

# **TESIS DOCTORAL**

2017

**DESGRANANDO LA AGRESIVIDAD ADOLESCENTE:  
RELACIÓN CON VARIABLES FAMILIARES, ESCOLARES Y PERSONALES**

**ANA TERESA GARCÍA MORAL  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA. UNED**

**DIRECTORAS: ISABEL GÓMEZ VEIGA E INMACULADA SÁNCHEZ QUEIJA**

# TESIS DOCTORAL

2017

DESGRANANDO LA AGRESIVIDAD ADOLESCENTE: RELACIÓN  
CON VARIABLES FAMILIARES, ESCOLARES Y PERSONALES

ANA TERESA GARCÍA MORAL  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA. UNED

DIRECTORA: ISABEL GÓMEZ VEIGA  
CODIRECTORA: INMACULADA SÁNCHEZ QUEIJA

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología.

Desgranando la agresividad adolescente: relación con variables familiares, escolares y personales

Autora: Ana Teresa García Moral. Licenciada en Psicología

Directora: Isabel Gómez Veiga

Codirectora: Inmaculada Sánchez Queija

*“No corresponde a los jóvenes entendernos, sino a nosotros comprenderlos a ellos. Al fin y al cabo, no podrían ponerse en nuestro lugar y, en cambio, nosotros ya hemos ocupado el de ellos”*

André Marcel Aramek, escritor belga

# Agradecimientos

A Isabel e Inmaculada, a Inmaculada e Isabel, por guiar este proceso y hacerme aprender tanto en este tiempo.

A todo el alumnado que ha cumplimentado los cuestionarios, a los orientadores y directores que han confiado en mí y han permitido la recogida de datos.

A todos mis maestros y profesores, por enseñarme el valor de la perseverancia, la pasión por el conocimiento y el rigor. En especial a Francisco, Camino y Manuel Miguel.

A mis compañeros de trabajo por su cariño. A todos esos grandes que han sabido dar luz en los momentos difíciles: Antonio Jesús, Jesús, Valentina, María Jesús, Tomás, Toni y Josefina, de manera especial a Juan por no permitir que me rindiera. A mis hermanas, Blanca e Irene; a los ojos verdes que siempre nos acompañarán.

A Paco, por tanta fuerza y serenidad durante la parte más difícil de este camino. Por convertir el día a día en un regalo.

A mis padres, por ser modelo de esfuerzo y sacrificio, por el apoyo incondicional desde el primer minuto, porque vosotros habéis hecho posible esta tesis.

# Índice

Presentación.....	12
1. Marco teórico.....	165
1.1.La adolescencia.....	16
1.1.1. Aproximaciones a la adolescencia.....	16
1.1.2. Transformaciones y fases de la adolescencia.....	19
1.1.3. Contextos de desarrollo durante la adolescencia.....	22
1.2.Concepto de agresividad.....	24
1.3.Principales modelos teóricos de la agresividad.....	28
1.3.1. Teorías del instinto.....	28
1.3.2. Teorías del impulso.....	28
1.3.2.1. Hipótesis de la frustración-agresión.....	29
1.3.2.2. Neoasociacionismo cognitivo.....	29
1.3.2.3. Hipótesis de la agresión y el afecto negativo.....	29
1.3.3. Teorías del aprendizaje social.....	30
1.4.Variables predictoras de la agresividad.....	32
1.4.1. Variables individuales que determinan diferencias en agresividad.....	32
1.4.1.1. Diferencias en función del sexo.....	32
1.4.1.2. Diferencias en función de la edad.....	33
1.4.1.3. Agresividad como rasgo de personalidad.....	34
1.4.1.4. Otras variables individuales: consumo de alcohol.....	35
1.4.2. Variables contextuales que determinan diferencias en agresividad.....	35
1.4.2.1. Provocación.....	36
1.4.2.2. Violencia en medios audiovisuales.....	36
1.4.2.3. Anonimato.....	37
1.4.2.4. Temperatura.....	37
1.4.2.5. Influencias culturales.....	38

1.5.La agresividad durante la adolescencia .....	39
1.5.1. Factores individuales .....	39
1.5.1.1. Edad y sexo .....	39
1.5.1.2. Autoeficacia .....	41
1.5.1.3. Autocontrol .....	42
1.5.1.4. Satisfacción con la vida .....	43
1.5.2. Factores contextuales .....	43
1.5.2.1. Variables del contexto familiar .....	44
1.5.2.2. Variables del contexto escolar .....	45
1.5.2.3. Variables del contexto social y cultural.....	47
1.6.La evaluación de la agresividad adolescente .....	49
2. Estudio 1: Estilo educativo paterno y materno y su relación con la agresividad durante la adolescencia .....	51
2.1.Introducción .....	52
2.2.Objetivos e hipótesis .....	56
2.3.Método.....	58
2.3.1. Participantes .....	58
2.3.2. Instrumentos .....	58
2.3.2.1. Cuestionario de agresión (Buss y Perry, 1992).....	59
2.3.2.2. Escala de estilos educativos (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007).....	59
2.3.3. Procedimiento.....	60
2.3.4. Análisis estadístico .....	62
2.4.Resultados.....	63
2.4.1. Agresividad en función del sexo y de la edad de los participantes .....	63
2.4.2. Estilo educativo del padre y el de la madre, en función del sexo y de la edad de los participantes.....	66
2.4.3. Relación entre el estilo educativo del padre y el de la madre con la agresividad adolescente.....	72
2.5.Discusión .....	77
3. Estudio 2: Contextos de desarrollo adolescente: relación con la agresividad proactiva y reactiva.....	86
3.1.Introducción .....	87

3.2. Objetivos e hipótesis .....	95
3.3. Método.....	97
3.3.1. Participantes .....	97
3.3.2. Instrumentos .....	98
3.3.2.1. Cuestionario de agresividad proactiva y reactiva .....	98
3.3.2.2. Escala de estilos educativos.....	99
3.3.2.3. Escala de conflicto interparental desde la perspectiva de los hijos (CPIC) .....	100
3.3.2.4. Evaluación del desempeño académico autopercebido.....	100
3.3.2.5. Escala de autoeficacia para niños y adolescentes .....	101
3.3.2.6. Evaluación del autocontrol .....	102
3.3.2.7. Escala de satisfacción con la vida en adolescentes .....	102
3.3.3. Procedimiento.....	103
3.3.4. Análisis estadísticos .....	104
3.4. Resultados.....	106
3.4.1. Cambios en las variables del estudio en función del sexo y del grupo etario de los participantes.....	107
3.4.1.1. La agresividad en función del sexo y los grupos etarios.....	107
3.4.1.2. Variables del contexto familiar en función del sexo y los grupos etarios ..	108
3.4.1.3. Variables del contexto escolar en función del sexo y los grupos etarios ...	112
3.4.1.4. Variables individuales en función del sexo y los grupos etarios .....	114
3.4.2. Estableciendo relaciones entre las variables analizadas .....	118
3.5. Discusión .....	124
4. Discusión general.....	141
5. Conclusiones.....	154
6. Referencias bibliográficas .....	155
7. Apéndice documental.....	177

## Lista de símbolos, abreviaturas y siglas

ANOVA: siglas del término en lengua inglesa *analysis of variance* (análisis de varianza)

BRI: siglas del término en lengua inglesa *behavioral regulation index* (índice de regulación conductual)

CDP: centro docente privado

CEIP: colegio de educación infantil y primaria

CPIC: siglas del cuestionario *Children's Perception of Interparental Conflict Scale* (escala de conflicto interparental desde la perspectiva de los hijos)

DT: desviación típica

EPO: educación primaria obligatoria

ESO: educación secundaria obligatoria

IES: instituto de educación secundaria

GAAM: siglas del término en lengua inglesa *general affective aggression model* (modelo general de agresión afectiva)

MI: siglas del término en lengua inglesa *metacognition index* (índice de metacognición)

N: número de casos que pertenecen a una muestra o submuestra

RDSP: siglas del término en lengua inglesa *relational development system paradigm* (paradigma de sistemas de desarrollo relacional)

SPSS: siglas del término en lengua inglesa *statistical package for the Social Sciences* (paquete estadístico para las Ciencias Sociales)

SWLS: siglas del cuestionario *Satisfaction With Life Scale* (escala de satisfacción con la vida)

VD: variable dependiente

VI: variable independiente

## Lista de tablas y figuras

### Tablas

<b>Tabla 1.</b> Clasificación de las conductas agresivas.....	26
<b>Tabla 2.</b> Análisis descriptivo de las dimensiones de agresividad .....	63
<b>Tabla 3.</b> Análisis descriptivo de las dimensiones del estilo educativo paterno y materno .....	66
<b>Tabla 4.</b> Correlaciones entre las dimensiones del estilo educativo paterno y materno y las dimensiones de agresividad .....	72
<b>Tabla 5.</b> Análisis de regresión sobre la agresividad total .....	74
<b>Tabla 6.</b> Análisis de regresión sobre agresividad física.....	75
<b>Tabla 7.</b> Análisis de regresión sobre agresividad verbal .....	76
<b>Tabla 8.</b> Análisis de regresión sobre ira.....	76
<b>Tabla 9.</b> Análisis de regresión sobre hostilidad .....	77
<b>Tabla 10.</b> Análisis descriptivo de las variables analizadas en el conjunto de la muestra.....	106
<b>Tabla 11.</b> Análisis descriptivo de los tipos de agresividad .....	107
<b>Tabla 12.</b> Análisis descriptivo de las dimensiones del estilo educativo paterno y materno .....	109
<b>Tabla 13.</b> Análisis descriptivo del conflicto interparental .....	112
<b>Tabla 14.</b> Análisis descriptivo del desempeño académico autopercebido .....	113
<b>Tabla 15.</b> Análisis descriptivo de la autoeficacia y sus dimensiones .....	114
<b>Tabla 16.</b> Análisis descriptivo de la variable autocontrol.....	116
<b>Tabla 17.</b> Análisis descriptivo de la variable satisfacción con la vida .....	118
<b>Tabla 18.</b> Correlaciones entre las manifestaciones de agresividad con las variables del contexto familiar.....	119
<b>Tabla 19.</b> Correlaciones entre las manifestaciones de agresividad con las variables individuales y del contexto escolar .....	120
<b>Tabla 20.</b> Análisis de regresión sobre la agresividad proactiva.....	121
<b>Tabla 21.</b> Análisis de regresión sobre la agresividad reactiva .....	122

### Figuras

<b>Figura 1.</b> Diferencias en función del sexo en las variables relacionadas con la agresividad .....	65
<b>Figura 2.</b> Diferencias en función de la edad en las variables de agresividad .....	65
<b>Figura 3.</b> Puntuación media de revelación al padre de chicos y chicas preadolescentes y adolescentes.....	71
<b>Figura 4.</b> Puntuación media de revelación a la madre de chicos y chicas preadolescentes y adolescentes.....	71
<b>Figura 5.</b> Puntuación media en desempeño académico autopercebido en función del sexo y del grupo etario .....	114
<b>Figura 6.</b> Puntuación media en autoeficacia académica en función del sexo y del grupo etario .....	116
<b>Figura 7.</b> Puntuación media en autocontrol de chicos y chicas durante la adolescencia inicial y la adolescencia media.....	117

## **Presentación**

La adolescencia es una etapa de marcados cambios a nivel emocional, cognitivo, fisiológico, neurológico y social (Dumontheil, 2015; Somerville *et al.*, 2013). Los distintos cambios que deben afrontar los adolescentes están relacionados entre sí y el estudio de algunos de ellos permite entender que en muchas ocasiones son causa o efecto de otros cambios típicos de esta etapa (Mills, Lalonde, Clasen, Giedd y Blakemore, 2014).

La adolescencia, como etapa que se desarrolla entre la infancia y el periodo adulto, se produce en el marco de una compleja red formada por la familia, los iguales, la comunidad, la sociedad y las influencias culturales (Viner *et al.*, 2012). Por otra parte, el número y la complejidad de las tareas (Crone y Dahl, 2012) que una persona debe resolver durante su adolescencia es difícilmente igualado en otras fases del ciclo vital, especialmente si se tiene en cuenta que las habilidades y estrategias para resolver problemas aún no están plenamente desarrollados. A esto se suma que la correcta resolución de las tareas que caracterizan la adolescencia determinará el ajuste de esta persona a lo largo de toda la fase adulta (Sawyer *et al.*, 2012).

Dada esta complejidad intra e interindividual, no es de extrañar que muchos estudiosos del ámbito de la Psicología dediquen su labor investigadora a la adolescencia. Todo esfuerzo por mejorar su comprensión y obtener conclusiones que permitan optimizar el proceso de desarrollo durante esta etapa, contribuirá enormemente a mayores niveles de ajuste y bienestar tanto a nivel individual como de la sociedad en su conjunto.

Para comprender correctamente la adolescencia es necesario partir desde una perspectiva amplia que dé cabida a todos los fenómenos que ocurren durante este periodo. Partiendo de la premisa de que abordar la adolescencia en un solo trabajo es una tarea imposible, en la presente tesis doctoral se ha optado por un enfoque que al menos refleje varios aspectos importantes.

El objetivo que perseguimos en este trabajo es ofrecer una explicación de un fenómeno concreto: la agresividad, que está presente en este momento evolutivo al igual que en otros, pero su análisis resulta especialmente relevante durante la adolescencia por los motivos expuestos. Para ello partimos de la afirmación de la teoría de Sistemas de Desarrollo Relacional (RDSP por sus siglas en inglés) de que el proceso de desarrollo humano implica relaciones mutuamente influyentes entre el desarrollo de la persona y los múltiples niveles del contexto en el que se produce ese desarrollo (Lerner, Lerner, Bowers y Geldhof, 2015). En este sentido, Masten (2001) señala la importancia de estudiar características que influyen en el desarrollo adolescente a nivel individual (por ejemplo, el funcionamiento intelectual), familiar (por ejemplo, estilo parental) y extrafamiliares (por ejemplo, el entorno escolar).

Los objetivos de la investigación e intervención en adolescencia deben centrarse tanto en la promoción de competencias como en la prevención o disminución de síntomas y problemas (Masten, 2001). Por ello, será inevitable que el análisis realizado en este trabajo regrese en algunos momentos a la comparación entre el modelo del déficit, centrado en prevenir problemas, y el modelo del desarrollo positivo adolescente, centrado en la promoción de competencias y habilidades (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010). Las diferencias entre ambos modelos se detallarán más adelante poniendo de manifiesto el gran interés de la comparación entre ambos modelos. No obstante, esta comparación y el análisis de su repercusión en el diseño de programas de intervención han sido objeto de estudio de diferentes trabajos de investigación (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004; Oliva *et al.*, 2010). Es necesario avanzar en otra dirección para que esta tesis doctoral constituya una aportación novedosa a este ámbito de conocimiento y para ello hemos decidido apostar por una línea de trabajo que parta desde factores del contexto familiar hacia la incorporación de más factores del contexto familiar, factores del contexto escolar y factores individuales relacionados con la agresividad adolescente.

Así, en esta tesis doctoral el hilo conductor muestra la siguiente secuencia: se inicia con un recorrido por la adolescencia y distintos paradigmas que sirvan de marco al resto del trabajo. A continuación se describen aspectos claves de la agresividad, especialmente durante la adolescencia.

El núcleo de la tesis está constituido por dos trabajos de investigación. El primero centrado en las dimensiones del estilo educativo paterno y materno y su papel en el desarrollo de la agresividad durante la adolescencia, así como las diferencias en función del sexo y de la edad de los adolescentes. En este trabajo, la agresividad se entiende como una variable multifactorial compuesta por las siguientes dimensiones: agresividad física, agresividad verbal, hostilidad e ira. El segundo trabajo analiza distintos contextos de desarrollo que han demostrado incidir en la agresividad adolescente. En el caso del contexto familiar, se analiza nuevamente el papel de las dimensiones del estilo educativo paterno y materno y se incorporan el tamaño de la familia y el conflicto interparental. Del ámbito escolar se ha decidido incluir una medida de desempeño académico autopercebido. A mitad de camino entre el contexto escolar y las variables de carácter individual se encuentra la autoeficacia académica. Precisamente en cuanto a variables personales se han incluido la autoeficacia (académica, social, autorregulatoria y global), el autocontrol y la satisfacción con la vida. Las diferencias en función del sexo y la edad serán también analizadas en este estudio. Además se establecerá una diferenciación entre agresividad proactiva y agresividad reactiva en aras de lograr un mejor acercamiento a la agresividad durante la etapa adolescente.

# **1. Marco teórico**

## **1.1. La adolescencia**

Desde una perspectiva puramente semántica podemos definir la *adolescencia* como “el periodo de la vida humana que sigue a la niñez y precede a la juventud” (Real Academia Española, 2016) mientras que, a nivel etimológico, el término adolescencia proviene del vocablo latino *adolescere*, cuyo significado se refiere a crecer o hacerse mayor, lo cual supone transformaciones y cambio, y en cierto modo ruptura de las relaciones y reglas de la infancia.

### **1.1.1. Aproximaciones a la adolescencia**

Si enfocamos esta fase del ciclo vital desde un punto de vista fisiológico, la consideraríamos como una fase del desarrollo humano en la que se producen un gran número de cambios hormonales que en su conjunto reciben el nombre de pubertad. En la mayoría de casos estos cambios se inician entre los 10 y los 12 años en los chicos y en un momento anterior (9-10 años) en las chicas (Peper y Dahl, 2013). Sin embargo, en línea con las diferentes influencias sistémicas que describimos en el apartado anterior, trabajos recientes muestran una tendencia secular del crecimiento que se manifiesta en el adelanto de la aparición de los caracteres sexuales secundarios en las chicas como, por ejemplo, el comienzo del crecimiento mamario respecto a generaciones anteriores. Parte de la explicación puede estar relacionada con un mayor índice de masa corporal (Crocker *et al.*, 2014; Kaplowitz, 2008).

Aunque desde un enfoque biológico la adolescencia incluye una serie de comportamientos y necesidades que caracterizan a las personas jóvenes desde el inicio de la pubertad hasta los 18 años aproximadamente, desde una perspectiva sociohistórica el final de la adolescencia no está claramente definido y se produce en el momento en que una persona consigue la independencia respecto a sus progenitores, un hito que varía entre las distintas sociedades (Lesko, 2012). Desde una perspectiva más próxima a

la Sociología y la Antropología, la adolescencia es una construcción social y cultural de la sociedad occidental del siglo XX, un nuevo espacio entre la infancia y la adultez. La diferencia entre las distintas culturas y momentos históricos en cuanto a la forma de definir la adolescencia está fuertemente determinada por las demandas de la situación concreta. La pubertad ha constituido y sigue constituyendo en algunas sociedades la condición suficiente para formar una familia y/o buscar un trabajo, es decir, las responsabilidades propias de un adulto. En estas sociedades se podría decir que no hay adolescencia tal y como la entendemos en la sociedad actual, mientras que en nuestra cultura la pubertad marca el inicio de una etapa denominada adolescencia y se aplaza el momento de adquirir roles y compromisos adultos, facilitando a los adolescentes seguir en el sistema educativo, vivir bajo la protección de los padres, formar grupos sociales con iguales,... (Palacios, 2004).

De hecho, al entender la adolescencia como un concepto de construcción social nos encontramos con que la comunidad académica expone una conclusión también percibida por la población general: la adolescencia ha extendido su duración con respecto a generaciones anteriores. Su inicio se adelanta a expensas de la infancia, ya que en edades más jóvenes se adquiere consciencia de la sexualidad y comienzan la atracción y las citas, así como otras conductas características de la etapa adolescente. Además, finaliza más tarde ya que la dependencia de los padres se extiende durante un periodo mayor y son muchos más los casos de jóvenes que continúan residiendo en el domicilio familiar al cumplir los treinta años (Coleman y Hendry, 2003). Este hecho ha hecho a algunos autores de este S. XXI a considerar que ha aparecido una nueva etapa del desarrollo, la adultez emergente (Arnett, 2000, 2004), que se correspondería con la tercera década de la vida. La adultez emergente se definiría, entre otras cuestiones, por ser una etapa en la que los jóvenes no se sienten ya adolescentes, pero tampoco adultos. La descripción de esta nueva etapa nos lleva a que en este trabajo ubiquemos la adolescencia en los tramos de edad que se han considerado tradicionalmente, desde el inicio de la pubertad hasta los 18 años, momento en el que legalmente nuestra sociedad considera a los jóvenes adultos y adultas.

Corresponde a la Psicología del Desarrollo integrar las aportaciones de múltiples áreas de conocimiento y de los distintos ámbitos de la Psicología con el objetivo de lograr una aproximación conceptual que sirva de marco para comprender adecuadamente la adolescencia. Es un concepto amplio y complejo, por ello es

especialmente necesario destacar sus características diferenciales respecto a otras fases del ciclo vital.

Es precisamente en el seno de la Psicología del Desarrollo donde surge el estudio de la adolescencia como un campo académico de investigación con la publicación del libro *Adolescence* por parte de G. Stanley Hall en 1904 (Arnett, 2006). A partir de este momento, desde otros ámbitos de la Psicología se han ido sumando interesantes publicaciones. Así, Krauskopf (2000), psicóloga clínica con una profunda implicación en temas sociales, recoge cómo se ha tendido a considerar la adolescencia como una etapa problema, una etapa de crisis normativa que llegó a recibir el nombre de “la edad difícil”. Focalizar la atención del abordaje de la adolescencia en los problemas de salud sexual y reproductiva y más tarde en la mortalidad por causas externas tuvo como consecuencia la aparición del paradigma de la adolescencia como una etapa de riesgo. Al centrarse en mayor medida en los embarazos no deseados, la delincuencia, el consumo de drogas y el absentismo escolar, los esfuerzos se dirigieron a la eliminación de estos problemas.

Sin embargo, una perspectiva más positiva consideraría la adolescencia como una etapa de preparación en la que el adolescente debe orientar su proceso de desarrollo con el objetivo de alcanzar de una manera óptima el estatus de adulto. No obstante, según esta autora este paradigma incurriría en el error de que serían los adultos los que deberían preparar a los adolescentes para este paso. Esto podría convertirse en una tendencia a favorecer la dependencia de los adolescentes con respecto a los adultos. Además, la autora reivindica cómo en las últimas décadas, padres y abuelos no son los únicos que pueden transmitir sus conocimientos: la revolución tecnológica ha hecho que esa transmisión deba realizarse en un sentido bidireccional, ya que los más jóvenes también pueden enseñar a sus progenitores. De hecho, Freixas (2014) destaca que nuestra sociedad es la primera en comprobar que hay aspectos de la vida diaria, los digitales, que los niños desarrollan con mayor destreza que sus progenitores. En definitiva, Krauskopf (2000) recoge una nueva visión según la que los adolescentes deben ser protagonistas de la continua renovación de las sociedades. Esto requiere poner a disposición de los jóvenes los recursos necesarios para que puedan desarrollar destrezas y capacidades que les permitan nuevas formas de acción, es decir, que los adolescentes adquieran la capacidad de aprender a aprender y adaptar sus competencias y actitudes a las exigencias de cada situación.

