Los problemas de conducta exteriorizados e interiorizados en la adolescencia: Relaciones con los hábitos de Crianza y con el temperamento. *Acción Psicológica*, 3(3), 207-221.
- Valdés, A., Ferrer, D. y García, T. (2010). Familia y adolescencia. En Ángel V., José O., Dunia, F. y Teresa G. (Eds.), *Familia y crisis: estrategias de afrontamiento* (pp. 69-86). México: Pearson.
- Vega, N. G. y Oros, L. B. (2013). El rol de las emociones positivas empáticas en el comportamiento social de adolescentes argentinos. *Psicodebate*, 13, 9-23.
- Watzlawick, P. (1997). *Teoría de la comunicación humana*. México: Herder.