Este recorrido, especialmente su última perspectiva, nos acerca al concepto de *desarrollo positivo* adolescente. Este modelo apuesta por una concepción de la adolescencia que se fundamenta en el potencial, las fortalezas y las características positivas de los adolescentes (Damon, 2004). Enfatiza que el desarrollo positivo adolescente surge cuando el potencial de plasticidad del desarrollo humano se alinea con la disponibilidad de recursos para el desarrollo. El modelo propone, por tanto, una nueva manera de abordar la adolescencia y de diseñar programas de intervención que se enfoquen al desarrollo de competencias por parte de los adolescentes. Además, sus defensores destacan la importancia y los beneficios para el desarrollo adolescente de las relaciones bidireccionales entre los adolescentes y su entorno familiar, comunitario y social (Lerner, Almerigy, Theokas y Lerner, 2005).

En cambio, siguiendo el modelo del déficit los investigadores del siglo XX, los esfuerzos se centran en determinar las mejores estrategias para prevenir y/o reducir los problemas que los adolescentes podrían mostrar o encontrar en esta etapa (Holt, 2016). La adolescencia, desde esta perspectiva, se considera un periodo problemático; de hecho, G. Stanley Hall la caracterizaba con la expresión *tormenta y tensión*, tomada de la literatura alemana. Esta visión ha llegado hasta nuestros días (véase, por ejemplo, programas televisivos como “Hermano Mayor”, “SOS adolescentes”, etc.).

En cualquier caso, no sería aconsejable centrarse únicamente en uno de estos modelos, pues son varios los autores que defienden la idoneidad de tomar en consideración tanto los aspectos positivos como negativos a los que inciden en esta fase (Coles, 1995; Masten, 2001). Es decir, de una parte conocer qué factores hacen que algunos chicos y chicas atraviesen esta etapa con dificultades y, de otra, potenciar las capacidades de la mayoría de adolescentes que viven esta etapa sin mayores problemas. Es desde esta perspectiva teórica desde la que abordamos este trabajo.

### **1.1.2. Transformaciones y fases de la adolescencia**

Steinberg (2002) establece una taxonomía de los ámbitos en los que se producen las mayores transformaciones consideradas necesarias para el desarrollo durante la adolescencia:

- Transformación o transición biológica, o pubertad, relativa al conjunto de cambios en el aspecto físico y en la capacidad reproductora de la persona. Dichos cambios ejercen una potente influencia en el autoconcepto, en la conductual sexual, así como en los vínculos familiares, en particular, y en las relaciones sociales, en general.
- Transformación o transición cognitiva, que implica cambios cualitativos y cuantitativos que capacitarán al adolescente para comprender y desarrollar conceptos abstractos, principios científicos y la realidad social, siendo estas adquisiciones fundamentales para un funcionamiento adaptativo en otras áreas del desarrollo. Durante la adolescencia se produce una oleada de cambios cerebrales en el córtex prefrontal que se manifiesta con la activación de procesos y funciones de control ejecutivo necesarios para que la actividad cognitiva adolescente pueda tener la eficacia que requiere el pensamiento formal (Nelson, Thomas y de Haan, 2006).
- Transformación o transición social, que supone que el adolescente ahora es capaz de asumir su nuevo rol, distinto del infantil y más próximo al adulto produciéndose un cambio en su status social que conlleva mayores exigencias de la sociedad, para satisfacer dichas exigencias deberá aumentar su responsabilidad.

Estas transformaciones se van produciendo a lo largo de la adolescencia, que la mayoría de autores coincide en dividir en tres fases: adolescencia inicial (12-14 años), adolescencia media (15-16 años) y adolescencia final, que duraría desde los 17 a los 19 años e, incluso, podría extenderse algo más (Mäkinen, Puukko-Viertomies, Lindberg, Siimes y Aalberg, 2012). Hay autores que recogen una clara controversia en este sentido. Por una parte, es difícil hablar de transición cuando se trata de una fase que dura casi una década y por ello es útil dividirla en fases que faciliten su estudio. Por otra parte, hay autores a los que no satisface esta división ya que no existe consenso absoluto respecto a los tramos de edad y a las características diferenciales de cada subestadio de la adolescencia (Coleman y Hendry, 2003). Coincidimos con la visión de Hendry acerca de la segunda e incluso tercera década de la vida como etapa de cambios en las que las trayectorias individuales hacen difícil establecer tramos de edad en los que coincidan todos los chicos y las chicas en las mismas tareas evolutivas (Hendry y Kloep, 2007).

No obstante, en aras de lograr una mejor comprensión de la variedad y complejidad de los procesos que ocurren durante la adolescencia, utilizaremos la división de fases de la adolescencia mencionada anteriormente destacando las principales características asociadas a cada una de estas fases (Bras, Masvidal y Trias, 2003; Taylor, Barker, Heavey y McHale, 2015):

- *Adolescencia inicial*: se caracteriza principalmente por la pubertad (destaca la aparición de la menarquía en las chicas), además de una creciente preocupación por la imagen corporal, la necesidad de privacidad, la reafirmación y la rebeldía, los conflictos con los progenitores debido a las normas y límites, un menor grado de comunicación con la familia, un mayor grado de comunicación con el grupo de iguales del mismo sexo, el surgimiento del pensamiento abstracto y las operaciones formales, una gran impulsividad y fluctuaciones del estado de ánimo.
- *Adolescencia media*: se inicia la autoaceptación y la maduración, comienzan las relaciones con iguales del otro sexo, los adolescentes se vuelven más idealistas, existe una sensación de omnipotencia e invulnerabilidad y una tendencia a ponerse a prueba. De hecho, muchos adolescentes inician prácticas de riesgo relacionadas con el consumo de drogas, la conducción de vehículos, ciertas prácticas deportivas o relaciones sexuales no seguras.
- *Adolescencia tardía*: la autoaceptación se consolida, la construcción de la identidad personal está muy desarrollada, continúa el desarrollo cerebral incrementando la capacidad de planificación y otras funciones ejecutivas, aumenta la independencia respecto a la familia, hay un mayor realismo y se tiende en mayor medida al establecimiento de parejas.

Por todo lo expuesto, podemos considerar que la adolescencia es una etapa de cambios que se caracteriza por la reevaluación de las experiencias vitales que conducen al desarrollo de la identidad (Zimmermann y Becker-Stoll, 2002).

### 1.1.3. Contextos de desarrollo durante la adolescencia

En la adolescencia, en comparación con la infancia, se extienden los ámbitos en los que se produce el desarrollo, por lo que el adolescente demanda una mayor autonomía que suele traducirse en interacciones más intensas con contextos distintos del familiar. A continuación se describen brevemente estos contextos:

- Familiar: es en el seno de la familia donde se aprecian con mayor claridad los cambios asociados a la adolescencia. Los numerosos cambios que acontecen durante la adolescencia a distintos niveles modifican las relaciones entre los progenitores y su descendencia (Oliva y Parra, 2004), una de las áreas en las que tiene una gran repercusión el carácter transicional de la adolescencia (Oliva, 2003).
- Escolar: los adolescentes emplean en el ámbito escolar más tiempo que en cualquier otro contexto de su día a día (Roeser, Eccler y Sameroff, 2000). Es el entorno en el que adquieren numerosos conocimientos de diversos tipos, nuevos procedimientos y estrategias de solución de tareas, así como el control metacognitivo de sus recursos cognitivos. Sin embargo, una de las dificultades que pueden surgir es que la motivación y el gusto hacia el contexto escolar disminuya a lo largo de la adolescencia (Moreno *et al.*, 2016). Klem y Connell (2004) encuentran que el 40-60% de adolescentes, independientemente de que procedan de municipios urbanos, semiurbanos o rurales, indican que no les gustan sus profesores, que no tienen interés en el instituto y que no encuentran sus tareas escolares útiles o interesantes.
- Iguales: a lo largo de la adolescencia se intensifican las relaciones con otras personas de la misma edad y el apego a los iguales muestra una tendencia creciente (Delgado, Oliva y Sánchez-Queija, 2011). Encontramos claras diferencias en función del sexo del adolescente. Así, las chicas obtienen mayores valores de intimidad en la relación con sus amigos más íntimos y con el grupo de amigos en general; esta diferencia disminuye entre chicos y chicas a medida que se hacen mayores, ya que en los chicos se observa un aumento significativo a medida que se aproximan a la adultez emergente (Sánchez-Queija y Oliva, 2015).

- Barrio o municipio: la comunidad en la que se desarrollan los adolescentes, que en el caso de los núcleos urbanos se ceñirá al barrio y en el de los núcleos rurales tenderá a abarcar el municipio completo, supone un importante contexto de desarrollo. Es sabido que aquellas comunidades con mayor problemática social pueden aumentar la probabilidad de que los adolescentes desarrollen comportamientos no deseados (Hanson y Chen, 2007). Al mismo tiempo son múltiples los trabajos (por ejemplo, Schwartz y Suyemoto, 2013) que muestran que aquellas comunidades que desarrollan iniciativas encaminadas al desarrollo adolescente logran resultados positivos como mayor participación juvenil, mejor autoconcepto, empoderamiento y adquisición de habilidades y conocimientos. Todo ello revierte positivamente en otras áreas de la vida de los adolescentes, especialmente en el contexto escolar.

## 1.2. Concepto de agresividad

La *agresividad* se define como una tendencia a comportarse de forma agresiva en distintas situaciones (Berkowitz, 1996) atacando, faltando al respeto, ofendiendo o provocando a otras personas de manera intencional. Analizar la agresividad con cierta profundidad requiere establecer una diferenciación entre este concepto y otros que pueden resultar similares, ya que hay una serie de términos que tienden a ser confundidos (Carli *et al.*, 2014). El caso más destacado es la comparación *agresividad versus* agresión. En la mayoría de artículos científicos en inglés se tiende a emplear ambos términos de manera indistinta y esta tendencia se aprecia en un gran número de publicaciones en castellano. No obstante, encontramos ejemplos de trabajos en los que se establece una diferenciación de ambos conceptos. El término *agresión* incluye un conjunto de conductas puntuales (Carrasco y González, 2006) que pueden ser de carácter verbal o físico y que se suelen definir como acciones dañinas y destructivas (Smith, 1994). Su principal característica es la intención inmediata de causar daño (Anderson y Bushman, 2002). Por su parte, la *agresividad* hace referencia a una disposición generalizada a mostrar este tipo de comportamientos (Smith, Glazer, Ruiz y Gallo, 2004).

Podemos deducir de todo ello que la *agresividad* es un concepto más amplio que la *agresión*. Por ello, a continuación pasamos a definir algunos de los principales componentes de la *agresividad* y que, en ciertos casos, se han llegado a confundir con el propio concepto de *agresividad*.

En primer lugar, el término *hostilidad* implica creencias negativas sobre los demás y una atribución generalizada de que la conducta de otras personas tiene una intención agresiva y amenazante (Matalinares *et al.*, 2012). Por su parte, la *ira* es definida por Berkowitz (1996) como una experiencia que se produce tras un suceso desagradable y se manifiesta a nivel interno mediante sentimientos sin la intencionalidad de causar daño. Suele acompañar a la predisposición al ataque, pero no es la condición interna que lo provoca.

Estos dos términos, hostilidad e ira, junto con el de agresión (tanto física como verbal), recogen los tres componentes de la agresividad: hostilidad (cognitivo), ira (emocional) y agresión (conductual). Por ello, estas cuatro dimensiones (agresividad física, agresividad verbal, hostilidad e ira) serán las que configuren la variable agresividad que utilizaremos en el primer estudio de esta tesis.

Una línea de investigación que está ganando fuerza en los últimos años es la que se centra en la diferenciación entre agresividad proactiva y agresividad reactiva. No obstante, y siguiendo la tendencia ya mencionada respecto al término agresividad, se utilizan con una alta frecuencia los términos agresión proactiva y agresión reactiva. En este caso, es lógico ya que su evaluación se centra en la manifestación de comportamientos concretos. La *agresividad reactiva* se caracteriza principalmente por producirse como respuesta a una amenaza real o percibida, por lo que suele tener un componente de defensa o venganza. Por su parte, la *agresividad proactiva* se lleva a cabo para lograr un objetivo que puede consistir en una ganancia material o territorial o bien en mayor dominación social. En definitiva, la principal diferencia la marca el hecho de que la agresión se lleve a cabo por ira, defensa o venganza o, en cambio, sea una agresión fría, deliberada y dirigida a un propósito concreto. En la Tabla 1 se muestran los principales rasgos que identifican a una y a otra.

Aunque la agresividad proactiva y la agresividad reactiva suelen presentarse de manera conjunta, existen razones suficientes para considerarlos como conceptos diferentes entre sí (Hubbard, McAuliffe, Morrow y Romano, 2010). Entre estas razones destaca el hecho de que difieren en cuanto a sus efectos en el *ajuste* adolescente, entendiendo por ajuste un patrón caracterizado por adecuados niveles de competencia emocional, social y académica (Jacobson y Crocket, 2000; Updegraff, Delgado y Wheeler, 2009). La agresividad proactiva correlaciona con mayores tasas de comportamientos delictivos, mientras que la agresividad reactiva predice una mayor probabilidad de presentar problemas internalizantes y ejercer violencia en las relaciones de pareja (Brendgen, Vitaro, Tremblay y Lavoie, 2001; Fite, Rubens, Preddy, Raine y Pardini, 2014). Las publicaciones que analizan el diferente impacto de cada manifestación de agresividad en el ajuste adolescente, incluso las más recientes, tienden a centrarse únicamente en el comportamiento de los varones (véase, p. ej., Fite *et al.*,

2014). Por tanto, es necesario continuar trabajando en esta línea para conocer las posibles diferencias también en el caso de las chicas.

Para facilitar un mejor acercamiento al tipo de conductas agresivas se incluye a continuación la Tabla 1, adaptación del material publicado por Carrasco y González (2006), quienes, tras una extensa revisión de publicaciones previas lograron establecer una taxonomía muy completa tomando como base ocho criterios.

**Tabla 1.** *Clasificación de las conductas agresivas* (adaptado de Carrasco y González, 2006, pág. 11-13)

Criterio	Tipo de conducta agresiva
Naturaleza	Agresión física, agresión verbal, agresión social
Relación interpersonal	Agresión directa o abierta, agresión indirecta o relacional
Motivación	Agresión hostil, agresión instrumental, agresión emocional
Clasificación clínica	Agresión proactiva (predatoria, instrumental, ofensiva, controlada, en frío), agresión reactiva (afectiva, impulsiva, defensiva, incontrolada, en caliente)
Estímulo elicitor	Agresión predatoria, agresión inducida por el miedo, agresión inducida por irritabilidad, agresión territorial, agresión maternal, agresión instrumental, agresión entre machos
Signo	Agresión positiva, agresión negativa
Consecuencias	Agresión constructiva (apropiada, autoprotectora), agresión destructiva
Función	Agresión territorial, agresión por dominancia, agresión sexual, agresión parental disciplinaria, agresión protectora maternal, agresión moralista, agresión predatoria, agresión irritativa

Como se muestra en la Tabla 1, los autores diferencian varios tipos de conducta agresiva que no tienen un matiz negativo (por ejemplo, la agresión protectora maternal), ya que tienen una finalidad última distinta a la de causar daño a otras personas, en tanto que otras manifestaciones claramente conllevan un matiz negativo. Esto nos lleva a diferenciar la agresividad de un último concepto: la violencia.

El concepto de *violencia* hace referencia a las agresiones que tienen como objetivo causar un daño extremo. Todos los actos de violencia son agresiones, pero hay agresiones que no son violencia (Anderson y Bushman, 2002). Es decir, todos los actos de violencia tienen una valencia negativa y, en comparación con los comportamientos agresivos, se caracterizan por un mayor grado de intensidad y destrucción, por su aparente ausencia de justificación y por su intención exclusivamente ofensiva (Carrasco y González, 2006).

En este trabajo nos centraremos en la agresividad, que será objeto de investigación en los dos estudios que conforman la parte empírica de esta tesis, por lo que a continuación se presentará una revisión más extensa sobre esta variable que sirva de marco general de referencia.

### **1.3. Principales modelos teóricos de la agresividad**

A continuación se presenta un breve recorrido por los principales modelos teóricos que ofrecen una explicación del comportamiento agresivo, sin pretensión de ser exhaustivo, pero sí con la intención de que sirva para generar una visión general de los principales planteamientos teóricos. Para ello nos basamos en la propuesta de Augusto, López y Martínez de Antoñana (2004), que ampliaremos con las aportaciones de otros trabajos acerca de esta temática.

#### **1.3.1. Teorías del instinto**

Las teorías acerca de la agresividad que se aglutinan bajo esta denominación comparten la premisa de que la agresividad es una característica innata del ser humano. Este paradigma agrupa a autores tan dispares como Sigmund Freud o Konrad Lorenz. Freud defendía que la agresividad surge del instinto sexual pero también de los esfuerzos de conservación y defensa del yo. Planteó un instinto de muerte llamado *Tánatos* que quedaba al servicio del *Eros* y se convertía en agresividad si se dirigía hacia el exterior. En cambio, Lorenz describió el comportamiento agresivo como una lucha instintiva que se desencadena como consecuencia de determinadas señales ambientales (Carrasco y González, 2006; Shaffer, 2009).

#### **1.3.2. Teorías del impulso**

Este conjunto de teorías conciben el comportamiento agresivo como una explosión que se produce de manera irracional e involuntaria. Una diferencia clave respecto a las teorías del instinto es que, como indicábamos previamente, la agresividad es una característica innata del ser humano. En cambio, las teorías del impulso defienden que el comportamiento agresivo se produce como consecuencia de un suceso ambiental.

### **1.3.2.1. Hipótesis de la frustración-agresión**

Esta propuesta se basa en la afirmación de que el comportamiento agresivo se produce únicamente si hay frustración y que cualquier suceso frustrante conduce sin remedio a la agresión. Aunque la preferencia habitual es atacar el origen que causa el sufrimiento, en aquellas ocasiones en que ese ataque puede tener un coste demasiado alto se dirigirá a otros objetivos o se cambiará esta reacción por otra. Este modelo teórico tuvo una gran aceptación inicial, pero diversas críticas hicieron necesaria una reformulación. Uno de los principales cambios es la afirmación de que la frustración no siempre conduce a mostrar un comportamiento agresivo; en cambio, dicho comportamiento siempre será consecuencia de la frustración (Geen, 1998).

### **1.3.2.2. Neoasociacionismo cognitivo**

Este modelo propuesto por Berkowitz (1990) es una revisión del modelo de la frustración-agresión y gira en torno a la premisa de que el afecto negativo es el origen de la ira y del enfado en la agresividad. Por otra parte, plantea que la ira puede estar influida por asociaciones que conectan el afecto negativo con pensamientos, recuerdos y respuestas agresivas. Por ello, la disposición a agredir se incrementa si aparecen claves asociadas con la agresión; esto explicaría que ciertos detonantes, a priori triviales, generen un aumento de la agresión o un desplazamiento del objetivo del comportamiento agresivo si existe una provocación previa (Pedersen, Gonzales y Miller, 2000). No es de extrañar que esta teoría recibiera con anterioridad el nombre de teoría de la señal-activación.

### **1.3.2.3. Hipótesis de la agresión y el afecto negativo**

El modelo general de agresión afectiva (GAAM) es un modelo que pretende integrar los elementos cognitivos y fisiológicos (Lindsay y Anderson, 2000). Una serie de factores individuales (por ejemplo, rasgos de personalidad o actitudes respecto a la violencia) o

de factores situacionales (por ejemplo, incomodidad o ataque) pueden generar afectos relacionados con la agresión. En este punto, si se producen pensamientos agresivos o un aumento de la activación se estarían dando las circunstancias necesarias para que, tras un proceso de evaluación de la situación y de los aspectos emocionales, se llevara a cabo el comportamiento agresivo.

La propuesta central de esta aproximación teórica es que las variables que conducen a la aparición de comportamientos agresivos basados en el afecto, lo hacen mediante la activación de cogniciones asociadas a la agresión. Asimismo, sería condición necesaria que surgiera un estado de ira o que aumentase el nivel de activación.

### **1.3.3. Teorías del aprendizaje social**

En la actualidad, las teorías del impulso siguen generando investigación y recibiendo apoyos empíricos (véase p. ej., Breuer, Scharkow y Quandt, 2015). No obstante, estos modelos no ofrecen una explicación del proceso de aprendizaje de las conductas agresivas ni del control de si manifestamos o no dichas conductas en función de la situación concreta. Estas son las preguntas a las que pretenden dar respuesta las teorías del aprendizaje social.

Se considera fuera de toda duda que el comportamiento agresivo implica un aprendizaje previo. De hecho, uno de los principales postulados de esta aproximación teórica es que el comportamiento agresivo se adquiere mediante experiencias anteriores o bien a través de la observación de la conducta de los demás. La frustración, las provocaciones y los factores genéticos favorecen la aparición de comportamientos agresivos. En cambio, la experiencia propia u observada en otras personas marcan el objetivo de la conducta agresiva, qué acciones la justifican y qué consecuencia (positiva o negativa) vamos a recibir por esa conducta agresiva (Augusto *et al.*, 2004). Este enfoque teórico permitió no solo describir qué es la agresividad, sino también explicar cómo puede ser modulada por diferentes factores. Por ello, constituye el modelo teórico de referencia que subyace a este trabajo de investigación.

El autor más destacado dentro del paradigma del aprendizaje social es Albert Bandura. Bandura (1971) enfatiza la necesidad de tomar en consideración aspectos que las teorías del instinto y del impulso habían relegado. En este sentido plantea la importancia del aprendizaje vicario, es decir, de cómo el comportamiento propio se va modelando en función de la observación de las conductas de otras personas y de las consecuencias que estas personas reciben en función de su conducta. Además enfatiza la capacidad del ser humano para aprender de experiencias pasadas y tomar decisiones respecto a situaciones posteriores mediante la elaboración de representaciones mentales. Estas permitirán anticipar las consecuencias de una forma de actuar u otra, y en función de ello elegir el mejor curso de acción, considerando de gran importancia la capacidad de auto-regulación. Por todo ello, desde este modelo se propone que una persona actuará o no de manera agresiva en función de las consecuencias que haya percibido de dicho comportamiento en otras personas y de las representaciones mentales que haya elaborado a partir de su experiencia previa, sirviendo los procesos de auto-regulación para el control de dicho comportamiento. Esto nos habla de una mayor relación de esta propuesta teórica con la agresividad proactiva.

## **1.4. Variables predictoras de la agresividad**

Anderson y Bushman (1997) agrupan las principales variables relacionadas con la agresividad con un sencillo sistema de criterios que recoge los resultados de una extensa revisión. Este sistema de clasificación servirá como punto de partida para desarrollar este apartado, sumando las aportaciones de publicaciones más recientes a fin de ofrecer una visión más completa.

### **1.4.1. Variables individuales que determinan diferencias en agresividad**

Las primeras investigaciones acerca de las variables relacionadas con el comportamiento agresivo (véase, p. ej., Dexter, 1899, citado en Anderson y Bushman, 1997) solían centrarse en mayor medida en los factores individuales, en comparación con otro tipo de factores que han ido adquirido progresivamente una mayor relevancia. Por ello, comenzaremos por exponer los principales hallazgos con respecto a las variables del individuo.

#### **1.4.1.1. Diferencias en función del sexo**

El sexo se ha considerado tradicionalmente una de las variables que mejor predice el nivel de agresividad, siendo los hombres los que suelen mostrar niveles más altos en comparación con las mujeres (Brand *et al.*, 2011; Hay, 2007). No obstante, hay que tomar con cierta cautela estos resultados, ya que las diferencias en agresividad en función del sexo han recibido menor atención de la necesaria. Como curiosidad, indicamos que Dan Olweus, uno de los investigadores pioneros en agresividad, consideraba en sus inicios investigadores que la agresividad femenina tenía una frecuencia tan baja que no merecía la pena incluir a las chicas de sus investigaciones acerca del comportamiento agresivo en el ámbito escolar. En cambio, a medida que

avanzó su trayectoria investigadora decidió que era necesario incorporarlas (Björkqvist, 1994). Por otra parte, en numerosas investigaciones que incluyen tanto a hombres como mujeres, las conclusiones respecto a las diferencias en agresividad entre hombres y mujeres tienden a presentar un sesgo, ya que los instrumentos de evaluación utilizados suelen enfatizar las formas físicas de agresión (Archer y Haigh, 1999). Diversos trabajos que han considerado diversas medidas de agresividad muestran que hombres y mujeres recurren a estrategias diferentes para manifestar su agresividad: por una parte los chicos muestran mayores tasas de agresividad física y verbal que las chicas (Toldos, 2012). Sin embargo, no son concluyentes los resultados respecto a las diferencias en función del sexo en *agresividad indirecta*, concepto que hace referencia a comportamientos dirigidos a dañar las relaciones y la posición social de la víctima a través de estrategias encubiertas (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008).

En el subapartado 1.5.1.1. se desarrollará un análisis pormenorizado de las principales diferencias en agresividad en función del sexo durante la adolescencia.

#### **1.4.1.2. Diferencias en función de la edad**

Otra de las variables que incide en el grado de agresividad es la edad. La agresividad muestra valores relativamente estables a lo largo de la vida (Shaffer y Kipp, 2007). Sin embargo, durante la adolescencia inicial se aprecia un incremento de la agresividad respecto a la infancia, mientras que en la adolescencia media y tardía se observa una tendencia decreciente (Björkqvist, 1994; Cleverley, Szatmari, Vaillancourt, Boyle y Lipman, 2012). Este aumento de la agresividad puede traducirse en un incremento de las conductas violentas en los más jóvenes, un tema que genera una notable preocupación a distintos niveles y que ha demostrado repercutir negativamente en la salud pública (Browne y Hamilton-Giachritsis, 2004). Por ejemplo, Antolín (2011) se hace eco de diversas publicaciones que afirman que un porcentaje muy alto de casos en la infancia y en la adolescencia derivados a las consultas y unidades de salud mental recibían tratamiento por agresividad, por problemas de conducta o por conducta antisocial.

El estudio de las diferencias en función de la edad en agresividad conduce a un análisis detallado de esta durante la adolescencia, un aspecto que se abordará con mayor profundidad en el subapartado 1.5.1.1.

### **1.4.1.3. Agresividad como rasgo de personalidad**

Björkqvist y Österman (1992) afirman que la agresividad es un rasgo de la personalidad y que, por ello, se forma en las etapas iniciales de la vida. Enfatizan la resistencia al cambio de esta variable y atribuyen su origen y desarrollo tanto a cuestiones de herencia genética como a factores relacionados con el ambiente en el que se inicia el desarrollo del niño.

Otras variables de personalidad también correlacionan con la agresividad. Es el caso de altos valores de narcisismo (Golmaryami y Barry, 2010), alta extroversión, inhibición emocional, psicoticismo y neuroticismo (Connolly y O'Moore, 2003) e impulsividad (Stanford, Houston, Villemarette-Pittman y Greve, 2003). Por otra parte, aquellas personas con un patrón de conducta tipo A tienden a manifestar mayores niveles de hostilidad, una tendencia que va unida a mayores niveles de testosterona, factor en el que se profundizará en otros puntos de este trabajo (Augusto *et al.*, 2004).

Por otro lado, el análisis de las publicaciones de los últimos años evidencia que las variables de carácter emocional han ido ganando importancia en el análisis de variables relacionadas con la agresividad (Hubbard *et al.*, 2010) destacando el caso de la ira, variable ya descrita en el marco del concepto de agresividad. La ira ha demostrado ser una de las variables con mayor grado de asociación con la agresividad tanto en investigaciones desarrolladas en el contexto de un laboratorio en las que se exponía a personas con altos niveles de ira a situaciones de provocación (Bettencourt, Talley, Benjamin y Valentine, 2006) como en diversos contextos cotidianos (Wilkowski y Robinson, 2008). Además, se ha encontrado que aquellos hombres con niveles bajos de ira muestran una mayor resistencia a los efectos del alcohol como potenciador de comportamientos agresivos (Parrott y Zeichner, 2002).

#### **1.4.1.4. Otras variables individuales: consumo de alcohol**

Precisamente en relación con las últimas líneas, Giancola, Godlaski y Roth (2012) recogen una serie de preocupantes cifras que muestran que el consumo de alcohol está presente en crímenes violentos poniendo de manifiesto que está ampliamente aceptado que el alcohol aumenta la tendencia a comportarse de forma agresiva en algunas personas. Además exponen que existe un vacío de conocimiento en cuanto a las variables que median en la relación alcohol-agresividad y establecen una relación muy interesante al demostrar que algunos componentes específicos de las funciones ejecutivas son moderadores decisivos de la interacción entre el consumo de alcohol y el comportamiento agresivo. Más concretamente, el índice de regulación conductual (BRI), que engloba la inhibición, el control emocional, el pensamiento flexible y la autorregulación, sería un componente clave e indicaría la capacidad de una persona para regular sus reacciones a nivel comportamental y emocional. De acuerdo con el trabajo de estos autores las funciones ejecutivas en su conjunto serían un predictor del comportamiento agresivo debido al consumo de alcohol. Por su parte, el índice de metacognición, que implica la habilidad para iniciar tareas, organizar y manipular información en la memoria operativa y desarrollar estrategias de planificación y de resolución de tareas, era un factor predictivo con o sin consumo de alcohol. Finalmente, es destacable el hecho de que el papel predictivo del BRI se produzca cuando el análisis se refiere a este componente en su conjunto, y no cuando se realiza el análisis con cada uno de sus cuatro subcomponentes por separado.

#### **1.4.2. Variables contextuales que determinan diferencias en agresividad**

Las variables contextuales han demostrado ejercer influencia en la manifestación de comportamientos agresivos. Las principales se describen brevemente en las siguientes líneas.

### **1.4.2.1. Provocación**

Anderson y Bushman (1997) definen el término *provocación* como actos dañinos dirigidos hacia una persona. Los actos de provocación pueden incrementar la probabilidad de manifestar un comportamiento agresivo. En estos casos la persona destinataria de la provocación podría desarrollar una agresión reactiva, según lo explicado en páginas anteriores, una respuesta defensiva frente a una provocación (Hubbard *et al.*, 2010).

### **1.4.2.2. Violencia en medios audiovisuales**

La exposición de violencia en los medios audiovisuales es un factor de socialización que genera gran preocupación (Etxebarria, 2003). Tanto en adolescentes como en adultos jóvenes se encuentra una relación significativa entre la cantidad de tiempo dedicada a ver televisión y la probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos dirigidos a otras personas (Johnson, Cohen, Smailes, Kasen y Brook, 2002). Es frecuente la exposición de comportamientos agresivos en la televisión y otros medios audiovisuales y esta es una vía a través de las cuales puede producirse aprendizaje vicario.

Otro medio audiovisual que ha recibido gran atención son los videojuegos. El trabajo de Wei (2007) muestra que jugar videojuegos violentos en Internet se asocia con mayor tolerancia a la violencia y más comportamientos agresivos. No obstante, el análisis más pormenorizado de las relaciones entre las variables revela que los videojuegos tienen probablemente una mayor influencia en la actitud hacia las agresiones que en el comportamiento agresivo propiamente dicho. Especialmente interesante es el resultado de Konijn, Bijvank y Bushman (2007), quienes encontraron que aquellos adolescentes varones que jugaron a un videojuego violento y se identificaron con los personajes violentos de los videojuegos eran los más agresivos. Este trabajo, a diferencia del llevado a cabo por Wei (2007), emplea una metodología experimental y controla variables que podrían haber interferido en el resultado, como son el uso de videojuegos con frecuencia, la agresividad como rasgo de personalidad y la búsqueda de sensaciones.

Una línea que puede resultar especialmente interesante es la que empieza a investigar acerca de la repercusión diferencial del uso de teléfonos inteligentes y tabletas, dispositivos electrónicos que niños y adolescentes utilizan con asiduidad (Wu, Fowler, Lam, Wong, Wong y Loke, 2014).

#### **1.4.2.3. Anonimato**

El anonimato es una de las condiciones clave para la desindividuación (Reicher, Levine y Gordijn, 1998), es decir, una disminución del control sobre el propio comportamiento como consecuencia de la percepción de una persona de que es difícilmente identificable (Reicher y Levine, 1994), lo que en ocasiones se traduce en mayores tasas de comportamientos agresivos. De hecho diversas investigaciones han mostrado que aquellas personas que creen que su identidad no puede ser conocida por otros tienden a implicarse en más comportamientos antisociales. Silke (2003) analizó 500 ataques violentos a otras personas perpetrados en Irlanda del Norte entre 1994 y 1996y encontró que 206 fueron ejecutados por atacantes que iban disfrazados y podían ocultar su identidad. Los atacantes que iban disfrazados ocasionaban daños físicos más serios a sus víctimas, atacaban a un mayor número de personas, participaban en más conductas vandálicas y tendían a amenazar en mayor medida a las víctimas tras los ataques.

En el caso de las situaciones de *cyberbullying*, el anonimato es una de las características que genera más consecuencias negativas para la víctima, de hecho el *cyberbullying* anónimo ha demostrado ser la modalidad de maltrato con efectos más severos (Sticca y Perren, 2013).

#### **1.4.2.4. Otras variables contextuales: temperatura**

Las estadísticas muestran que cuando la temperatura se sitúa por encima de 32°C se producen más actos violentos como disturbios y asesinatos, la hipótesis del calor postula que con el aumento de la temperatura se producen más actos violentos con componente afectivo. Anderson y Bushman (1997) señalan un matiz importante acerca de la relación entre la temperatura y el comportamiento agresivo: las investigaciones realizadas en

contextos reales muestran resultados consistentes con la hipótesis del calor; sin embargo, los realizados en laboratorio arrojan resultados variables ya que en algunas ocasiones las altas temperaturas incrementan la agresividad y en otras ocasiones la disminuyen. Estas diferencias se traducen en un efecto nulo de la temperatura en la agresividad, la explicación puede radicar en que se manipulan otras variables diseñadas para aumentar o disminuir en los participantes las sensaciones de ira o irritación.

Otras variables relacionadas con el ambiente como el dolor o el ruido encuentran menos evidencia empírica que apoye su asociación directa con la agresividad (Augusto *et al.*, 2004).

#### **1.4.2.5. Influencias culturales**

Distintos aspectos de la cultura de la que una persona forma parte influyen en la manifestación de comportamientos agresivos. Por ejemplo, en un trabajo ya considerado clásico, Mead (1928) mostró a través de una investigación etnográfica cómo los habitantes de la isla de Samoa evitaban cualquier tipo de conflicto entre sus miembros mientras que miembros de otras tribus próximas recurrían al uso de comportamientos agresivos como una estrategia frecuente.

Shaffer y Kipp (2007) se hacen eco de grandes diferencias en cuanto al fomento de conductas agresivas en función de la cultura. Mientras que unas tribus tienden a huir en caso de ser invadidos por otras tribus, existen tribus que inculcan a su descendencia la idoneidad de combatir en caso de peligro. En el caso de sociedades industrializadas, también se observan diferencias entre países, destacando Estados Unidos por sus altos niveles de conductas agresivas. Estos mismos autores afirman que si atendemos a los distintos niveles socioeconómicos, los niños y adolescentes que proceden de los niveles socioeconómicos más bajos, en comparación con los de clase media, muestran mayores tasas de conducta agresiva, especialmente en el marco de grandes áreas urbanas. Estas diferencias podrían estar relacionadas con diferentes pautas de crianza en función del nivel socioeconómico de la familia. Esto nos llevaría a la influencia de los estilos educativos parentales en la agresividad adolescente, que se desarrollará en las siguientes páginas.

## **1.5. La agresividad durante la adolescencia**

En este apartado se expondrán sucintamente las variables que muestran un mayor grado de incidencia en la agresividad adolescente, siguiendo el mismo esquema de organización de la revisión que en el anterior: comenzando por los factores individuales y finalizando por los relacionados con los contextos de desarrollo.

### **1.5.1. Factores individuales**

Los factores individuales que se desarrollarán en este apartado incluyen la edad y el sexo así como otras variables individuales que han mostrado una mayor relación con la agresividad durante la etapa adolescente: la autoeficacia y sus dimensiones, el autocontrol y la satisfacción con la vida.

#### **1.5.1.1. Edad y sexo**

Tal y como se adelantaba en el apartado anterior, la edad es uno de los factores que incide en el grado de agresividad. Cabe recordar que, al inicio de la adolescencia se observa un aumento de la agresividad para, posteriormente, reducirse paulatinamente a lo largo de la adolescencia media y tardía (Björkqvist, 1994; Cleverley *et al.*, 2012). Parte del aumento de la agresividad que se observa al principio de la adolescencia puede explicarse por las variaciones en los niveles de testosterona que acontecen en el periodo de la pubertad, es decir, al inicio de la adolescencia. Es, precisamente, durante la pubertad cuando se produce un marcado aumento de la testosterona y cuando se intensifican las diferencias conductuales en función del sexo (Nguyen *et al.*, 2013). El aumento de esta hormona, junto al decremento de los niveles de serotonina, se asocian con mayores tasas de comportamientos agresivos (Giammanco, Tabacchi, Giammanco, Di Majo y La Guardia, 2005). Los enormes cambios endocrinológicos que caracterizan la pubertad se relacionan con una mayor excitabilidad del circuito cerebral evitativo o

de amenaza, lo que aumenta el riesgo de conductas asociadas con un déficit de autorregulación, como sería el caso de los comportamientos agresivos (Oliva y Antolín, 2010). En esta misma línea de trabajo relacionada con la activación de circuitos cerebrales evitativos o de amenaza, se ha mostrado que aquellos adolescentes más agresivos presentan una mayor activación de estos circuitos ante imágenes negativas (Oliva, 2013). Al mismo tiempo, durante la adolescencia irá madurando el córtex prefrontal, encargado de controlar y regular las emociones y los impulsos, y se irán mielinizando o fortaleciendo las conexiones neuronales, tanto de la corteza prefrontal como de las vías que la ponen en contacto con otras zonas cerebrales. Estos dos procesos, maduración de la corteza prefrontal y mielinización, se producen lentamente a lo largo de la adolescencia. Si unimos esta hiperexcitabilidad del sistema de amenaza asociado a los cambios hormonales que se producen durante la pubertad con la maduración más lenta del córtex prefrontal y el fortalecimiento de conexiones neurales, se podría explicar el incremento de la agresividad con el inicio de la adolescencia, especialmente la de tipo reactivo, relacionada con sucesos que pueden ser interpretados como amenazantes, con mayor carga emocional y más relacionada con la ira (Oliva, 2013).

Los cambios a nivel del sistema endocrino también podrían ser parte importante de la explicación de las diferencias en agresividad en función del sexo durante la adolescencia, ya que en los varones los incrementos de testosterona son más intensos que en las chicas. Por ejemplo, al profundizar en las distintas dimensiones de la agresividad, Sánchez-Martín *et al.* (2011) encuentran que los chicos obtienen puntuaciones más altas que las chicas en agresividad física, agresividad verbal y agresividad indirecta. Sin embargo, la extensa revisión realizada por Card *et al.* (2008) pone de manifiesto que existe una marcada inconsistencia en los resultados de las distintas publicaciones que han analizado las diferencias en función del sexo en agresividad indirecta tanto durante la infancia como a lo largo de la adolescencia. Así, a diferencia del trabajo de Sánchez-Martín *et al.* (2011) podemos encontrar otros como el de Björqvist, Lagerspetz y Kaukiainen (1992) que encontraron que las chicas tendían a recurrir a la agresividad indirecta en mayor medida que los chicos y que esta diferencia empezaba a ser patente durante la preadolescencia, por lo que el estudio de la variable sexo asociada a la agresividad continúa siendo necesario.

Más allá de variables estrictamente biológicas, trabajos como el de Gallup, O'Brien y Wilson (2010) muestran que, durante la adolescencia, las conductas agresivas pueden adquirir una función instrumental en los varones. Sin embargo, no ocurre así en el caso de las chicas, quienes tienden a percibir que comportarse de una manera agresiva puede convertirse en una manera más rápida y efectiva de lograr sus objetivos, por ello tienden en mayor medida que ellas a desarrollar comportamientos agresivos para alcanzar sus metas. En definitiva, la agresividad sería una forma de ganar poder. De hecho, trabajos centrados en los efectos de la pubertad como el de Blakemore, Burnett y Dahl (2010) afirman que la testosterona incrementa la motivación para conseguir niveles más altos de estatus, pero su efecto en el comportamiento está fuertemente mediado por el contexto social y de desarrollo.

### **1.5.1.2. Autoeficacia**

La *autoeficacia* se entiende como la capacidad que una persona se atribuye a sí misma para lograr un objetivo (Bandura, Adams y Beyer, 1997). La investigación acerca de la autoeficacia se ha desarrollado en dos sentidos: la autoeficacia como estrategia de afrontamiento, esto es, una capacidad general auto-percibida para hacer frente a posibles problemas; y la autoeficacia relacionada con una tarea, es decir, la capacidad para desarrollar un comportamiento concreto de un ámbito dado (Tsang, Hui y Law, 2012).

Carrasco y Del Barrio (2002) analizan ambas propuestas y encuentran, en la línea de los resultados de publicaciones previas, un mayor apoyo a la propuesta de una estructura multifactorial de la autoeficacia, que plantea un concepto de distintas modalidades de autoeficacia basadas en distintas áreas, en su caso: autoeficacia académica, capacidad autopercebida para dirigir el aprendizaje y las expectativas académicas propias y ajenas; autoeficacia social, capacidad autopercebida para relacionarse con otras personas y desarrollar actividades de ocio; y autoeficacia autorregulatoria, capacidad autopercebida para resistir ante la presión de los iguales para implicarse en actividades de riesgo. La autoeficacia académica y la autoeficacia autorregulatoria mostraron ser un factor protector respecto a diversos comportamientos transgresores entre los que se encuentran conductas catalogadas como agresividad física y agresividad verbal, mientras que el efecto de la autoeficacia social respecto a menores

niveles de comportamientos transgresores estaba mediado por el comportamiento prosocial (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli y Regalia, 2001). Dadas estas interesantes relaciones entre las distintas dimensiones de la autoeficacia y las variables relacionadas con la agresividad, en este trabajo se ha optado por abordar la autoeficacia desde una perspectiva que diferencie estas tres dimensiones.

### **1.5.1.3. Autocontrol**

El concepto de *autocontrol* hace referencia a la habilidad para sustituir emociones, deseos y acciones inapropiados por otros que resultan más adecuados o adaptativos (Casey, 2015). Aquellos adolescentes que obtienen bajas puntuaciones en autocontrol suelen mostrar mayores tasas de comportamientos agresivos (Pung, Yaacob, Baharudin y Osman, 2015). Así, Denson, Capper, Oaten, Friese y Schofield (2011) plantearon intervenciones que lograron incrementos en autocontrol y que como consecuencia lograron una disminución de los comportamientos agresivos, especialmente aquellos que se produjeron como respuesta a una provocación, es decir, la agresividad reactiva.

Los resultados indicados en el párrafo anterior podrían explicarse considerando los siguientes modelos teóricos: por una parte, la hipótesis de la reducción del autocontrol, *the depletion hypothesis*, según la que un estado de autocontrol reducido aumenta los niveles de agresividad en una situación en la que previamente una persona ha sido sometida a una provocación. Por otra parte, la hipótesis del refuerzo del autocontrol, *the bolstering hypothesis*, plantea que incrementar los niveles de autocontrol de una persona (por ejemplo, a través de un sistema de entrenamiento) es un factor de protección respecto al desarrollo de comportamientos agresivos; incluso si esa persona ha sido expuesta a una provocación, sus niveles de agresión reactiva serían significativamente menores que sin dicho refuerzo del autocontrol. Ambas hipótesis han recibido apoyo empírico de sus postulados a través de diversos procedimientos experimentales (Denson, DeWall y Finkel, 2012).

#### **1.5.1.4. Satisfacción con la vida**

La *satisfacción con la vida*, que también recibe el nombre de satisfacción vital, ha sido definida como un constructo que representa la evaluación cognitiva y global que una persona realiza acerca de la calidad de su vida como un todo siguiendo un conjunto de criterios propios (Shin y Johnson, 1978). La suma de este componente cognitivo y del componente afectivo, que a su vez se divide en afecto positivo y afecto cognitivo, constituye el concepto de bienestar subjetivo (Pavot y Diener, 1993).

En el contexto español se ha mostrado la relación negativa entre satisfacción vital y agresividad (Bendayan, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Trianes, 2013; Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008). El trabajo de Buelga y colaboradores (2008) proporciona una información especialmente interesante para este trabajo ya que diferencian entre agresión proactiva, bajo la denominación de agresión instrumental, y agresión reactiva. Hallan que la satisfacción con la vida es una variable relacionada con menores niveles de ambas manifestaciones de la agresividad. Asimismo se ha mostrado que la satisfacción con la vida es significativamente menor en los adolescentes que muestran comportamientos agresivos en comparación con aquellos adolescentes que no se han visto involucrados en este tipo de comportamientos. Este trabajo recoge, además, entre sus conclusiones que sería necesario analizar variables del contexto familiar y escolar que puedan influir en la relación entre la satisfacción vital y la agresividad en adolescentes. (Estévez, Murgui y Musitu, 2008).

#### **1.5.2. Factores contextuales**

Por lo que respecta a las variables que van más allá de los factores personales y que han demostrado su relación con la agresividad durante la adolescencia, se ha optado por agruparlas en distintos contextos de interacción.

### 1.5.2.1. Variables del contexto familiar

Múltiples características de la unidad familiar han demostrado incidir en la presencia de mayores niveles de agresividad durante la adolescencia: gran tamaño de la familia (Hurtig, Taanila, Ebeling, Miettunen y Moilanen, 2005), uso de la violencia como parte de las prácticas de crianza (Wahl y Metzner, 2012), escasa o inadecuada comunicación familiar (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Wahl y Metzner, 2012), trastorno depresivo de la madre (Robila y Krishnakumar, 2006) y alto grado de conflicto en el seno de la familia (Moreno, Vacas y Roa, 2006).

Mención específica merecen los *estilos educativos parentales* ya que son diversas las dimensiones del estilo educativo paterno y materno que han demostrado su relación con la agresividad de sus hijos e hijas durante la infancia y la adolescencia (Özdemir, Vazsonyi y Çok, 2013; Wahl y Metzner, 2012).

Los estilos educativos se definen como una constelación de actitudes de los padres y madres hacia sus descendientes que generan un clima emocional en el que se manifiestan los comportamientos de los progenitores (Darling y Steinberg, 1993), o ya incluyendo las conductas y comportamientos como sujeto de la definición como un compendio de actitudes, comportamientos y expresiones de carácter no verbal que caracterizan las relaciones entre los padres y madres y sus hijos e hijas en distintos contextos (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997).

En cuanto a los enfoques teóricos desde los cuales se pueden abordar los estilos educativos parentales destacan dos propuestas: la aproximación tipológica y la dimensional. La propuesta de estilos educativos partió de Baumrind (1971) quien acuñó los términos autoritario, democrático y permisivo como tres tipos diferentes de estilos educativos. Posteriormente, Maccoby y Martin (1983) añadirían el tipo negligente. Estos cuatro tipos de estilos educativos surgen de la combinación de dos dimensiones: calidez/comunicación de una parte y exigencia/control de otra. Así, el estilo *democrático* aunaría la calidez con las exigencias; el *autoritario* sería un tipo de padre/madre que exige y controla pero aporta poco afecto/comunicación a su descendencia; los progenitores permisivos serían cálidos y afectuosos pero no controlarían ni pondría límites a las conductas de sus hijos y, finalmente, los *negligentes* serían aquellos que puntuarían bajo en ambas dimensiones.

El objetivo fundamental del enfoque dimensional, en el que se basa este trabajo, es realizar un análisis de la relación entre las dimensiones de los estilos educativos de los progenitores y el ajuste de sus hijos e hijas (Parra, 2005). Así, además de las dos dimensiones clásicas que podríamos denominar afecto y control, se han ido desgranando y estudiando en sus componentes: afecto, comunicación, control, promoción de la autonomía, etc. Desde este enfoque se ha demostrado que existe una relación directa y positiva entre las prácticas que fomentan la cercanía y comunicación entre padres e hijos y mejores niveles de ajuste conductual en adolescentes (Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015; Prevatt, 2003) y menores tasas de comportamiento agresivo (Fuentes, Salas, Bernedo y García-Martín, 2015; Muris, Meesters y van den Berg, 2003). Por el contrario, el afecto negativo de los padres hacia sus hijos, el rechazo y la crítica se han relacionado con comportamientos agresivos de estos (Akse, Hale, Engels, Raaijmakers y Meeus, 2004; Nishikawa, Sundbom y Hägglöf, 2010). La relación entre los estilos educativos parentales y el ajuste de su descendencia durante la etapa adolescente continúa dándose incluso tras haber controlado la incidencia de los factores biológicos (DeVore y Ginsburg, 2005). Este apartado se ampliará en el marco teórico del Estudio 1 de este trabajo centrado en el papel de los estilos educativos paterno y materno en la agresividad adolescente.

Los estilos educativos parentales se pueden evaluar desde dos perspectivas: la de los padres o la de sus descendientes. Diversos trabajos (Capano, González y Massonier, 2016; Gonzales, Cauce y Mason, 1996; González y Landero, 2012) evidencian que los padres tienden a ofrecer una visión más optimista de sus pautas de crianza, en comparación con la percepción de sus vástagos y que la validez de la información aportada por estos es mayor que la aportada por sus progenitores. Este último es el enfoque que adoptamos en la parte empírica de esta investigación.

### **1.5.2.2. Variables del contexto escolar**

Tal y como se ha indicado previamente, el inicio de la adolescencia viene acompañado de un aumento de la agresividad (Cleverley *et al.*, 2012). No obstante, una parte de este incremento podría tener su explicación en la transición entre el final de la educación

primaria y el comienzo de la educación secundaria que acontece en este momento del ciclo vital; solo una parte de los adolescentes españoles continúan sus estudios de secundaria en el mismo centro educativo en el que cursaron la educación primaria, por ello cabe esperar que en el resto de estudiantes el efecto de esta transición sea más pronunciado ya que además cambian de compañeros de clase y de docentes. En un estudio longitudinal, Pellegrini y Long (2002) encuentran un incremento de los comportamientos agresivos durante la transición entre la educación primaria y la educación secundaria. En cualquier caso, esta transición se produce aproximadamente en la misma franja de edad que la transición entre la infancia y la adolescencia, por lo que se hace difícil diferenciar los efectos asociados de manera específica a una y otra transición.

Una de las variables del contexto escolar que se ha demostrado que varía a medida que avanza la adolescencia, es decir, en los años siguientes a la transición entre la educación primaria y la educación secundaria, es el *desempeño académico autopercibido*. Este concepto ha sido definido como una medida global que nos aporta información acerca de la evaluación que un estudiante realiza acerca de su rendimiento en el contexto académico (Heaven *et al.*, 2002).

El desempeño académico autopercibido ha mostrado estar relacionado con la amabilidad (Heaven y Newbury, 2004). A su vez, de los cinco grandes factores de la personalidad, la amabilidad es la dimensión personal que predice menores niveles de agresividad directa e indirecta en adolescentes (Gleason, Jensen-Campbell y Richardson, 2004), por lo que no es descabellado hipotetizar que aquellos adolescentes con mejor desempeño académico autopercibido mostrarán también menores niveles de agresividad. Dentro del contexto escolar, la agresividad suele estudiarse asociada al maltrato entre iguales. En este contexto teórico, Ma, Phelps, Lerner y Lerner (2009) hallan que en los adolescentes que actúan como agresores los niveles de desempeño académico autopercibido son menores en comparación con los de aquellos compañeros que no están implicados en conductas de acoso escolar. Por su parte, Nansel *et al.* (2001) encontraron esta misma relación entre dichas variables en agresores y en chicos en los que coincide el rol de agresor y de víctima, de tal modo que aquellos adolescentes que agreden a otros (sean o no víctimas de las agresiones de sus compañeros) muestran menores niveles de desempeño académico autopercibido que el resto de sus

compañeros. Sin embargo, tal y como indicaremos en el apartado correspondiente del Estudio 2, esta relación no siempre ha resultado ser tan evidente.

Mientras que la relación entre la variable desempeño académico autopercebido y la agresividad adolescente ha sido objeto de estudio de escasas publicaciones, un amplio número de trabajos refleja la relación entre otras variables vinculadas con el contexto escolar y un mayor grado de agresividad durante la adolescencia: baja autoestima académica y rechazo a la autoridad escolar (Cava *et al.*, 2006), actitud negativa hacia la institución educativa (Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa y Monreal-Gimeno, 2008), bajo rendimiento académico (Yubero, Serna y Martínez, 2005), y presencia de problemas en el contexto escolar (Ahmed y Braithwaite, 2004).

### **1.5.2.3. Variables del contexto social y cultural**

Determinados factores contextuales, como es el caso de residencia en barrios con bajo nivel socioeconómico, la zona geográfica, la cultura sexista y los medios de comunicación, ejercen una influencia especialmente potente durante la infancia y la adolescencia en comparación con fases posteriores del desarrollo (Hernández, Sarabia y Casares, 2002; Shaffer y Kipp, 2007).

En relación con el hecho de residir en un ámbito rural o urbano, Farrell, Sullivan, Esposito, Meyer y Valois (2005) encuentran mayores tasas de comportamientos agresivos en adolescentes de entornos urbanos que en los adolescentes de entornos rurales, diferencia que se intensifica a lo largo de la adolescencia y que se replica en el análisis de los comportamientos agresivos de delincuentes juveniles (Elgar, Knight, Worrall y Sherman, 2003). Una hipótesis para dar cuenta de esta discrepancia es que los adolescentes de entornos urbanos están más expuestos al contacto, y la posible pertenencia, a grupos de iguales con comportamientos desviados de la norma (Elgar, Arlett y Groves, 2003). Por su parte, Smokowski, Cotter, Robertson y Guo (2013) hallan que los adolescentes de medios rurales también están expuestos a relaciones negativas con sus iguales y a los comportamientos negativos de estos. Sin embargo estos grupos están menos presentes en contextos rurales, por lo que su efecto en la agresividad adolescente es menor. El tipo de municipio (rural y urbano), así como el contacto con grupos de iguales con comportamiento problemático, han demostrado estar

relacionadas con la manifestación de comportamientos agresivos durante la adolescencia.

Respecto al país de procedencia Fandrem, Strohmeier y Roland (2009), analizaron el comportamiento de adolescentes nativos e inmigrantes y la única diferencia que encontraron es que los adolescentes inmigrantes, en comparación con los nativos, muestran un mayor riesgo de ejercer *bullying*, principalmente con el objetivo de lograr la aprobación de algunos/as de sus compañeros/as, no hallando diferencias en los niveles de agresividad proactiva y reactiva.

## **1.6. La evaluación de la agresividad adolescente**

Son múltiples los procedimientos de evaluación para obtener una medida del comportamiento agresivo durante la adolescencia. A continuación, se indican los métodos más utilizados, ampliando la revisión realizada por Archer (2004).

- Medidas de autoinforme: las medidas de autoinforme aportan una medida de la autoevaluación que cada persona ofrece acerca de su tendencia a comportarse de manera agresiva. Es uno de los sistemas más empleados para evaluar la agresividad y es especialmente útil desde la adolescencia en adelante. De ahí que sea el enfoque que se adopta en esta investigación.
- Metodología observacional: el uso de la metodología observacional aplicada al estudio de la agresividad ha variado sustancialmente en las últimas décadas, cuando se ha ampliado considerablemente dando cabida a una mayor variedad de técnicas. No obstante, es un método mucho más utilizado para el análisis de niños que el de adolescentes.
- Informes de iguales: es un sistema ampliamente utilizado para evaluar la agresividad en niños y adolescentes. Ofrece una gran variedad en cuanto a la dificultad, pudiendo consistir en mostrar fotos de compañeros de clase y obtener información acerca de ellos pero también en aplicar ítems de complejas medidas de autoinforme para obtener la opinión de unos compañeros acerca de otros (Crothers y Levinson, 2004). Puede ser especialmente útil en la evaluación de la agresividad indirecta que, por su naturaleza, es menos susceptible de ser evaluada a través de una medida autoinforme. Su utilización suele estar restringida al contexto escolar.
- Informes de profesores: en este tipo de informes, son los profesores los que aportan una evaluación acerca del comportamiento agresivo que muestra su alumnado. Su utilización se inicia durante el primer tercio del siglo XX, pero su aplicación se ha extendido especialmente desde la última década de dicho siglo.

Al igual que el anterior procedimiento, su uso se restringe a la evaluación de la agresividad dentro del contexto escolar.

- Informes de padres: las medidas procedentes de los padres en relación con la agresividad de su hijo no suelen ser utilizadas más allá de los primeros años de vida del niño. Parte de la explicación reside en que el comportamiento agresivo durante la adolescencia ocurre con mayor frecuencia en el ámbito de la interacción con los iguales. A su vez, esta interacción tiende a producirse en mayor medida en ausencia de sus padres, ya que el adolescente busca una mayor independencia respecto a sus progenitores (Archer, 2004).
  
- Medidas experimentales de agresión en laboratorio: es otro tipo de medida que se utiliza con una frecuencia claramente inferior respecto a otros sistemas de evaluación de la agresividad adolescente. No obstante, Phillips (2011) se hace eco de publicaciones de distintos autores que, a lo largo de la última década, han diseñado y utilizado situaciones experimentales para evaluar el comportamiento agresivo logrando superar los obstáculos éticos y deontológicos de trabajos previos. Por otra parte, la utilización de medidas fisiológicas como conductancia de la piel, frecuencia cardíaca y nivel de actividad (Hubbard *et al.*, 2002) aporta una información muy útil que difícilmente puede obtenerse utilizando otro tipo de metodología. Este tipo de medida adolece, sin embargo, de validez ecológica.

# 2. Estudio 1

## **ESTILO EDUCATIVO PATERNO Y MATERNO Y SU RELACIÓN CON LA AGRESIVIDAD DURANTE LA ADOLESCENCIA<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Este estudio ha sido parcialmente publicado en García-Moral, Sánchez-Queija y Gómez-Veiga (2016).

## 2.1. Introducción

Como ya se ha señalado, existe una variedad de factores individuales y contextuales que inciden en el desarrollo de la agresividad (véase, por ejemplo, Carrasco y González, 2006). Este primer estudio se centra en la relación entre la agresividad al comienzo de la adolescencia y las distintas dimensiones del estilo educativo parental. En este sentido, a lo largo de las páginas precedentes hemos ido analizando cada una de las variables que forman parte del presente trabajo empírico y hemos hecho hincapié en algunas de las cuestiones que, a pesar de ser objeto de interés en investigaciones previas, todavía siguen abiertas. Por una parte, la revisión de los estudios sobre las variables individuales nos indica que tanto la edad como el sexo constituyen factores que inciden en el grado de agresividad (Cleverley *et al.*, 2012; Sánchez-Martin *et al.*, 2011). Por otra, se ha identificado una variedad de factores contextuales que, asimismo, inciden en el desarrollo de la agresividad en la infancia y la adolescencia (véase, por ejemplo, Carrasco y González, 2006), entre ellos, los estilos educativos parentales (p. ej., Özdemir *et al.*, 2013). Ello justifica el que se hayan incluido en el diseño de este trabajo.

Cabe recordar que los estilos educativos, según sostienen Glasgow y colaboradores (1997), son un conjunto de actitudes, comportamientos y expresiones de carácter no verbal que caracterizan la naturaleza de las relaciones establecidas en distintos contextos entre los progenitores y sus descendientes. En función del sexo de estos últimos, los primeros tienden a adoptar diferentes patrones comportamentales. Así, las chicas perciben en su padre y en su madre más afecto y comunicación que los chicos, mientras que en el caso del control y la supervisión la tendencia se invierte (Rodríguez, Del Barrio y Carrasco, 2009). En cambio, Oliva *et al.* (2007) informan de mayores niveles de control conductual de ambos progenitores en chicas que en chicos. Además, las chicas puntúan más alto tanto en promoción de la autonomía y revelación maternas como en humor paterno, mientras que, al igual que García-Linares, García-

Moral y Casanova-Arias (2014), Oliva *et al.* (2007) no hallan diferencias significativas en la dimensión afecto y comunicación.

En cuanto a los cambios relacionados con la edad, la promoción de la autonomía tiende a incrementarse con la edad a lo largo de la adolescencia (Van der Giesen, Branje y Meeus, 2014) y, por el contrario, el afecto y el control conductual tienden a disminuir. Finalmente, el control psicológico y la revelación se mantienen estables en ese periodo (García-Linares *et al.*, 2014; Parra y Oliva, 2006).

En el estudio del papel del estilo educativo parental en el ajuste de los hijos e hijas se ha primado el análisis del estilo educativo materno bajo la premisa de que la educación de los descendientes recae en las madres en mayor medida que en los padres. Aunque esta tendencia se está invirtiendo (Özdemir *et al.*, 2013), siguen siendo escasos los trabajos que tienen en cuenta el papel del padre y, cuando se ha incorporado, en muchas ocasiones se ha hecho de forma conjunta al de la madre (Rothbaum y Weisz, 1994).

Dada la incorporación de los varones a la vida doméstica y la mayor cantidad de tiempo que los padres actuales dedican a la crianza de sus hijos/as (Instituto Nacional de Estadística, 2013), se hace especialmente necesario el análisis del rol diferencial que ejerce el padre con respecto a la madre (Harold, Elam, Lewis, Rice y Thapar, 2012; Rinaldi y Howe, 2012). Numerosos trabajos han puesto de manifiesto las grandes concordancias entre el estilo educativo paterno y materno en el marco de cada familia (Sánchez-Queija y Oliva, 2003; Updegraff *et al.*, 2009), aunque las madres obtienen puntuaciones más altas que los padres en afecto y cercanía (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López-Gaviño, 2007; Updegraff *et al.*, 2009). Por ello, cabe pensar que ambos estilos parentales pudieran seguir manteniendo ciertas diferencias, al menos, en algunas de las dimensiones, asunto que conviene esclarecer.

El hecho de que padres y madres muestren ciertas diferencias en cuanto a sus puntuaciones en las dimensiones de los estilos educativos explica, en parte, que ejerzan distintos papeles en el ajuste de sus hijos e hijas. Gallarín y Alonso-Arbiol (2012) muestran que las relaciones con las madres parecen tener mayor repercusión en el ajuste interno (relativo a variables como autoestima, estado de ánimo o satisfacción vital), mientras que las interacciones con el padre tienen un mayor grado de relación con el

ajuste externo (que se manifiesta, por ejemplo, en un adecuado rendimiento académico y la ausencia de problemas de comportamiento, incluyendo las conductas agresivas). Esta diferencia puede estar vinculada con los roles masculinos y femeninos tradicionales, el de los padres relacionado con la agresividad y la competición (solamente aceptado en mujeres, si es el caso de aquellas con ideología feminista) y el de las madres asociado al cuidado y la preocupación por otras personas (Eagly, 2013).

Ejemplo de un mayor grado de relación entre el estilo educativo del padre, en comparación con el de la madre, y los comportamientos agresivos de sus hijos e hijas lo encontramos en la revisión de Kawabata, Alink, Tseng, van Ijzendoorn y Crick (2011) y en el trabajo de Rothbaum y Weisz (1994), quienes hallaron que niveles bajos de control por parte del padre, pero no de la madre, se asocian con mayores tasas de conductas agresivas de su descendencia.

Ahora bien, aunque el afecto y la cercanía de los progenitores se asocia con un mejor ajuste adolescente, en el caso de la variable control encontramos una marcada controversia con relación a sus efectos, ya que la asociación con la agresividad se produce tanto en sentido positivo como negativo. Kapi, Veltsista, Kavadias, Lekea y Bakoula (2007) observan una relación inversa entre control parental y expresión de problemas, entre ellos, comportamientos agresivos, pero solo en las chicas. También Finkenauer, Engels y Baumeister (2005) recogen una relación negativa entre el control parental y la agresividad de los adolescentes. Sin embargo, Galambos *et al.* (2003) hallan que un alto grado de control se asocia con la aparición de problemas externalizantes de conducta, entre los que se incluyen los comportamientos agresivos.

Una posible explicación acerca de esta controversia respecto a la relación entre control parental y agresividad adolescente se puede hallar en que la variable control parental se ha operativizado de maneras muy distintas (Jacobson y Crocket, 2000). Este concepto se suele desdoblarse en dos tipos de control: el *control conductual*, es decir, las normas y restricciones que los progenitores imponen a su descendencia, así como la monitorización de su actividad fuera del entorno familiar; y el *control psicológico*, que implica comportamientos como inducción de culpa y retirada del afecto (Li, Li y Newman, 2013). No obstante, la explicación que más aceptación ha recibido a nivel académico es la propuesta por Kerr, Stattin y Burk (2010), quienes muestran a través de un estudio longitudinal que la *revelación* o autorrevelación de los hijos es una forma de

control que tiene repercusiones positivas en el ajuste adolescente. En este caso, la revelación se entiende como el acto espontáneo en el que los adolescentes facilitan información a sus progenitores acerca de sus actividades y comportamientos cuando estos no están presentes (Oliva *et al.*, 2007). La revelación, que muestra decrementos estadísticamente significativos durante la adolescencia, es una forma de control parental que correlaciona con altos niveles de conocimiento por parte de los padres acerca de las actividades de sus hijos y, en última instancia, con bajos niveles de conducta desajustada. No obstante, otras formas de control parental, como la solicitud de información o comportamientos de control propiamente dichos, no correlacionan o lo hacen de manera negativa con el conocimiento de los padres sobre el comportamiento de sus hijos, mientras que correlacionan positivamente con el incremento de conductas desajustadas de los hijos e hijas (Kerr *et al.*, 2010).

Así pues, la relación entre la agresividad y el estilo educativo parental se trata de un asunto abierto en la comunidad científica, echándose en falta estudios realizados en la población española que analicen, en particular, esta asociación desde una perspectiva multidimensional en la transición entre la infancia y la adolescencia. Desde esta óptica, destaca la propuesta de Oliva *et al.*, (2007) que permite medir las diferentes dimensiones del estilo educativo parental según son percibidas e informadas por el hijo o la hija: afecto y comunicación con los padres, promoción de la autonomía (*i.e.*, actitudes y comportamientos de los padres que facilitan que su hijo tome decisiones y se comporte de forma autónoma), control conductual (*i.e.*, establecer límites y monitorizar las actividades de los hijos), control psicológico (*i.e.*, manipulación de los sentimientos y pensamientos de los hijos por parte de sus padres); revelación voluntaria de los hijos a sus padres acerca de sus actividades y sus amistades; y humor (*i.e.*, optimismo y sentido del humor que los hijos perciben en su padre/madre). Hemos adoptado este enfoque e instrumento de medida para evaluar el estilo educativo parental, lo que permitirá aportar información novedosa sobre la trayectoria evolutiva de la relación entre la agresividad y los estilos educativos paterno y materno que perciben los chicos y las chicas de 10 a 14 años.

## 2.2. Objetivos e hipótesis

Los objetivos de este estudio son, en primer lugar, conocer tanto las diferencias en función del sexo como las diferencias evolutivas entre preadolescentes (10-11 años) y adolescentes (12-14 años) en agresividad. En segundo lugar, se pretende conocer tanto las diferencias en función del sexo como las diferencias evolutivas entre preadolescentes y adolescentes en las dimensiones del estilo educativo que perciben en el padre y en la madre: promoción de la autonomía, control conductual, revelación, humor y afecto. Por último, se pretende comprobar si hay relación entre el estilo educativo percibido y la agresividad que muestran los participantes y, si es así, averiguar qué dimensiones podrían configurar un perfil preventivo de la agresividad. Estos objetivos se han operativizado en las siguientes hipótesis de trabajo:

**Hipótesis 1.** Se espera encontrar diferencias significativas en función del sexo en la agresividad, de modo que los chicos puntuarán más alto que las chicas en las medidas de dicha variable.

**Hipótesis 2.** Se hallarán diferencias evolutivas en las medidas de agresividad, de modo en la adolescencia inicial se mostrará mayor nivel de agresividad (*i.e.* puntuaciones más elevadas) que en la preadolescencia.

**Hipótesis 3.** Se espera encontrar diferencias significativas en función del sexo en el estilo educativo parental que perciben los participantes. Las chicas puntuarán más alto que los chicos en las siguientes dimensiones del estilo educativo parental, tanto en el paterno como en el materno: promoción de la autonomía, control conductual, revelación y humor.

**Hipótesis 4.** Los participantes adolescentes puntuarán más alto que los preadolescentes en promoción de la autonomía paterna y materna; por el contrario, los preadolescentes puntuarán más alto que los adolescentes en las dimensiones que miden afecto y control conductual por ambos progenitores. Se espera, pues, encontrar diferencias evolutivas en el estilo educativo percibido, sea materno o paterno.

Finalmente, la **Hipótesis 5** sostiene que las dimensiones afecto y comunicación, control conductual y revelación desempeñarán un papel preventivo respecto de la agresividad en adolescentes. Además, el estilo educativo paterno se asociará en mayor medida con la agresividad adolescente que el estilo educativo materno.

## **2.3. Método**

A continuación se procede a describir los aspectos más destacables en relación con la metodología que ha sido empleada para el desarrollo del primer estudio de este trabajo.

### **2.3.1. Participantes**

La muestra que ha participado en esta investigación está constituida por 271 estudiantes (146 chicos y 125 chicas), de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años ( $M=11.96$ ,  $DT=1.19$ ), que cursaban el tercer ciclo de Educación Primaria Obligatoria o el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en distintos centros educativos públicos y concertados de municipios rurales y urbanos de la provincia de Jaén. El criterio para clasificar las poblaciones estudiadas como rurales o urbanas se ha establecido siguiendo a Benejam, Fernández y Lorens (1996).

Con el objetivo de estudiar las diferencias en función del desarrollo evolutivo, la muestra participantes se ha dividido en dos grupos de edad: el primero constituido por participantes de 10 y 11 años ( $n=106$ ,  $M=10.73$ ,  $DT=0.45$ ), que de aquí en adelante recibirán el nombre de preadolescentes; y un segundo grupo integrado por los estudiantes de 12, 13 y 14 años ( $n=165$ ,  $M=12.75$ ,  $DT=0.77$ ), que formarán el grupo denominado adolescencia inicial.

### **2.3.2. Instrumentos**

Para la obtención de los datos se han utilizado los instrumentos descritos a continuación. Además, se solicitó al alumnado participante que indicaran su sexo, edad y nacionalidad. Tanto la titularidad del centro educativo como el tipo de municipio fueron codificadas por la doctoranda, quien también se encargó de la recogida de datos.

### **2.3.2.1. Cuestionario de agresión (Buss y Perry, 1992)**

Este cuestionario ha sido adaptado y validado en distintos idiomas para su aplicación en un alto número de países a personas de diferentes rangos de edad (Gallagher y Ashford, 2016). En este trabajo se ha optado por la adaptación y validación realizada por Andreu, Peña y Graña (2002) con una muestra de adolescentes y adultos emergentes españoles. Dicha versión ha sido validada también en castellano con una amplia muestra de preadolescentes (Matalinares *et al.*, 2012).

La versión de Andreu *et al.* (2002) está constituida por 29 ítems que hacen referencia a conductas y sentimientos agresivos codificados en una escala tipo Likert de cinco puntos. Las cuatro dimensiones que evalúa el cuestionario de agresión a través de sus subescalas son: agresividad física (por ejemplo, “si alguien me golpea, le respondo golpeándole también”), agresividad verbal (por ejemplo, “suelo discutir con la gente que no está de acuerdo conmigo”), hostilidad (por ejemplo, “parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades”) e ira (por ejemplo, “tengo dificultades para controlar mi genio”). El cuestionario completo se presenta en el Anexo 2 de este trabajo.

El análisis de fiabilidad a partir de la muestra participante en este trabajo muestra valores elevados en el cuestionario completo ( $\alpha = .85$ ) y en dos de sus cuatro dimensiones: agresividad física ( $\alpha = .76$ ) y hostilidad ( $\alpha = .71$ ). Sin embargo, obtiene valores inferiores en las escalas de agresividad verbal ( $\alpha = .54$ ) e ira ( $\alpha = .65$ ). Estos últimos valores son ligeramente inferiores a los obtenidos por los autores de la adaptación de la escala, que también encontraron diferencias en los índices de fiabilidad de las distintas dimensiones. Sin embargo, el coeficiente de fiabilidad para la escala total es prácticamente igual al de la adaptación de Andreu *et al.* (2002) ya que el valor de  $\alpha$  fue de .88.

### **2.3.2.2. Escala de estilos educativos (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007)**

Los participantes también cumplieron la escala de estilos educativos de Oliva *et al.* (2007). Hemos optado por seleccionar esta escala entre los distintos instrumentos de evaluación de los estilos educativos por su diferenciación expresa de las dimensiones

del estilo educativo parental y por permitir obtener respuestas específicas para el padre y para la madre, así como por su adecuada estructura factorial, por sus elevados índices de fiabilidad y por su capacidad predictiva respecto a diversas medidas de ajuste adolescente.

La versión definitiva de esta escala está compuesta por 41 ítems con una escala tipo Likert de seis puntos que se responden tanto para el padre como para la madre. Las subescalas que configuran esta escala, así como una breve definición de cada una de ellas (Oliva *et al.*, 2007) son: afecto y comunicación (ocho ítems relativos al afecto, la comunicación y el apoyo de los padres; por ejemplo, “me siento apoyado y comprendido por él/ella”), promoción de la autonomía (ocho ítems relacionados con las actitudes y comportamientos de los padres que facilitan que su hijo tome decisiones y se comporte de forma autónoma; por ejemplo, “me anima a que exprese mis ideas aunque no gusten a otras personas”), control conductual (seis ítems que evalúan el establecimiento de límites y la monitorización de las actividades de los hijos por parte de los padres; por ejemplo, “intenta saber dónde voy cuando salgo”), control psicológico (ocho ítems referidos a la manipulación de los sentimientos y pensamientos de los hijos por parte de sus padres; por ejemplo, “me hace sentir culpable cuando no hago lo que quiere”), revelación (cinco ítems que indican el grado de revelación voluntaria de los hijos a sus padres acerca de sus actividades y sus amistades; por ejemplo, “le cuento lo que hago en mi tiempo libre”) y humor (seis ítems relacionados con el optimismo y sentido del humor que los hijos perciben en su padre/madre; por ejemplo, “casi siempre es una persona alegre y optimista”).

El análisis de fiabilidad realizado en relación a cada una de sus dimensiones muestra índices de fiabilidad elevados: afecto y comunicación ( $\alpha=.92$ ), promoción de autonomía ( $\alpha=.96$ ), control conductual ( $\alpha=.96$ ), control psicológico ( $\alpha=.96$ ), revelación ( $\alpha=.95$ ) y humor ( $\alpha=.97$ ). La escala completa se puede consultar en el Anexo3 de este trabajo.

### **2.3.3. Procedimiento**

En primer lugar, se realizaron las gestiones para obtener el consentimiento informado de los tutores de los participantes y de los centros educativos correspondientes. Para entrar

en contacto con el alumnado objeto de interés se enviaron cartas (ver Anexo11) a la atención de los directores de diversos centros educativos de EPO y ESO (CDP/CEIP/IES), y en aquellos que respondieron favorablemente se realizó una entrevista inicial con el/la orientador/a del centro y/o con el/la director/a presentándole un breve resumen del proyecto de la investigación: alumnado destinatario, objeto de estudio, tiempo requerido de aplicación y finalidad.

Una vez obtenida la aceptación por parte del equipo directivo de aquellos centros educativos que decidieron participar en el proyecto, se procedió a la presentación del proyecto al Consejo Escolar que actuaba en representación de alumnado, profesorado y familiares para solicitar su aprobación de colaboración en este proyecto.

Para obtener el consentimiento de cada una de las familias se procedió al envío de información (ver Anexo 12) acerca del proyecto de investigación y la solicitud de aprobación para la participación de su hijo/a. Para ello debían hacer llegar al centro educativo, a través de su hijo/a, su respuesta favorable o desfavorable acerca de la participación de su hijo cumplimentando la información requerida. Solamente seis familias declinaron colaborar en el proyecto.

Previamente a la recogida, se realizó una codificación de los datos identificativos de cada participante en función de su centro educativo, curso y orden alfabético en la lista de clase con el objetivo de garantizar el absoluto anonimato del alumnado participante.

Los instrumentos de evaluación previamente descritos se aplicaron en una única sesión con el objetivo de evitar problemas de pérdida de casos. Las instrucciones de cada cuestionario fueron explicadas por la misma persona evitando así el efecto diferencial que se podría derivar de la presencia de investigadores distintos en la aplicación de las pruebas. El contexto en que se llevó a cabo fue el aula habitual de cada grupo, y finalmente, para atenuar la influencia de los efectos secuenciales y de orden se contrabalanceó el orden de las pruebas.

Con el objetivo de aumentar la validez externa de los datos obtenidos, el equipo investigador convino en la idoneidad de conseguir una distribución representativa de la titularidad del centro educativo (concertado vs público) y del tipo de municipio (urbano

vs rural). Este objetivo se logró realizando un muestreo estratificado con afijación simple, es decir, tomando un mismo número de elementos a partir de cada uno de los estratos posibles (Ramos, Catena y Trujillo, 2004).

Por último, se eliminaron de la muestra definitiva aquellos participantes cuyos cuestionarios presentaban datos defectuosos, eran contestados de manera aleatoria o bien habían dejado sin responder la mayoría de los ítems de alguno de los cuestionarios, lo que supuso descartar al 5% de los participantes.

#### **2.3.4. Análisis estadístico**

El primer paso consistió en realizar los análisis descriptivos de las variables del estudio. Se calcularon los estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las dimensiones que configuran la agresividad y en las dimensiones que componen los estilos educativos paterno y materno, diferenciando en función del sexo y de la edad (grupo etario) de los participantes.

El siguiente paso fue realizar Análisis Factoriales de la Varianza 2 x 2 para estudiar el efecto del sexo (chico, chica) y de la edad (grupos etarios: preadolescencia, adolescencia inicial), así como el de su interacción sobre la agresividad y el estilo parental percibido por los participantes. En relación con cada uno de estos factores se determinaron las diferencias de media estadísticamente significativas en función del efecto principal significativo aplicando, en su caso, el ajuste de Bonferroni en el nivel de significación. A continuación, se realizó el análisis correlacional (Pearson) entre las distintas dimensiones de las prácticas educativas paternas y maternas y las medidas de agresividad utilizadas. Finalmente, se llevó a cabo un análisis de regresión para analizar la capacidad predictiva de cada variable (sexo, edad y dimensiones del estilo educativo paterno y materno) en las distintas medidas de agresividad.

Los tamaños del efecto se evaluaron mediante las pruebas  $d$  de Cohen (1988), eta cuadrado y  $R^2$ . La interpretación de la métrica del tamaño del efecto (bajo, medio, elevado) se ha efectuado siguiendo los criterios de Ellis (2010). Para el desarrollo del análisis estadístico de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 20.0.

## 2.4. Resultados

La presentación de los resultados y su interpretación se expondrán en el orden en el que se han formulado las hipótesis. En primer lugar, mostramos los principales estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas, puntuación mínima y máxima) de cada medida y, a continuación, se mostrarán en los sucesivos subapartados los resultados de los análisis inferenciales para las variables agresividad y estilo educativo parental.

### 2.4.1. Agresividad en función del sexo y de la edad de los participantes

En la Tabla 2 se muestran los principales estadísticos descriptivos de las dimensiones que forman la agresividad: agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad.

**Tabla 2.** *Análisis descriptivo de las dimensiones de agresividad*

Dimensión	Sexo	Edad	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Agresividad física	Chico	10-11	55	22.38	7.04
		12-14	78	24.14	7.92
	Chica	10-11	45	17.58	3.80
		12-14	71	18.75	5.91
Agresividad verbal	Chico	10-11	58	13.14	3.80
		12-14	80	12.20	3.71
	Chica	10-11	47	11.79	3.56
		12-14	76	11.37	3.24
Ira	Chico	10-11	58	18.85	5.08
		12-14	83	16.92	4.99
	Chica	10-11	47	17.72	5.45
		12-14	76	17.08	4.56
Hostilidad	Chico	10-11	52	23.71	6.88
		12-14	81	20.79	5.66
	Chica	10-11	46	21.43	6.39
		12-14	71	20.03	6.02
Agresividad total	Chico	10-11	49	77.41	18.87
		12-14	69	73.38	17.71
	Chica	10-11	44	68.68	10.82
		12-14	66	66.48	14.28

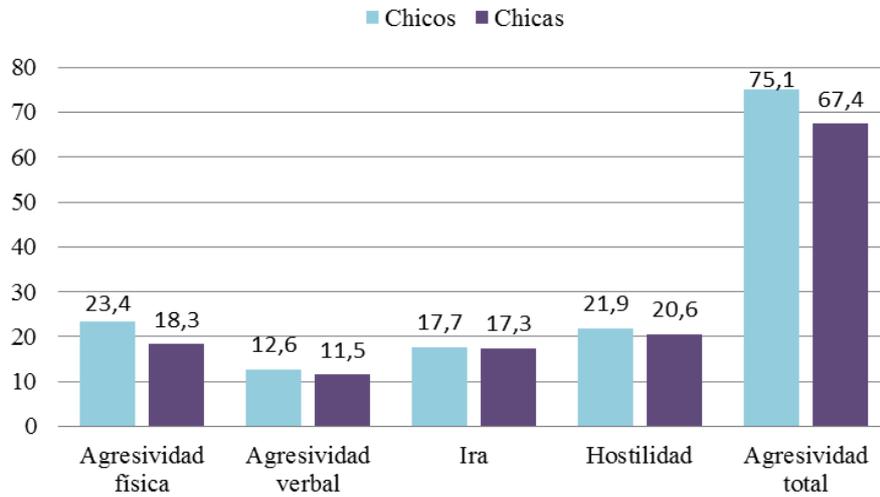
Con el propósito de analizar el efecto individual y conjunto de las variables sexo (chico, chica) y edad (preadolescencia: 10 y 11 años; adolescencia inicial: 12, 13 y 14 años) sobre las puntuaciones en agresividad, se realizaron Análisis de la Varianza (ANOVA) factorial utilizando un nivel de significación alpha de .05, en el que tomamos las dimensiones de agresividad como variable dependiente y el sexo y el grupo etario como factores fijos.

Los resultados mostraron que no hay efecto de la interacción entre las variables sexo y edad en ninguna de las medidas de la agresividad: agresividad física,  $F(1, 224) = 0.12, p = .72, \eta^2 = .001$ ; agresividad verbal,  $F(1, 224) = 0.03, p = .85, \eta^2 = .001$ ; ira,  $F(1, 224) = 0.21, p = .64, \eta^2 = .001$ ; hostilidad,  $F(1, 224) = 0.95, p = .33, \eta^2 = .004$ ; y agresividad total,  $F(1, 224) = 0.18, p = .67, \eta^2 = .001$ .

Al analizar los efectos principales, se comprueba que hay diferencias significativas entre ambos sexos en agresividad física,  $F(1, 224) = 34.55, p < .001, \eta^2 = .13$  tamaño del efecto medio, de modo que los chicos puntuaron más alto que las chicas (diferencia de medias = 5.18, Bonferroni,  $p < .001$ ;  $IC_{95} = 3.44 - 6.90$ ); en agresividad verbal,  $F(1, 224) = 4.20, p = .04, \eta^2 = .01$  tamaño del efecto bajo, puntuando más alto los chicos que las chicas (diferencia de medias = 1.05, Bonferroni,  $p < .05$ ;  $IC_{95} = 0.04 - 1.90$ ); así como en agresividad total,  $F(1, 224) = 413.24, p < .001, \eta^2 = .05$  tamaño del efecto medio, obteniéndose puntuaciones más elevadas en los varones (diferencia de medias = 7.80, Bonferroni,  $p < .001$ ;  $IC_{95} = 3.5 - 12.03$ ).

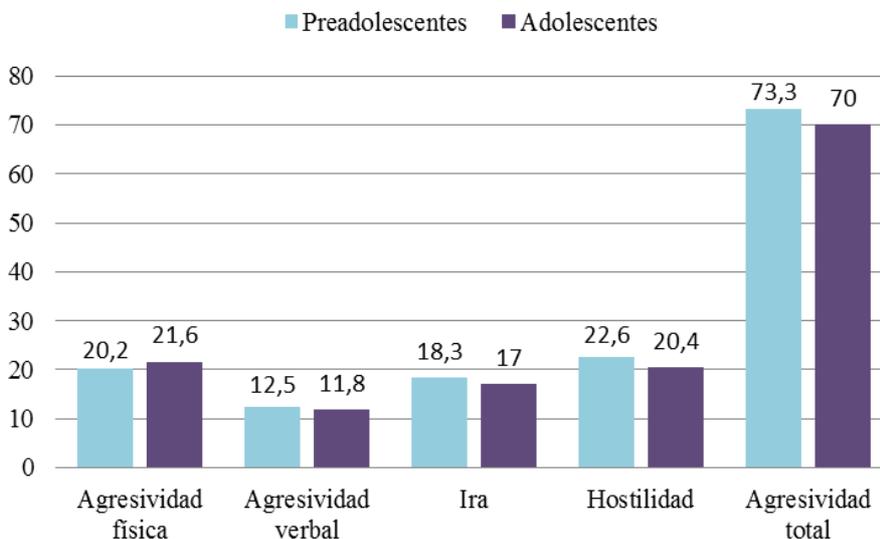
Por el contrario, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en las medidas de ira,  $F(1, 224) = .49, p = .48, \eta^2 = .002$ , y de hostilidad  $F(1, 224) = 1.84, p = .17, \eta^2 = .008$  (véase Figura 1), siendo semejante en chicos y chicas (diferencia de media, 0.47 y 1.14, respectivamente; Bonferroni  $> .05$ , en ambos casos).

**Figura 1.** Diferencias en función del sexo en las variables relacionadas con la agresividad



Considerando la variable edad, los resultados revelan que ambos grupos etarios difieren en hostilidad  $F(1, 224) = 8.03, p = .005, \eta^2 = .03$  tamaño del efecto medio, de modo que el grupo de preadolescentes, en comparación con el grupo en la adolescencia inicial, mostró más hostilidad (diferencia de medias = 2.39, Bonferroni,  $p = .005$ ;  $IC_{95} = 0.72 - 4.02$ ). Por el contrario, no se hallaron diferencias evolutivas significativas en ira,  $F(1, 224) = 2.52, p = .11, \eta^2 = .01$ ; agresividad física,  $F(1, 224) = 1.53, p = .21, \eta^2 = .007$ ; agresividad verbal,  $F(1, 224) = 2.32, p = .12, \eta^2 = .01$ ; y agresividad total,  $F(1, 224) = 2.10, p = .14, \eta^2 = .009$ , como se ilustra en la Figura 2.

**Figura 2.** Diferencias en función de la edad en las variables de agresividad



## 2.4.2. Estilo educativo del padre y el de la madre, en función del sexo y de la edad de los participantes

A continuación, se presenta el análisis de las puntuaciones en las dimensiones del estilo educativo paterno y materno en función del sexo y de la edad de los participantes. La Tabla 3 incluye los principales estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas, puntuación mínima y máxima) de las medidas de cada dimensión de los estilos educativos paterno y materno presentados en función del sexo y de los grupos etarios.

**Tabla 3.** *Análisis descriptivo de las dimensiones del estilo educativo paterno y materno*

Progenitor	Dimensión	Sexo	Edad	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Padre	Afecto y comunicación	Chico	10-11	59	36.00	7.28
			12-14	87	37.28	10.40
		Chica	10-11	47	39.06	5.67
			12-14	78	40.32	5.94
	Promoción de la autonomía	Chico	10-11	59	32.41	8.81
			12-14	87	34.68	10.59
		Chica	10-11	47	31.72	10.01
			12-14	78	36.40	8.18
	Control conductual	Chico	10-11	59	28.12	10.57
			12-14	87	27.38	9.75
		Chica	10-11	47	32.94	4.33
			12-14	78	28.74	7.83
	Control psicológico	Chico	10-11	59	28.85	11.57
			12-14	87	23.68	12.04
		Chica	10-11	47	30.55	7.36
			12-14	78	25.88	10.79
	Revelación	Chico	10-11	59	16.17	7.65
			12-14	87	19.56	8.64
		Chica	10-11	47	21.79	5.62
			12-14	78	19.85	6.91
Humor	Chico	10-11	59	28.41	5.79	
		12-14	87	29.01	8.49	
	Chica	10-11	47	29.74	6.39	
		12-14	78	30.08	7.01	
Madre	Afecto y comunicación	Chico	10-11	59	39.05	5.68
			12-14	87	40.71	6.55
		Chica	10-11	47	41.55	4.58
			12-14	78	41.56	5.11

(Continúa en la página siguiente)

**Tabla 3.** *Análisis descriptivo de las dimensiones del estilo educativo paterno y materno (continuación)*

Progenitor	Dimensión	Sexo	Edad	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Madre	Promoción de la autonomía	Chico	10-11	59	37.76	6.97
			12-14	87	39.82	6.04
		Chica	10-11	47	37.87	7.38
			12-14	78	39.62	5.67
	Control conductual	Chico	10-11	59	30.14	7.19
			12-14	87	29.40	7.39
		Chica	10-11	47	33.02	4.28
			12-14	78	30.96	6.19
	Control psicológico	Chico	10-11	59	33.17	9.22
			12-14	87	25.15	11.71
		Chica	10-11	47	33.13	6.31
			12-14	78	26.31	11.05
	Revelación	Chico	10-11	59	17.19	7.11
			12-14	87	21.89	7.30
		Chica	10-11	47	22.09	5.18
			12-14	78	22.44	5.21
	Humor	Chico	10-11	59	28.80	5.37
			12-14	87	29.97	7.11
		Chica	10-11	47	30.11	5.73
			12-14	78	30.01	6.97

Con el objetivo de analizar el efecto individual y conjunto de las variables sexo (chico, chica) y edad (preadolescencia vs adolescencia inicial) sobre las dimensiones del estilo educativo, se realizaron sendos Análisis de la Varianza (ANOVA) factorial ( $\alpha = .05$ ) tomando el sexo y la edad como factores fijos y considerando por separado la información referente al padre y la aportada respecto de la madre.

En primer lugar, expondremos los resultados con respecto al efecto de la variable sexo sobre cada una de las dimensiones del estilo educativo parental. Los resultados ponen de manifiesto que, en el caso del estilo paterno, hay diferencias significativas en función del sexo en cuanto al afecto,  $F(1, 267) = 9.61, p = .002, \eta^2 = .03$ , de modo que las chicas puntuaron más alto que los chicos (diferencia de medias = 3.05, Bonferroni,  $p = .002$ ;  $IC_{95} = 4.99 - 1.15$ ); al control conductual,  $F(1, 267) = 8.06, p = .005, \eta^2 = .03$ , siendo más elevadas las puntuaciones de las chicas que las de los chicos (diferencia de medias = 3.09, Bonferroni,  $p = .005$ ;  $IC_{95} = 0.94 - 5.23$ ); y la

revelación,  $F(1, 267) = 9.94, p = .002, \eta^2 = .03$ , medida que también tuvo valores más bajos en los varones, (diferencia de medias = 2.95, Bonferroni,  $p = .002$ ;  $IC_{95} = 1.10 - 4.79$ ). Por el contrario, no se encontraron diferencias significativas en cuanto a las variables promoción de la autonomía,  $F(1, 267) = 0.19, p = .66, \eta^2 = .001$ ; control psicológico,  $F(1, 267) = 2.06, p = .15, \eta^2 = .008$ ; o humor,  $F(1, 267) = 1.78, p = .18, \eta^2 = .007$ , referidas al padre.

Con respecto a estas mismas variables referidas a la madre, los resultados ponen en evidencia las diferencias significativas en función del sexo en la dimensión afecto,  $F(1, 267) = 5.62, p = .01, \eta^2 = .02$  tamaño del efecto bajo, de modo que las chicas puntuaron más alto que los chicos (diferencia de medias = 1.67, Bonferroni,  $p = .018$ ;  $IC_{95} = 0.28 - 3.06$ ); al control conductual,  $F(1, 267) = 7.33, p = .007, \eta^2 = .02$  tamaño del efecto bajo, siendo más elevadas las puntuaciones de las chicas que los de los chicos (diferencia de medias = 2.22, Bonferroni,  $p = .007$ ;  $IC_{95} = 0.60 - 3.83$ ); y la revelación,  $F(1, 267) = 11.69, p = .001, \eta^2 = .04$  tamaño del efecto medio, medida que también tuvo valores más bajos en los varones, (diferencia de medias = 2.75, Bonferroni,  $p = .001$ ;  $IC_{95} = 1.15 - 4.29$ ). Por el contrario, no se encontraron diferencias significativas en cuanto a las variables promoción de la autonomía,  $F(1, 267) = 0.003, p = .95, \eta^2 < .001$ ; control psicológico,  $F(1, 267) = 0.19, p = .66, \eta^2 = .001$ ; o humor,  $F(1, 267) = 0.69, p = .40, \eta^2 = .003$ , referidas a la madre.

Por tanto, de esta forma se puso de manifiesto que, tanto si hacían referencia al padre como si respondían pensando en la madre, las chicas adolescentes percibían más afecto y control conductual de sus progenitores que los chicos, y puntuaban más elevado en revelación que ellos; es decir, estaban más dispuestas que ellos a contarles sus cosas. También se halló coincidencia entre el padre y la madre en la medida en que no se encontraron diferencias de género ni en promoción de la autonomía, ni en control psicológico ni en humor.

En segundo lugar, expondremos los resultados con respecto al efecto de la variable edad sobre cada una de las dimensiones del estilo educativo parental. Los resultados ponen de manifiesto que, en el caso del estilo paterno, hay diferencias significativas entre ambos grupos etarios en las medidas de promoción de la autonomía,  $F(1, 267) = 8.61, p = .004, \eta^2 = .03$  tamaño del efecto bajo; control conductual,  $F(1, 267) = 5.13, p = .02, \eta^2 = .01$  tamaño del efecto bajo; y control psicológico,  $F(1, 267) =$

13.03,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .04$  tamaño del efecto medio. Los participantes de más edad (grupo etario en la adolescencia inicial) informaron de mayor promoción de la autonomía que los preadolescentes (diferencia de medias = 3.47, Bonferroni,  $p = .004$ ; IC<sub>95</sub> = 1.14 – 5.80), así como de menor control conductual (diferencia de medias = 2.46, Bonferroni,  $p = .024$ ; IC<sub>95</sub> = 0.32 – 4.60) y menor control psicológico (diferencia de medias = 4.91, Bonferroni,  $p < .001$ ; IC<sub>95</sub> = 2.23 – 7.60) por parte del padre. Por el contrario, no se encontraron diferencias significativas en función de los grupos de edad en las dimensiones del estilo educativo paterno afecto,  $F(1, 267) = 1.65$ ,  $p = .20$ ,  $\eta^2 = .006$ ; revelación,  $F(1, 267) = 0.60$ ,  $p = .43$ ,  $\eta^2 = .01$ ; y humor,  $F(1, 267) = 0.27$ ,  $p = .60$ ,  $\eta^2 = .001$ .

Por otra parte, al centrar la atención en las diferencias en función de la edad en las dimensiones del estilo educativo materno, los resultados revelan diferencias significativas en las dimensiones: promoción de la autonomía,  $F(1, 267) = 5.62$ ,  $p = .01$ ,  $\eta^2 = .02$  tamaño del efecto bajo, indicando mayor promoción de la autonomía en el grupo de más edad (diferencia de medias = 1.89, Bonferroni,  $p = .01$ ; IC<sub>95</sub> = 0.32 – 3.40); control psicológico,  $F(1, 267) = 33.65$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .11$  tamaño del efecto alto, indicando menor control psicológico en el grupo de más edad (diferencia de medias = 7.42, Bonferroni,  $p < .001$ ; IC<sub>95</sub> = 4.90 – 9.90); y revelación,  $F(1, 267) = 10.04$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2 = .03$  tamaño del efecto medio, con puntuaciones más elevadas en los adolescentes que en los preadolescentes (diferencia de medias = 2.52, Bonferroni,  $p < .002$ ; IC<sub>95</sub> = 0.90 – 4.90). En cambio, los resultados no mostraron diferencias en función de la edad en las dimensiones del estilo educativo materno afecto,  $F(1, 267) = 1.36$ ,  $p = .24$ ,  $\eta^2 = .005$ ; control conductual,  $F(1, 267) = 0.65$ ,  $p = .42$ ,  $\eta^2 = .002$ ; y humor,  $F(1, 267) = 0.60$ ,  $p = .43$ ,  $\eta^2 = .002$ .

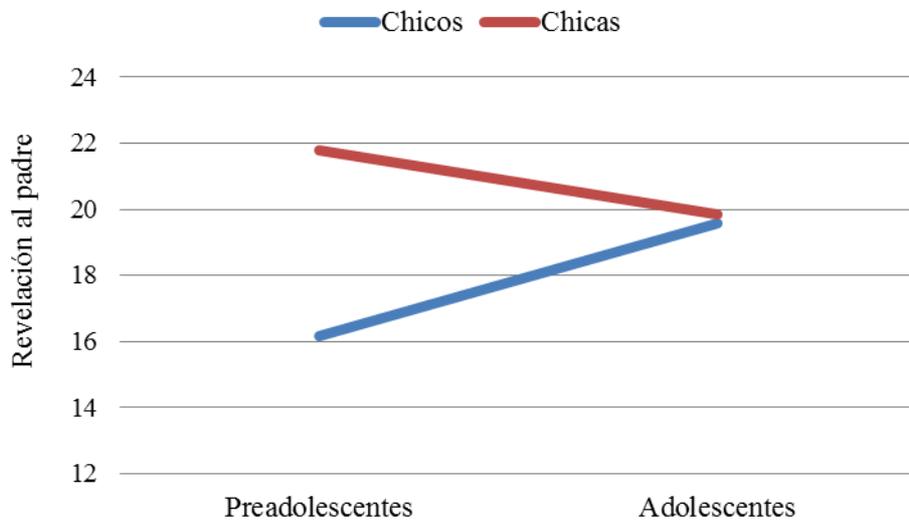
Por tanto, los adolescentes informan de mayor promoción de la autonomía y menor control psicológico por parte de ambos progenitores que los preadolescentes; asimismo, informan de menor control conductual por parte del padre y mayor revelación a la madre que los preadolescentes.

Finalmente, debemos destacar que los resultados mostraron que solamente existía un efecto significativo de la interacción entre las variables sexo y edad sobre la dimensión revelación, tanto cuando los adolescentes respondían haciendo referencia al padre,  $F(1, 267) = 8.12$ ,  $p = .005$ ,  $\eta^2 = .03$ , como cuando lo hacían respecto de la

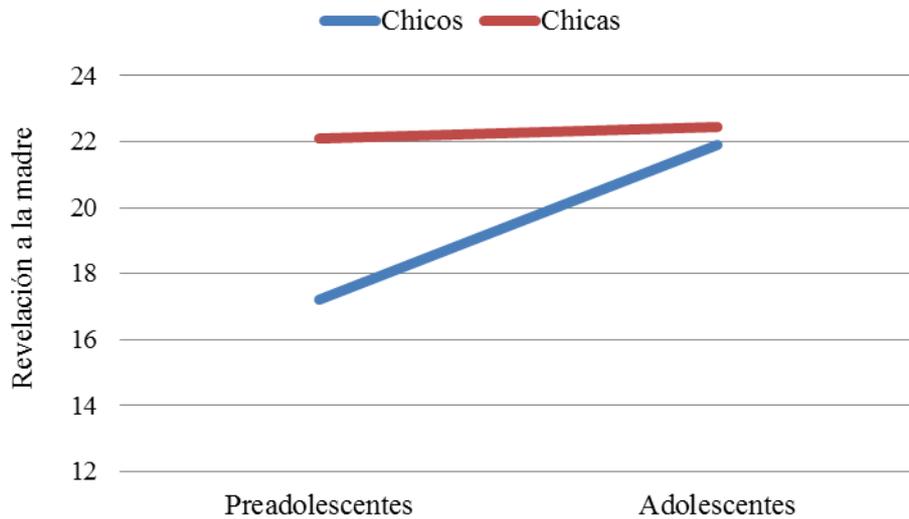
madre,  $F(1, 267) = 7.44, p = .007, \eta^2 = .002$ , con tamaño del efecto bajo y en ambos casos. Los tres efectos (edad, sexo, edad\*sexo), en conjunto, explican el 5,7 % y 9,5 % de la varianza en revelación al padre y a la madre, respectivamente. En las restantes dimensiones del estilo parental, la interacción entre ambas variables no produjo un efecto significativo: afecto del padre,  $F(1, 267) = 0.06, p = .99, \eta_p^2 < .001$ ; afecto de la madre,  $F(1, 267) = 1.36, p = .24, \eta^2 = .005$ ; promoción de la autonomía del padre,  $F(1, 267) = 1.03, p = .31, \eta_p^2 = .004$ ; promoción de la autonomía de la madre,  $F(1, 267) = 0.03, p = .84, \eta^2 < .001$ ; control conductual del padre,  $F(1, 267) = 2.51, p = .11, \eta_p^2 = .009$ ; control conductual de la madre,  $F(1, 267) = 0.65, p = .42, \eta^2 = .002$ ; control psicológico del padre,  $F(1, 267) = 0.03, p = .85, \eta_p^2 < .001$ ; control psicológico de la madre,  $F(1, 267) = 0.22, p = .63, \eta^2 = .001$ ; humor del padre,  $F(1, 267) = 0.02, p = .88, \eta_p^2 < .001$ ; y humor de la madre,  $F(1, 267) = 0.60, p = .43, \eta^2 = .002$ .

La Figura 3 y la Figura 4 muestran el efecto de interacción encontrado en la variable revelación. Las gráficas muestran que los chicos aumentan el nivel de revelación entre la preadolescencia y la adolescencia,  $t(144) = -2.44, p = .016, d = -.42$ , tamaño del efecto medio, en el caso de la revelación al padre y  $t(144) = -3.86, p < .001, d = -.66$ , tamaño del efecto medio, en el caso de la madre. En cambio, en las chicas los niveles de revelación disminuyen en el caso de la revelación al padre,  $t(123) = 1.67, p = .011, d = .30$ , tamaño del efecto bajo, y se mantienen estables en el caso de la revelación a la madre,  $t(123) = -0.36, p = .72$ . De hecho, las diferencias de sexo en revelación son significativas a los 10-11 años,  $t(103, 38) = -4.35, p < .001, d = -.83$ , tamaño del efecto alto, en el caso de la revelación al padre y  $t(103, 268) = -4.106, p < .001, d = -.78$ , tamaño del efecto alto, en el caso de la madre. En cambio, no son significativas en el grupo de 12-14 años,  $t(160, 99) = -0.23, p = .82$ , en el caso de la revelación al padre y  $t(155, 47) = -0.56, p = .56$  en el caso de la madre.

**Figura 3.** Puntuación media de revelación al padre de chicos y chicas preadolescentes y adolescentes



**Figura 4.** Puntuación media de revelación a la madre de chicos y chicas preadolescentes y adolescentes



### 2.4.3. Relación entre el estilo educativo del padre y el de la madre con la agresividad adolescente

Para responder al objetivo principal de esta investigación, se comenzó realizando un análisis de correlaciones entre las variables del estilo educativo paterno y materno y las variables relacionadas con la agresividad. Los resultados se muestran en la Tabla 4.

**Tabla 4.** *Correlaciones entre las dimensiones del estilo educativo paterno y materno y las dimensiones de agresividad*

Progenitor	Dimensión	Agresividad física	Agresividad verbal	Ira	Hostilidad	Total agresividad
Padre	Afecto y comunicación	-.28**	-.12	-.15*	-.09	-.23**
	Promoción de la autonomía	.05	.08	.11	.05	.08
	Control conductual	-.42**	-.22**	-.28**	-.12*	-.37**
	Control psicológico	-.31**	-.11	-.13*	.07	-.19**
	Revelación	-.18**	-.09	-.11	-.13*	-.20**
	Humor	-.34**	-.12	-.14*	-.26**	-.32**
Madre	Afecto y comunicación	-.16*	-.08	-.09	-.08	-.15*
	Promoción de la autonomía	.03	.01	.02	-.06	-.02
	Control conductual	-.34**	-.24**	-.23**	-.11	-.32**
	Control psicológico	-.24**	-.05	-.09	.12	-.09
	Revelación	-.16**	-.10	-.10	-.14*	-.19**
	Humor	-.32**	-.15*	-.11	-.26**	-.31**

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

El análisis de las correlaciones muestra la estrecha relación entre el control conductual y la agresividad, ya que correlaciona con todas las medidas de agresividad en referencia a ambos progenitores. Cabe destacar que los valores de las correlaciones entre las dimensiones del estilo educativo referentes al padre y a la madre con las puntuaciones en agresividad coinciden en gran medida, aunque suelen alcanzar valores más altos en el caso del padre (especialmente agresividad física). En relación con esta medida de agresividad, excepto la dimensión promoción de la autonomía, todas las

dimensiones del cuestionario de estilo educativo correlacionan a un nivel estadísticamente significativo con la agresividad física, disminuyendo la misma a medida que aumentan los valores de las diferentes dimensiones, incluyendo el control psicológico. Respecto a la ira, destaca el papel del estilo educativo del padre: podemos observar que el afecto y la comunicación, el control tanto conductual como psicológico y la revelación referida al padre correlacionan negativamente con los valores de ira. La agresividad verbal y la hostilidad son las medidas que muestran menor grado de relación con las dimensiones de los estilos educativos. Respecto a la puntuación total en agresividad, todas las dimensiones del estilo educativo paterno y materno, excepto el control psicológico materno y la promoción de la autonomía por parte del padre y de la madre, correlacionan significativamente.

Para continuar el análisis de la relación entre las dimensiones del estilo educativo y las variables de agresividad, se ha optado por llevar a cabo un análisis de regresión a través del método de introducir por pasos. Se utilizaron como variables independientes (en adelante, VI) las variables demográficas sexo y edad, así como las dimensiones del estilo educativo, mientras que las VD fueron tanto la agresividad total como las variables de agresividad (agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad). Las variables de las dimensiones del estilo educativo se introdujeron según el orden que marcó el análisis de correlación: en primer lugar, las que tenían correlaciones más elevadas y, finalmente, las que mostraron correlaciones más bajas y no significativas. Con el propósito de conocer el papel diferencial de ambos progenitores en la agresividad de sus hijos, se introdujeron en cada paso la dimensión del estilo educativo del padre y de la madre al mismo tiempo. La Tabla 5 muestra los resultados obtenidos.

El orden de introducción de VI en relación con la agresividad total fue: sexo, control conductual (padre, madre), revelación (padre, madre), control psicológico (padre, madre), afecto (padre, madre), humor (padre, madre) y promoción de la autonomía (padre, madre). La variable edad no se introdujo en este análisis por la ausencia de relación entre esta variable y la agresividad total. La Tabla 5 muestra los resultados, señalando solo aquellos pasos que incrementaban la agresividad explicada ( $R^2$ ) al entrar nuevas variables en el análisis de regresión.

**Tabla 5.** *Análisis de regresión sobre la agresividad total*

VARIABLES PREDICTORAS	B	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	F
Paso 1.		.05		13.31**
Sexo	-.23***			
Paso 2.		.16	.11	15.43*
Sexo	-.18**			
Control conductual madre	-.04			
Control conductual padre	-.31**			
Paso 3.		.18	.02	13.74**
Sexo	-.16**			
Control conductual padre	-.31**			
Revelación madre	-.22*			
Revelación padre	.07			
Paso 4.		.21	.03	12.92**
Sexo	-.18**			
Control conductual padre	-.29**			
Revelación madre	-.16*			
Promoción autonomía madre	-.18*			
Promoción autonomía padre	.24**			

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

El conjunto de las variables incluidas en el paso 4 explican el 21% de variabilidad de la agresividad; es decir, las variables que mejor predicen la agresividad total son el sexo, el control conductual paterno, la revelación materna y la promoción de la autonomía por parte de ambos progenitores. Concretamente, los chicos muestran mayores niveles de agresividad que las chicas. Además, son más agresivos los y las adolescentes que perciben menor control conductual de su padre y que revelan menos información de su vida a sus madres. Por otra parte, este análisis muestra que, al controlar la influencia del resto de variables, la promoción de la autonomía que los hijos e hijas perciben en sus madres reduce los niveles de agresividad y, en el caso de sus padres, la aumenta. La edad y el resto de dimensiones de los estilos educativos quedaron fuera de la ecuación de regresión.

En el caso de la agresividad física, el orden en el que se introdujeron las VD fue el siguiente: sexo, control conductual (padre y madre), control psicológico (padre y

madre), humor (padre y madre), afecto (padre y madre), revelación (padre y madre), promoción de la autonomía (padre y madre). La variable edad tampoco se introdujo en este análisis por la ausencia de relación entre esta variable y la agresividad física. Los resultados se muestran en la Tabla 6 (solamente se muestran los pasos en los que hay alguna variación).

**Tabla 6.** *Análisis de regresión sobre agresividad física*

Variables predictoras	B	$R^2$	$\Delta R^2$	F
Paso 1.		.13		37.04***
Sexo	-.36***			
Paso 2.		.26	.14	44.37***
Sexo	-.30***			
Control conductual padre	-.37***			
Control conductual madre	.02			
Paso 3.		.27	.02	32.02*
Sexo	-.30***			
Control conductual padre	-.48***			
Humor madre	-.31*			
Humor padre	.20			

\*  $p < .05$ ; \*\*\*  $p < .001$

El análisis de regresión que muestra la Tabla 6 indica que, tras tener en cuenta todas las variables descritas en este estudio, las que mejor predicen la agresividad física son el sexo y el control conductual del padre. También formaría parte del modelo el humor materno, aunque esta variable apenas aporta valor explicativo al modelo, pues solo incrementa el valor de  $R^2$  solo .01. Por lo que, atendiendo al principio de parsimonia, se puede considerar que solo el sexo y el control conductual paterno son variables predictoras. Por tanto, las chicas y, los y las adolescentes que informan que sus padres utilizan el control conductual para monitorizarlos durante estos años adolescentes muestran menos agresividad física.

Los análisis continuaron realizando una ecuación similar, ahora con la agresividad verbal como VD. En este caso, se introdujeron las variables siguiendo esta secuencia: sexo, control conductual, afecto/comunicación, control psicológico, humor y, en un último paso, aquellas dimensiones que no mostraron correlaciones significativas con la agresividad verbal: revelación y promoción de la autonomía. Los resultados aparecen en la Tabla 7.

**Tabla 7.** *Análisis de regresión sobre agresividad verbal*

Variables predictoras	B	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	F
Paso 1.		.02		5.76*
Sexo	-.15*			
Paso 2.		.07	.05	9.80***
Sexo	-.11*			
Control conductual madre	-.22***			

\*  $p < .05$ ; \*\*\*  $p < .001$

Como se puede comprobar, la potencia explicativa del modelo en el caso de la agresividad verbal es baja, tan solo un  $R^2$  de .07. En este caso, junto al sexo, solo formaría parte del modelo el control conductual materno, de tal forma que el sexo femenino es un factor de protección respecto a la agresividad verbal y que un mayor control conductual por parte de las madres se relaciona con menores tasas de agresividad verbal.

El siguiente paso consistió en realizar el análisis de regresión sobre la VD ira. En este caso, nuevamente en función de los análisis previos, no se introdujo el sexo en el primer paso como VI, sino la edad. Posteriormente se incluyeron las dimensiones del estilo educativo siguiendo este orden: control conductual, humor, revelación y, en un último paso, las tres dimensiones que no mostraron una correlación significativa: afecto, promoción de la autonomía y control psicológico. Los resultados se muestran en la Tabla 8.

**Tabla 8.** *Análisis de regresión sobre ira*

Variables predictoras	B	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	F
Paso 1.		.08	.08	22.76***
Control conductual padre	-.28***			
Control conductual madre	.02			

\*\*\*  $p < .001$

La Tabla 8 muestra un modelo teórico aún más sencillo que el relativo a la variable agresividad verbal. En este caso, solo el control conductual del padre parece estar explicando los niveles de ira reportados por el propio adolescente. En cualquier caso, el modelo solo explica un  $R^2$  de .08.

El último análisis de regresión se llevó a cabo en relación con la variable hostilidad. La secuencia que se empleó para introducir las V fue la siguiente: edad, humor, revelación, control conductual y, por último, se introdujeron aquellas variables que no mostraron valores significativos de correlación con la hostilidad: afecto y comunicación, promoción de la autonomía y control psicológico. La Tabla 9 muestra los resultados de este análisis.

La Tabla 9, en la que la VD es la hostilidad, muestra un modelo teórico algo más complejo que el anterior y con una capacidad predictiva ligeramente mayor, en comparación con la agresividad verbal y la ira. Nuevamente, se opta por la aplicación de criterios de parsimonia y se descarta del modelo el papel de la promoción de la autonomía paterna y materna, ya que tan solo supone un incremento en  $R^2$  de .02. Así pues, cabe encontrar niveles más bajos de hostilidad en los adolescentes que en los preadolescentes, así como en aquellos chicos y chicas que de manera espontánea revelan más información de sus vidas a su padre.

**Tabla 9.** *Análisis de regresión sobre hostilidad*

VARIABLES PREDICTORAS	B	$R^2$	$\Delta R^2$	F
Paso 1.		.05		11.96**
Edad	-.21**			
Paso 2.		.11	.06	9.84***
Edad	-.19**			
Revelación padre	-.20*			
Revelación madre	-.06			
Paso 3.		.13	.02	7.85***
Edad	-.21**			
Revelación padre	-.28**			
Promoción autonomía padre	.25**			
Promoción autonomía madre	-.12			

\* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

## 2.5. Discusión

En este apartado discutiremos los resultados más relevantes en relación con las hipótesis de este estudio. Los resultados muestran que, con respecto a las dimensiones de la agresividad, los chicos obtienen puntuaciones más altas que las chicas en agresividad total, tal y como se había hipotetizado (H1). Concretamente, las diferencias son estadísticamente significativas en agresividad física, agresividad verbal y agresividad total, en línea con los resultados informados en investigaciones previas (Mitsopoulou y Giovazolias, 2015; Sánchez-Martín *et al.*, 2011).

Son diversas las explicaciones sobre el origen de las diferencias en agresividad en función del sexo: mientras que algunos autores abogan por la influencia de un estereotipo de masculinidad asociado al dominio y la fuerza (Díaz-Aguado, 2005); otros defienden que la conducta agresiva en los chicos, pero no en las chicas, es una vía mucho más eficaz para alcanzar sus objetivos (Björkqvist, 1994); en cambio, otras voces enfatizan la importancia del componente biológico asociado a la variable sexo (Archer, 2012). Esto no quiere decir que las chicas no desarrollen comportamientos agresivos. Otras investigaciones muestran evidencias de mayores tasas de agresividad indirecta en las chicas, lo que supone conductas como propagación de rumores o exclusión social (Vaillancourt, 2013). Asimismo, otros estudios muestran que los chicos y las chicas exhiben diferentes patrones de agresividad, como se evidencia en la mayor puntuación de ellos en agresividad proactiva, es decir, la que se utiliza intencionadamente para lograr un objetivo o ganar status, en tanto se mantiene una ausencia de diferencias asociadas al sexo en agresividad reactiva, la que se lleva a cabo como respuesta a una provocación (Andreu, Peña y Ramírez, 2009).

En cuanto a las diferencias en agresividad en función del grupo etario, hallamos que, aunque hay un aumento de la agresividad física en el grupo de más edad, este incremento no es estadísticamente significativo. En el resto de medidas de agresividad se aprecia un decremento con la edad. Sin embargo, solamente es significativo en el caso de la variable hostilidad, con un tamaño del efecto bajo. En este sentido, se refuta la hipótesis planteada (H2) con respecto a estas dimensiones. Estos resultados podrían

explicarse en el marco de los estudios longitudinales que demuestran cierta estabilidad del comportamiento agresivo a lo largo de la vida, así como entre generaciones de una misma familia (Côté, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin y Tremblay, 2006). Ello también podría subrayar la importancia de la genética como factor explicativo de los niveles de agresividad. Sin embargo, no deja de ser cierto que los escasos trabajos que analizan la agresividad durante la transición entre la infancia y la adolescencia encuentran un incremento de los comportamientos agresivos al inicio de la adolescencia (Björkqvist, 1994). Cabe la posibilidad de que nuestros resultados vengán a refrendar la afirmación de Vaillancourt y Hymel (2012), en el sentido de que la agresividad muestra una continuidad heterogénea. Esto es, la agresividad, en su conjunto, mantiene unos niveles más o menos constantes, pero los cambios se manifiestan a través de fluctuaciones en las distintas dimensiones de la agresividad a medida que avanza la edad de la persona evaluada. Las variaciones en hostilidad halladas en este trabajo podrían estar reflejando la afirmación de estas investigadoras.

La tercera hipótesis planteada se confirma en un alto grado, ya que comprobamos que las chicas mostraron puntuaciones superiores a los chicos en las dimensiones del estilo educativo paterno y materno que miden afecto y comunicación, control conductual y revelación. Como hemos visto, no hay diferencias estadísticamente significativas en la dimensión humor, en contra de lo esperado, mientras que sí perciben más afecto que los chicos, tanto cuando informan con respecto al padre como cuando lo hacen en referencia a la madre. Estos resultados replican los de Rodríguez *et al.* (2009) en cuanto al afecto y comunicación. En el caso del control conductual, se inclinan por los obtenidos por Oliva *et al.* (2007), posiblemente, debido a que en ambos estudios se aplica el mismo cuestionario que diferencia entre el control conductual y el control psicológico. El tamaño del efecto de las diferencias halladas es bajo en todos los casos. Este bajo tamaño del efecto coincide con la perspectiva de Endendijk, Groeneveld, Bakermans-Kranenburg y Mesman (2016), quienes afirman que, aunque su amplia revisión de publicaciones de las últimas décadas evidencia algunas particularidades en los estilos educativos parentales en función del sexo de su descendencia, en líneas generales, se puede concluir que las diferencias en la crianza de chicos y chicas por parte de sus progenitores son mínimas. A nuestro juicio, no es de extrañar, ya que, a pesar de que las diferencias continúan existiendo, tal y como se muestra en este trabajo, vivimos en una sociedad que tiende, cada vez más, a la igualdad.

El análisis de las diferencias en el estilo parental percibido en función de la edad evidencia que la cuarta hipótesis se cumple solo parcialmente. Aunque el afecto y comunicación entre progenitores y descendencia no muestra diferencias significativas en función de la edad, sí que se aprecian mayores niveles de promoción de la autonomía por parte de padres y madres en el grupo de la adolescencia inicial respecto al grupo de preadolescentes. También se han hallado menores niveles de control conductual paterno, que no materno, y de control psicológico paterno y materno en el grupo de mayor edad. Estas diferencias vienen a corroborar los resultados de publicaciones previas que defienden que, a medida que los chicos comienzan a hacerse mayores, sus padres tienden a facilitar una mayor independencia, autonomía y libertad a sus hijos, lo que de forma directa e indirecta supone un menor control (Carrasco, Rodríguez y Del Barrio, 2011; Parra y Oliva, 2006; Van der Giesen *et al.*, 2014).

No obstante, es destacable que, pese a que no esperábamos diferencias estadísticamente significativas en revelación, los resultados reflejan un incremento significativo de la información que los hijos e hijas revelan espontáneamente a sus madres acerca de su vida en el grupo de mayor edad respecto al de menor edad. Un gran número de autores afirma que durante la adolescencia los iguales adquieren un papel preponderante en cuanto a las personas de confianza de los chicos y chicas, y que este cambio se produce en detrimento de la confianza depositada en los progenitores (Rodríguez, 1994). Pero, quizás, deberíamos dirigir un mayor grado de atención a aquellos trabajos que muestran que los adultos cercanos continúan siendo una referencia importante para llevar a cabo un proceso de transición entre la infancia y la adolescencia (Hanewald, 2013). De igual modo, no deben perderse de vista aquellas publicaciones que enfatizan la importancia del conjunto de personas que intervienen en el desarrollo de los adolescentes (iguales, familia y profesorado) y que pueden propiciar los mejores niveles de ajuste y prevención de problemas a través de un mayor sentimiento de afecto percibido por parte del adolescente (Whitlock, Wyman y Moore, 2014).

En suma, cabe destacar que las variables sexo y edad no muestran interacción en la mayoría de dimensiones estudiadas, lo que nos indica que ambas constituyen dos factores que ejercen su influencia de manera independiente. Consideramos de especial interés la interacción de ambas en el caso de la revelación al padre y a la madre.

Observamos que, en el caso de los chicos, con la edad aumenta el nivel de revelación a su padre y a su madre, mientras que en el caso de las chicas se mantienen niveles elevados en relación con la madre y disminuyen con el padre. Esto pone de manifiesto que las madres continúan siendo una referencia fundamental para su descendencia en la transición entre la infancia y la adolescencia. El decremento de revelación de las chicas hacia sus padres podría estar relacionado con el hecho de que al comenzar la adolescencia suelen producirse determinados comportamientos que los padres pueden aceptar e, incluso, valorar positivamente en sus hijos varones y reprobar en sus hijas; por ello las chicas tenderían a no revelar a sus padres determinado tipo de información. En cualquier caso, las chicas, en comparación con los chicos, mostraron más revelación hacia su padre y hacia su madre, tanto durante la preadolescencia como en la fase inicial de la adolescencia. En este sentido, el estudio de Tilton-Weaver (2014) muestra que aquellos adolescentes que perciben un mayor afecto y apoyo de sus padres tienden a revelarles más información de su vida; las diferencias en función del sexo en afecto y comunicación mostraron que las puntuaciones de las chicas en esta variable eran significativamente superiores a las de los chicos. Esto podría estar explicando los mayores niveles de revelación mostrados por ellas que por ellos.

El principal objetivo que marca esta investigación es determinar el grado de asociación entre los estilos educativos paterno y materno y la agresividad de sus hijos adolescentes. Con ese propósito, se analizaron las correlaciones entre las distintas dimensiones del estilo educativo paterno y materno y las medidas de agresividad utilizadas. El estudio de la relación entre estas variables se complementa con un análisis de regresión con la finalidad de profundizar en la relación entre las dimensiones del estilo educativo paterno y materno y la agresividad adolescente.

Encontramos que las dimensiones del estilo educativo paterno y materno afecto y comunicación, control conductual y revelación—consideradas potenciadoras del desarrollo positivo— mostraron correlaciones estadísticamente significativas y negativas respecto a la agresividad adolescente. Esto supone un alto grado de cumplimiento de la quinta y última hipótesis. Las buenas prácticas de los progenitores en sus relaciones con sus hijos fomentan el establecimiento de un contexto seguro y confortable en el que los adolescentes adquieren comportamientos positivos como la prosocialidad o la empatía y favorecen, al mismo tiempo, la inhibición de comportamientos sociales de carácter negativo como es el caso de la conducta agresiva

(Farrant, Devine, Maybery y Fletcher, 2012; Prevatt, 2003; Stanik, Riina y McHale, 2013).

Con respecto a las distintas dimensiones de la agresividad, la tabla de correlaciones muestra el papel destacado del control conductual ya que correlaciona con todos los tipos de agresividad, tanto si tomamos como referencia al padre como a la madre. De hecho, cabe destacar que los valores de las correlaciones entre las dimensiones del estilo educativo referentes al padre y a la madre con las puntuaciones en agresividad coinciden en gran medida, aunque suelen tener valores más altos cuando se trata del padre, sobre todo en la agresividad física. Por otra parte, exceptuando la promoción de la autonomía, todas las dimensiones del estilo educativo están relacionadas con la agresividad física, disminuyendo esta a medida que aumentan los valores de las diferentes dimensiones, incluyendo el control psicológico. Finalmente, hemos comprobado que el nivel de ira correlaciona significativamente, y en sentido inverso, con variables del estilo educativo paterno –afecto, control psicológico y revelación- pero no del materno. No es fácil ofrecer una explicación a esta diferencia, ya que la literatura revisada no recoge diferencias entre los efectos de padres y madres sobre la ira de su descendencia y, de hecho, son numerosas las publicaciones que hacen referencia únicamente a los efectos de las dimensiones del estilo educativo materno. No obstante, cabe la posibilidad de que el estilo educativo del padre esté más relacionado con variables que reflejan actitudes o comportamiento tradicionalmente asignados al varón (como puede ser el caso de la ira) mientras que el estilo educativo materno correlacione en mayor medida con aspectos que tienden a ser asignados a la mujer, por ejemplo la empatía.

Por otro lado, resulta sorprendente que el control psicológico correlacione con niveles más bajos de agresividad ya que implica chantaje emocional, inducción de culpa o retirada de afecto cuando el adolescente realiza alguna acción no deseada por parte de los progenitores. Es difícil encontrar una explicación para este último resultado, más aún cuando la premisa opuesta aparece avalada por los resultados de otros autores (Cui, Morris, Chris, Houlberg y Silk, 2014; Galambos, Barker y Almeida, 2003; Kunz y Grych, 2013). Sin embargo, también aparecen resultados como el de Murray, Dwyer, Rubin, Knighton-Wisor y Booth-Laforce (2014), quienes encuentran que, cuando se producen determinadas circunstancias, el control psicológico se relaciona con menores niveles de agresividad adolescente. Estos resultados indican que los efectos del control

psicológico no son concluyentes y que es necesario profundizar en esta cuestión. Posiblemente una línea estratégica puede ser la clasificación establecida por Soenens, Vansteenskiste y Luyten (2010) que diferencian entre el control psicológico orientado a la dependencia, que se produce cuando los padres presionan a sus/as hijos/as para que se mantengan física y emocionalmente próximos a ellos, y el control psicológico orientado al logro, que se caracteriza por presionar a los chicos/as para que sobresalgan en determinados aspectos de su vida. O quizás el control psicológico, debido a su naturaleza emocionalmente manipulativa, esté afectando específicamente a la agresividad relacional (Kawabata, Alink, Tseng, Van Ijzendoorn y Crick, 2011) y no tanto a la ira y a la agresividad física, dimensiones con las que se relaciona en los resultados aquí presentados y, como consecuencia de ello, con la agresividad total.

Al controlar el peso de cada dimensión del estilo educativo paterno y materno evaluado por hijos e hijas en relación a la conducta agresiva, hemos encontrado que las variables que muestran un mayor valor predictivo de la agresividad total de chicos/as son el sexo del adolescente y la percepción de control conductual del padre, revelación a la madre y promoción de autonomía tanto paterna como materna. El hecho de que el bajo comportamiento agresivo esté relacionado con el control conductual paterno y la revelación hacia la madre nos acerca una vez más a los tradicionales roles masculino y femenino en la familia: mientras el padre ejerce el control del comportamiento de sus hijos, la madre es la depositaria de sus secretos, confidencias y dudas. No obstante, resulta especialmente llamativo el distinto papel que demostró ejercer la promoción de la autonomía en función de si proviene del padre o de la madre. De esta forma, cuando el padre promueve la autonomía parece estimular también el comportamiento agresivo de su descendencia, mientras que si es la madre quien favorece los comportamientos autónomos estimula la baja agresividad. Esta relación es un hallazgo de difícil explicación. No obstante, resultados similares ya se recogen en Sánchez-Queija (2007) y parte de la explicación de este sorprendente resultado podría encontrarse en el hecho de que las madres suelen emplear más tiempo con sus hijos (Ceballos, 2014; Updegraff *et al.*, 2009), lo que las dota de un conocimiento más profundo de los mismos. Esto, sumado a un mejor uso de técnicas de negociación puede implicar un compromiso por parte de los hijos de mostrar un comportamiento más correcto. Por otra parte, Rothbaum y Weisz (1994) encontraron que la disciplina permisiva se asociaba con una mayor tasa de comportamientos agresivos solamente en el caso del padre. Quizás la

promoción de la autonomía por parte de los padres, pero no de las madres, tiende a la permisividad y esto tenga como consecuencia una mayor tasa de agresividad.

El estudio pormenorizado del análisis de regresión de las dimensiones de los estilos educativos paterno y materno respecto a las distintas medidas que constituyen la agresividad arroja interesantes conclusiones.

En el caso de la agresividad física podemos apreciar que las variables que permiten predecirla son el sexo y el control conductual paterno. Por su parte, en la agresividad verbal las variables que demuestran un mayor valor predictivo son el sexo y el control conductual materno. Por tanto, se esperan encontrar menores niveles de estos componentes de agresividad en las chicas que perciben mayor control conductual de sus padres (caso de la agresividad física) y de sus madres (caso de la agresividad verbal). Este dato viene a confirmar la relación entre sexo y agresividad adolescente, expuesta anteriormente, y la importancia de una de las dimensiones principales de los estilos educativos parentales ya que el control, junto al afecto-comunicación, es una de las dos variables que configuraban las primeras propuestas teóricas acerca de los estilos educativos parentales (Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001). Concretamente, abunda la bibliografía que relaciona la dimensión control conductual con distintos aspectos relativos al ajuste externo en general (Bean, Bush, McKenry y Wilson, 2003; Li *et al.*, 2013) así como a la agresividad en particular (Salaam y Mounts, 2016). Además se vuelven a hacer explícitas las marcadas diferencias entre el papel atribuido a los padres y a las madres. Mientras el control ejercido por el padre es un factor protector frente a la agresividad física, tradicionalmente ejercida por los varones, el control ejercido por la madre está relacionado con menores tasas de agresividad verbal, que suele mostrar una mayor relación con las mujeres que la agresividad física. Si retomamos el papel del padre, es precisamente el control conductual del padre hacia su descendencia la única variable que permite predecir menores niveles de ira. Las únicas variables que muestran valor predictivo respecto al último componente de la agresividad, la hostilidad, son la edad y la revelación al padre. Así cabe esperar niveles más bajos de hostilidad en aquellos preadolescentes que más información revelan a sus padres.

El análisis de regresión de los distintos componentes de la agresividad de este trabajo supone un nuevo apoyo para una de las conclusiones de la revisión realizada por Kawabata *et al.* (2011): existe una relación más estrecha entre la agresividad de los

hijos adolescentes y el estilo educativo paterno en comparación con el estilo educativo materno.

Finalmente, en cuanto a las limitaciones de este trabajo consideramos que un mayor tamaño de la muestra hubiera permitido un mayor grado de generalización de los resultados así como otro tipo de análisis que exploraran en mayor profundidad los datos. Sin embargo, creemos haber obtenido conclusiones muy interesantes a partir de la información recogida ya que hemos logrado un mayor conocimiento de las diferencias en las variables estudiadas y las relaciones entre ellas. Ello con el valor añadido de analizarlas en el contexto de un momento del desarrollo (la transición entre la infancia y la adolescencia) en el que es difícil encontrar publicaciones dirigidas a analizar estas variables.

Por otra parte, el valor de la fiabilidad de algunas dimensiones incluidas en el cuestionario de agresión de Buss y Perry (1992) no alcanzó niveles adecuados, por lo que los resultados obtenidos en esta investigación relativos a esas dimensiones deben ser tomados con cautela. Además, este cuestionario no incluye una medida de agresividad indirecta, que podría suponer una fuente de información sobre la agresividad femenina. Pese a ser un cuestionario que se ha empleado en multitud de investigaciones sobre agresividad con poblaciones muy distintas, en futuros trabajos optaremos por la utilización de otros instrumentos de evaluación con mejores propiedades psicométricas. Una opción interesante podría ser el cuestionario de agresión reactiva y proactiva de Andreu *et al.* (2009), que muestra un buen ajuste de este modelo bifactorial, aporta una información muy útil al establecer una diferenciación entre ambos tipos de agresividad y permite profundizar en las diferencias en función del sexo.

Pese a estas limitaciones, entendemos que esta investigación aporta conclusiones interesantes y que puede considerarse un punto de partida correcto para el desarrollo de un trabajo de investigación de mayor complejidad que profundice en el estudio de la agresividad durante la adolescencia tomando en consideración un conjunto de factores de distintos contextos de desarrollo. Resultaría especialmente interesante continuar analizando las posibles diferencias que surjan en la transición entre la adolescencia inicial y la adolescencia media.

# 3. Estudio 2

**CONTEXTOS DE DESARROLLO  
ADOLESCENTE: RELACIÓN CON LA  
AGRESIVIDAD PROACTIVA Y REACTIVA**

### **3.1. Introducción**

El primer trabajo de esta tesis doctoral ponía de manifiesto que parte de la agresividad adolescente puede explicarse en función del sexo y la edad, en combinación con el estilo educativo de sus progenitores. No obstante, de acuerdo con lo informado en los estudios revisados en el marco teórico en que se inscribe esta investigación, para configurar un entramado que permita una mejor aproximación a la agresividad adolescente es necesario considerar otros factores además de los señalados, tanto de carácter individual como contextual. En el presente estudio, se ha mantenido el análisis de las variables sexo y edad, así como las dimensiones de los estilos educativos paterno y materno. Además, se han incorporado otras medidas del contexto familiar, como son el tamaño de la familia y el conflicto interparental, que han demostrado su relación con mayores tasas de agresividad adolescente (Hemo y Acock, 1996; Hurtig *et al.*, 2005). Asimismo, se han incluido variables propias del contexto escolar, como el desempeño académico autopercebido, junto a otras variables individuales, como la autoeficacia, el autocontrol y la satisfacción con la vida.

Por otra parte, es preciso señalar que, en este segundo estudio, tratamos de analizar la agresividad desde una nueva perspectiva, de modo que consideraremos las dimensiones proactiva y reactiva de dicha variable. Por las interesantes aportaciones conceptuales que aporta la diferenciación entre ambos tipos de agresividad, consideramos que supone una importante mejora respecto al anterior estudio. De hecho, en la actualidad, son escasas las publicaciones que tratan la relación entre las dimensiones de los estilos educativos y ambos tipos de agresividad, por lo que este trabajo puede suponer una contribución novedosa en este sentido. Así, se utiliza un nuevo instrumento de medida, que viene a eliminar una de las limitaciones constatadas en el Estudio 1: la baja fiabilidad de algunas dimensiones del cuestionario de Buss y Perry (1992). Al mismo tiempo, se ha tratado de superar otra limitación del anterior estudio incrementando el tamaño de la muestra. Dado que en el primer estudio no se hallaron diferencias significativas entre la preadolescencia y la adolescencia inicial en agresividad física y verbal, en este trabajo se ha optado por centrar el análisis en los

cambios que se producen entre la adolescencia inicial y media. Esto con el valor añadido de analizar estos cambios respecto a la agresividad proactiva y la reactiva.

En el punto 1.2 del marco teórico de esta tesis se ha descrito qué entendemos por agresividad reactiva y proactiva y los motivos teóricos que justifican que sean dos tipos diferenciados de agresividad, eso sí muy relacionados entre sí. De hecho, el metaanálisis de Card y Litta (2006) mostró una correlación media de 0.68 entre ambos tipos de agresividad. En resumen, se considera agresividad reactiva la que se produce como respuesta a una amenaza, sea esta real o percibida. Típicamente se caracteriza por implicar estados emocionales de alerta elevados, por la impulsividad y la falta de habilidad para controlar los afectos. De hecho también recibe el nombre de agresividad impulsiva, *hot-blooded* (en caliente o pasional), o de enfado. Por su parte, la agresividad proactiva o instrumental es aquella que se lleva a cabo para lograr un objetivo. Se considera más regulada, más predatoria. Es una forma instrumental de agresividad que se acompaña de expectativas positivas sobre el resultado de la agresión. Por estos motivos también es denominada instrumental, *cold-blooded* (fría) u ofensiva (Crick y Dodge, 1996). Los datos empíricos muestran que ambos tipos de agresividad son más frecuentes en chicos que en chicas (Fandrem *et al.*, 2009; Gao, Zhang y Chu Fung, 2017), o que la agresividad proactiva es más frecuente en chicos sin que haya diferencias en función del sexo en la agresividad reactiva (Bozsik *et al.*, 2013; White y Turner, 2014). No es fácil encontrar información acerca de cómo se comporta en función de la edad durante los años adolescentes la agresividad entendida desde la perspectiva de agresividad reactiva y proactiva. Algunos autores (Frick y White, 2008; Oliva, 2013) relacionan la agresividad reactiva con la ausencia de regulación prefrontal característica del inicio de la adolescencia, por lo que se esperaría un descenso entre la adolescencia inicial y media en este tipo de agresividad mientras que la agresividad proactiva, más relacionada con características de personalidad *callous-unemotional*: ausencia de culpa, empatía o uso despiadado de los otros (Bozsik, 2013) permanecería estable.

El primer contexto que se considera en este estudio es el contexto familiar. En la introducción del primer estudio se ha realizado una descripción detallada de los estudios que analizan las variaciones en función del sexo y la edad de las diferentes dimensiones del estilo educativo familiar, así como el papel diferencial del estilo educativo del padre y de la madre en el ajuste de los chicos y chicas. En este punto describiremos solo aquellas aportaciones que tienen que ver con la relación entre las dimensiones de los

estilos educativos y la conceptualización de agresividad en sus dimensiones reactiva y proactiva. Queremos recordar que son escasos los estudios acerca del efecto de las dimensiones del estilo educativo parental respecto a las dimensiones proactiva y reactiva de la agresividad. Destaca el trabajo de Brendgen *et al.* (2001), en el que el afecto materno correlaciona negativamente con la agresividad proactiva y la agresividad reactiva, mientras que el afecto del padre no correlaciona con ninguno de los dos tipos de agresividad. También encuentran que un mayor grado de supervisión parental, sin diferenciar entre el padre y la madre, correlaciona significativa y negativamente con ambos tipos de agresividad. En relación con el control psicológico, Rathert, Fite y Gaertner (2011) hallan que el control psicológico, promedio del evaluado en el padre y la madre, exhibe una relación positiva con ambos tipos de agresividad.

La segunda contribución de este nuevo estudio es la incorporación del análisis del papel de variables del contexto escolar y de las variables de carácter personal incorporadas en este estudio. En primer lugar, respecto a los nuevos contextos de desarrollo adolescente abordados, este estudio incorpora una variable del contexto escolar: el desempeño académico autopercebido. Son numerosas las investigaciones que, desde una perspectiva cognitiva social, ponen de manifiesto una dinámica de interacción entre tres tipos de influencias en los entornos de aprendizaje (p. ej., Schunk, Pintrich y Meece, 2008): personales (metas, autoeficacia, expectativas de resultados, autoevaluación del progreso y autorregulación), el entorno social/ambiental (recursos, modelos de instrucción, otras personas) y rendimiento (motivación, aprendizaje, resultados de aprendizaje). De hecho, la evaluación que hacen los estudiantes acerca de su competencia en el ámbito académico repercute en su motivación académica, su aprendizaje y su rendimiento académico (véase, p. ej., Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, 2003). El *desempeño académico autopercebido* es una variable que aglutina diversas variables relacionadas con el contexto académico como: la autoeficacia académica, la autoeficacia autorregulatoria del aprendizaje, el autoconcepto académico y el nivel percibido de comprensión. Este conjunto de variables hace que aquellos estudiantes con mayores niveles de desempeño académico autopercebido muestren una mayor perseverancia, se impliquen en tareas de mayor dificultad y logren mejores índices de rendimiento académico (Ferla, Valcke y Schuyten, 2010).

En cuanto a las diferencias en desempeño académico autopercebido en función de la edad y del sexo de los adolescentes, Ma *et al.* (2009) encuentran que a medida que los estudiantes se hacen mayores y progresan en el sistema educativo, sus puntuaciones en desempeño académico autopercebido muestran una tendencia decreciente. La revisión de Voyer y Voyer (2014) pone de manifiesto que las chicas suelen obtener mejores notas que sus compañeros en todas las asignaturas, resultado que concuerda con los resultados de Grañeras (2012) excepto en el caso de las matemáticas, asignatura en la que los chicos obtienen mejores puntuaciones que las chicas. En consonancia, las chicas informan de valores más altos de desempeño académico autopercebido (Mehra, Kyagaba, Östergren y Agardh, 2014) aunque las diferencias entre sexos tienden a desaparecer a medida que los estudiantes alcanzan niveles superiores del sistema educativo (Pomerantz, Altermatt y Saxon, 2002).

En lo referente a la relación entre desempeño académico autopercebido y agresividad, no hemos encontrado ninguna investigación que la analice tal cual. Por este motivo, nos dirigimos a los resultados relativos al maltrato entre iguales en los centros educativos. En este sentido, en el año 1991 Dan Olweus indicaba, tras el análisis de varias investigaciones llevadas a cabo con su equipo, que a pesar de la idea popular de que la agresividad de los maltratadores pueda derivar de la frustración por el poco éxito escolar, chicos y chicas maltratadores tienen niveles similares de desempeño académico que sus coetáneos, diferenciándose de ellos exclusivamente en ser más fuertes y puntuar más alto en medidas de agresividad proactiva (Olweus, 1991). Sin embargo, tal y como adelantamos en el apartado 1.5.2.2, otros trabajos sí han encontrado relación entre el desempeño académico autopercebido o informado y ser agresor, de tal forma que los agresores muestran peor desempeño académico (Ma *et al.*, 2009; Nansel *et al.*, 2001; Yubero *et al.*, 2005).

Relacionado con el concepto de desempeño académico autopercebido aparece el de *autoeficacia*, la primera de las variables individuales incluidas en este trabajo (véase el apartado correspondiente en el marco teórico). Decimos que el concepto de autoeficacia se relaciona con el de desempeño académico porque la autoeficacia, tal y como la vamos a operativizar en la parte empírica de este trabajo, incluye una subescala denominada autoeficacia académica que, como su nombre indica, hace referencia al contexto escolar. Tal y como acabamos de exponer en los párrafos previos, el propio

concepto de desempeño académico autopercebido puede considerarse un constructo amplio que incluye, entre otros, el concepto de autoeficacia académica.

Las distintas dimensiones de la autoeficacia muestran interesantes diferencias en función del sexo y de la edad de los adolescentes. Carrasco y Del Barrio (2002) hallan que la autoeficacia, tanto global como académica, social y autorregulatoria registran un descenso significativo entre los 8 y los 15 años. En relación con las diferencias en función del sexo encuentran que los chicos puntúan más elevado que las chicas en la escala de autoeficacia autorregulatoria. Estas diferencias respecto a la autoeficacia autorregulatoria no aparecen en el grupo de 8 a 11 años, sino en el de 12 a 13 y se mantiene en el de 14 a 15 años. Sin embargo, el resultado de que los chicos adolescentes son más capaces de regularse que las chicas adolescentes no es consistente con el resultado de otros trabajos, que no encuentran diferencias significativas en autoeficacia autorregulatoria en función del sexo (Caprara *et al.*, 1998).

En relación con la autoeficacia social aparecen diferencias en función del sexo en el trabajo de Carrasco y Del Barrio (2002), en este caso solo en el grupo de 12 y 13 años en el que las chicas obtienen puntuaciones más altas que los chicos, para desaparecer en la adolescencia media (14 y 15 años). La ausencia de diferencias en función del sexo en autoeficacia social en la fase final de la adolescencia coincide con el trabajo de Armum y Chellappan (2016).

Finalmente, en cuanto a la autoeficacia académica, autores de trabajos de la década de los 90 mostraban que los chicos obtenían puntuaciones más altas que las chicas en autoeficacia académica (Wigfield, Eccles y Pintrich, 1996). Sin embargo, el análisis de investigaciones posteriores evidencia que las diferencias en función del sexo en autoeficacia académica, que favorecían a los varones en la mayoría de asignaturas, han ido disminuyendo hasta desaparecer (Schunk y Pajares, 2002).

Como se puede observar, en las últimas décadas se han producido cambios en cuanto al comportamiento de la autoeficacia y sus dimensiones en función del sexo y de la edad de los adolescentes, y aún hay preguntas que responder. Así, tras una extensa revisión de bibliografía en la que encontraron una importante variabilidad, Armum y Chellappan (2016) enfatizan la importancia de obtener medidas de autoeficacia y de sus diferencias en función del sexo de los adolescentes en distintos países y Tsang *et al.*

(2012) destacan entre sus conclusiones la importancia de profundizar en el estudio de las diferencias en autoeficacia en función del sexo y de la edad para conocer a fondo la dinámica y naturaleza de la autoeficacia.

La autoeficacia ha sido considerada como un mediador cognitivo de la agresividad, de forma que aquella persona que considera que es capaz de agredir tendrá más probabilidades de hacerlo (Perry, Perry y Rasmussen, 1986). Esto será así en el caso de la agresividad proactiva aunque no en la reactiva (Dodge, Lochman, Harmish, Bates y Pettit, 1997). Sin embargo, estos resultados hacen referencia a la autoeficacia agresiva, es decir, hasta qué punto la persona se ve capaz de hacer efectiva una agresión. ¿Existe relación entre la autoeficacia social, académica y autorregulatoria con la agresividad? Trabajos previos indican que existe controversia en este sentido. Así la autoeficacia social se ha relacionado con menores tasas de agresividad (Connolly, 1989) y también ha mostrado una relación positiva con la misma (Puckett, Aikins y Cillessen, 2008). También llegan a la relación entre la autoeficacia social y la participación en peleas y en actos relacionados con el maltrato entre iguales Maffini y Kim-Ju (2016), quienes, además, encuentran que la autoeficacia autorregulatoria y la académica se relacionan negativamente con la participación en peleas o el maltrato entre iguales. Este resultado va en consonancia con la relación negativa entre delincuencia (incluyendo la agresividad en la conceptualización de delincuencia) y autoeficacia autorregulatoria y académica (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino y Pastorelli, 2003). Tanto Bandura *et al.* (2003) como más recientemente Maffini y Kim-Ju (2016) indican la necesidad de profundizar en el estudio de los diferentes tipos de autoeficacia en la conducta agresiva de los adolescentes.

La segunda variable individual incluida en este segundo estudio es el *autocontrol*. Es una de las variables más estrechamente relacionadas con el correcto ajuste durante la adolescencia y fases posteriores del ciclo vital debido al número de variables respecto a las que ha mostrado su valor predictivo, por ejemplo la salud física o la ausencia de adicción a determinadas sustancias adictivas (Moffitt *et al.*, 2011). Concretamente en relación con la agresividad, un bajo nivel de autocontrol ha demostrado ser un factor de riesgo para el desarrollo de comportamientos agresivos durante la adolescencia así como para el establecimiento de amistad con iguales implicados en conductas delictivas, una variable que también correlaciona con mayores niveles de agresividad adolescente (Punget *et al.*, 2015). Al analizar las diferencias en

función del sexo en autocontrol, encontramos que las chicas tienden a mostrar mayores niveles de autocontrol que los chicos (Koon-Magnin, Bowers, Langhinrichsen-Rohling y Arata, 2016). Asimismo, según avanza la adolescencia, el córtex prefrontal, la estructura cerebral que sustenta el autocontrol, va desarrollándose y estableciendo conexiones firmes con el resto de áreas cerebrales, lo que facilitará o promoverá mayores niveles de autocontrol (Steinberg, 2005).

La tercera y última variable de carácter personal incorporada en este segundo estudio es la *satisfacción con la vida*. La satisfacción con la vida varía tanto en función del sexo como de la edad. Así, los chicos suelen mostrar puntuaciones de satisfacción vital más elevadas que las chicas (Moksnes y Espnes, 2013; Reina, Oliva y Parra, 2010). Sin embargo, en relación a la edad aparecen controversias, ya que mientras en algunas investigaciones la satisfacción vital desciende con la edad en los chicos (Moksnes y Espnes, 2013), en otros casos solo desciende en el caso de las chicas (Reina *et al.*, 2010, Sánchez-Queija, 2007). Castro y Díaz (2002) analizan la satisfacción con la vida en diferentes áreas (estudios, familia, amigos, compañeros de estudio, salud física y salud psicológica) en adolescentes de 15 a 18 años y también hallan un decremento significativo de la satisfacción vital con la edad; no obstante, encuentran perfiles de satisfacción con la vida en las distintas áreas que no difieren significativamente entre chicos y chicas. Otro hallazgo interesante para nuestro trabajo es que la satisfacción vital de los adolescentes se relaciona con la autoeficacia (Vecchio, Gerbino, Pastorelli, Del Bove y Caprara, 2007).

Valois, Paxton, Zullig y Huebner (2006) indican que las disminuciones de satisfacción vital provocan cambios en las estrategias de afrontamiento. En este sentido afirman que en un intento de mejorar su satisfacción con la vida, los adolescentes podrían recurrir a implicarse en comportamientos relacionados con un riesgo para la salud como sería el caso de las conductas agresivas. Como se comentó en el apartado 1.5.1.4, en el contexto español se ha mostrado la relación negativa entre satisfacción vital y agresividad (Bendayan, Blanca, Fernández-Baena, Escobar y Trianes, 2013; Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008). Sin embargo, esta relación dista mucho de estar asentada, ya que en otros trabajos no se encuentra relación entre la satisfacción vital y comportamientos agresivos como el maltrato entre iguales (Byrne, 2014), por lo que la profundización en el estudio de esta relación se torna necesaria.

De este modo, el segundo estudio viene a complementar las variables y hallazgos del primero incorporando una nueva perspectiva en torno a las dimensiones que se analizan en la agresividad (proactiva, reactiva) y añadiendo nuevas medidas individuales y de los entornos familiar y escolar, analizando los cambios que pudieran producirse en el tramo de edad comprendido entre 12 y 16 años.

### 3.2. Objetivos e hipótesis

Los objetivos fundamentales de este estudio son, en primer lugar, conocer tanto las diferencias en función del sexo como las diferencias evolutivas entre la adolescencia inicial (entre 12 y 14 años) y la adolescencia media (15-16 años) en las variables individuales (agresividad, autoeficacia y sus dimensiones, autocontrol, satisfacción con la vida), familiares (estilo educativo parental, conflicto interparental) y escolares (desempeño académico autopercebido). En segundo lugar, se pretende conocer cómo se relacionan las variables individuales y las de diferentes contextos de desarrollo con la agresividad adolescente. Finalmente, nuestro propósito es averiguar el papel diferencial y capacidad predictiva del conjunto de variables respecto a la agresividad adolescente.

En aras de lograr una mayor parsimonia y facilidad en la lectura de este apartado y, debido a la gran cantidad de hipótesis que cabría plantear, se ha optado por presentar las hipótesis agrupadas del siguiente modo:

- **Grupo de hipótesis 1.** Con respecto a la variable agresividad y sus dimensiones, cabe esperar que los chicos puntúen más alto que las chicas en agresividad proactiva, pero no se esperan diferencias significativas en función del sexo en agresividad reactiva. Asimismo, se espera encontrar un descenso significativo de la agresividad reactiva con la edad, pero no se esperan diferencias significativas en función del grupo etario en la agresividad proactiva.
- **Grupo de hipótesis 2.** En relación a las variables referidas al contexto familiar, se espera encontrar puntuaciones más altas en las chicas que en los chicos en las siguientes dimensiones del estilo educativo paterno y materno: promoción de la autonomía, control conductual y revelación. En cuanto a las diferencias en función del grupo etario, y a la luz de los resultados del Estudio 1, se hipotetiza que habrá mayores niveles de promoción de la autonomía durante la adolescencia media que durante la adolescencia inicial, así como menores niveles de control conductual y control psicológico en la adolescencia media respecto a la inicial. Por la naturaleza

misma de la variable, no esperamos encontrar diferencias significativas en función del sexo y la edad en las medidas del conflicto interparental.

- **Grupo de hipótesis 3.** Haciendo referencia a las variables del contexto escolar, cabe esperar, por una parte, que el desempeño académico autopercebido sea mayor en las chicas que en los chicos, en tanto que las puntuaciones en el grupo de adolescentes de menor edad sean superiores a las de los participantes en la adolescencia media.
- **Grupo de hipótesis 4.** Con respecto a las variables individuales, se hipotetiza una mayor puntuación de las chicas respecto a los chicos en autoeficacia social y puntuaciones similares en ambos sexos en autoeficacia académica y autorregulatoria. Asimismo se espera encontrar una disminución de la autoeficacia global y de sus tres dimensiones con la edad. También esperamos hallar puntuaciones más altas en las chicas que en los chicos en autocontrol, así como un incremento en las medidas de esta variable en la adolescencia media con respecto a la adolescencia inicial. En cuanto a satisfacción vital, la divergencia de los resultados de las investigaciones previas al respecto permiten hipotetizar que se registrará un descenso con la edad en ambos sexos, pero no nos permite avanzar una hipótesis firme respecto al efecto esperado en función del sexo, aunque avanzamos que la puntuación de los chicos será superior a la de las chicas.
- **Grupo de hipótesis 5.** En cuanto al impacto del entorno familiar, se espera que el afecto materno y el control conductual de ambos progenitores esté asociado con menores niveles de agresión proactiva y reactiva, mientras que se espera la relación opuesta en el caso del control psicológico paterno y materno. Por otra parte, el conflicto interparental mostraría una relación directa positiva con la agresión proactiva, en tanto que el mayor tamaño de la familia se asociaría con mayores niveles de agresión proactiva y reactiva.
- **Grupo de hipótesis 6.** Finalmente, se espera encontrar una relación negativa y significativa entre las variables predictoras: desempeño académico autopercebido, autoeficacia académica, autoeficacia social, autoeficacia autorregulatoria, satisfacción vital y autocontrol, y las variables criterio: agresividad proactiva y agresividad reactiva, de tal modo que puntuaciones más elevadas en las primeras contribuyan a definir un perfil de prevención de la agresividad en la adolescencia.

### **3.3. Método**

En este apartado se muestra una descripción de los aspectos más destacados de la metodología empleada en este segundo estudio.

#### **3.3.1. Participantes**

La muestra de participantes en este trabajo incluyó 455 estudiantes (de los cuales 260 eran varones) de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años ( $M= 14.12$ ,  $DT= 1.22$ ) que cursaban Educación Secundaria Obligatoria (desde 1º hasta 4º de ESO) en distintos centros educativos de carácter público y concertado ubicados en localidades rurales y urbanas de la provincia de Jaén.

Para estudiar los cambios evolutivos, se crearon dos grupos etarios: el grupo de adolescencia inicial ( $M= 13.53$ ,  $DT= 0.94$ ) al que se asignaron los 322 adolescentes con edad comprendida entre los 11 y los 14 años, y el grupo adolescencia media ( $M= 15.59$ ,  $DT= 0.38$ ) que estaba constituido por los 130 adolescentes de 15 y 16 años. En este punto es conveniente aclarar que los escasos participantes de 11 años fueron incluidos en el grupo de adolescencia inicial ya que, debido a la fecha de la recogida de los datos, todos ellos iban a cumplir los 12 años en los días sucesivos al momento de la recogida.

Finalmente, el 60,4% de los participantes del estudio viven en familias compuestas por cuatro miembros. Por su parte, un 18,5% viven en familias de 3 miembros o menos, un 20,5% en familias de 5 miembros y un 0,6% en familias compuestas por 6 o más miembros, siendo la media de 4 miembros con desviación típica de 0.72.

### **3.3.2. Instrumentos**

La selección de los instrumentos utilizados para recabar los datos de este trabajo ha seguido un cuidadoso proceso adoptando el criterio de elegir únicamente aquellos cuestionarios con las mejores propiedades psicométricas y, siempre que fuera posible, que hubieran sido validados con población española adolescente. Además, se solicitó a todos los participantes que informaran de su sexo, su edad, su fecha de nacimiento y del número de personas que residen habitualmente en su domicilio.

#### **3.3.2.1. Cuestionario de agresividad proactiva y reactiva**

Andreu *et al.* (2009) validaron el cuestionario de Rayne *et al.* (2006) con adolescentes españoles. A diferencia de los autores del cuestionario original, la adaptación española evaluó tanto a chicos como a chicas y mostró puntuaciones significativamente más altas en agresividad proactiva de los chicos respecto a las chicas, no hallaron diferencias significativas en función del sexo en agresividad reactiva.

Se optó por seleccionar este instrumento de evaluación porque sus propiedades psicométricas eran claramente mejores que las del cuestionario empleado en el primer trabajo. Igualmente interesante era su estructura bifactorial que permite obtener información acerca de la agresividad proactiva, es decir, la que hace referencia a la predisposición de una persona a comportarse de manera agresiva para resolver un conflicto u obtener beneficios (por ejemplo, “has tenido peleas con otros para mostrar quién era superior”). Y también incluye ítems como “has reaccionado furiosamente cuando te han provocado otros” que en su conjunto constituyen la dimensión agresividad reactiva, que se refiere a las conductas que se producen en reacción a una amenaza, ya sea real o imaginada. Los 23 ítems del cuestionario se contestan según una escala de frecuencia que va desde cero hasta dos, donde los valores más altos indican mayor frecuencia (ver Anexo 4).

El análisis de fiabilidad de las dimensiones de este cuestionario pone de manifiesto valores adecuados de fiabilidad (agresividad proactiva:  $\alpha = .83$ , agresividad reactiva:  $\alpha = .74$ , escala total:  $\alpha = .86$ ). Sin embargo son ligeramente inferiores a los obtenidos por los autores de la adaptación del instrumento en España.

### 3.3.2.2. Escala de estilos educativos

La decisión final del equipo investigador fue elegir la escala elaborada por Oliva *et al.* (2007) entre los distintos instrumentos de evaluación de los estilos educativos por las cualidades señaladas en el primer estudio de esta tesis doctoral y porque a su vez nos permite contar con un referencia de comparación respecto a los resultados obtenidos en el anterior trabajo.

En este caso la versión definitiva que hemos aplicado está compuesta por 35 ítems con una escala tipo Likert de seis puntos que se responden tanto para el padre como para la madre. Las subescalas que configuran esta escala, así como una breve definición de cada una de ellas (Oliva *et al.*, 2007) son: afecto y comunicación (ocho ítems relativos al afecto, la comunicación y el apoyo de los padres; por ejemplo, “me siento apoyado y comprendido por él/ella”), promoción de la autonomía (ocho ítems relacionados con las actitudes y comportamientos de los padres que facilitan que su hijo tome decisiones y se comporte de forma autónoma; por ejemplo, “me anima a que exprese mis ideas aunque no gusten a otras personas”), control conductual (seis ítems que evalúan el establecimiento de límites y la monitorización de las actividades de los hijos por parte de los padres; por ejemplo, “intenta saber dónde voy cuando salgo”), control psicológico (ocho ítems referidos a la manipulación de los sentimientos y pensamientos de los hijos por parte de sus padres; por ejemplo, “me hace sentir culpable cuando no hago lo que quiere”) y revelación (cinco ítems que indican el grado de revelación voluntaria de los hijos a sus padres acerca de sus actividades y sus amistades; por ejemplo, “le cuento lo que hago en mi tiempo libre”). Es necesario destacar que los seis ítems correspondientes a la subescala humor no fueron incluidos en la versión final del instrumento utilizado ya que esta subescala, en opinión de los autores de la escala, no aporta una información decisiva para el presente trabajo.

El análisis de fiabilidad realizado en relación a cada una de sus dimensiones muestra índices de fiabilidad elevados en el caso de los padres: afecto y comunicación ( $\alpha=.92$ ), promoción de autonomía ( $\alpha=.91$ ), control conductual ( $\alpha=.78$ ), control psicológico ( $\alpha=.88$ ) y revelación ( $\alpha=.89$ ). En el caso de las madres los valores de los índices de fiabilidad son prácticamente idénticos: afecto y comunicación ( $\alpha=.92$ ),

promoción de autonomía ( $\alpha=.91$ ), control conductual ( $\alpha=.78$ ), control psicológico ( $\alpha=.89$ ) y revelación ( $\alpha=.86$ ). La escala completa se puede consultar en el Anexo5 de este trabajo.

### **3.3.2.3. Escala de conflicto interparental desde la perspectiva de los hijos (CPIC)**

Iraurgié *al.*(2008) validaron con adolescentes españoles una versión abreviada de 36 ítems del cuestionario CPIC (Children Perception of Interparental Conflict) publicada por Grych, Seid y Fincham en 1992. Esta versión está compuesta por nueve subescalas: frecuencia (por ejemplo, “a menudo veo a mis padres discutir”), resolución (por ejemplo, “mis padres hacen las paces después de discutir”), contenido (por ejemplo, “mis padres suelen discutir sobre cosas que hago en el colegio”), intensidad (por ejemplo, “mis padres se enfadan mucho cuando discuten”), amenaza (por ejemplo, “cuando mis padres discuten siento miedo”), triangulación (por ejemplo, “me siento atrapado entre mis padres cuando discuten”), autculpa (por ejemplo, “yo soy el culpable cuando mis padres discuten”), estabilidad (por ejemplo, “mis padres discuten porque no son felices juntos”) y eficacia (por ejemplo, “no sé qué hacer cuando mis padres discuten”).

En este trabajo se ha optado por utilizar únicamente las subescalas frecuencia, resolución e intensidad. Se ha procedido a convertir la escala de respuesta tipo Likert de tres puntos en un formato de respuesta tipo escalera de diez puntos en el que la respuesta del participante puede variar entre los dos extremos de una variable continua. Una puntuación alta indica mayor nivel de conflicto interparental percibido. El índice de fiabilidad del cuestionario con la muestra participante ha alcanzado un valor de  $\alpha = .85$ . Esta adaptación se muestra en el Anexo6 de este trabajo.

### **3.3.2.4. Evaluación del desempeño académico autopercebido**

Este instrumento de evaluación es una adaptación al castellano de la medida ideada por Heaven, Mak, Barry y Ciarrochi (2002) que incluye tres ítems relativos a la

autoevaluación que hacen los adolescentes acerca de su desempeño a nivel académico (por ejemplo, “en general, ¿con qué frecuencia encuentras dificultades en las tareas escolares?”), se ha modificado ligeramente la redacción de las opciones de respuesta para facilitar su comprensión dado que la muestra de este trabajo era de edad inferior a la del trabajo original. Los ítems se responden seleccionando una de las cinco opciones de respuesta que se refieren a niveles progresivamente mayores de desempeño académico autopercebido.

El análisis de la fiabilidad realizado con la muestra participante indicó que  $\alpha$  de Cronbach se situó en .57, un valor claramente inferior al presentado en el artículo original pero prácticamente idéntico al obtenido por su autor principal en una publicación posterior en la que se evaluaba a adolescentes (Heaven y Newbury, 2004). En el Anexo7 de este trabajo se puede consultar el instrumento completo.

### **3.3.2.5. Escala de autoeficacia para niños y adolescentes**

Carrasco y Del Barrio (2002) presentan una versión en castellano de la escala de autoeficacia de Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa y Bandura (2001), que a su vez se basa en la evaluación de la autoeficacia propuesta por Bandura en 1990.

La versión en castellano está formada por 35 ítems que se responden según una escala tipo Likert de 5 puntos en la que los valores más altos indican mayores puntuaciones en autoeficacia. Los ítems de esta escala están distribuidos en tres dimensiones: autoeficacia académica (por ejemplo, “¿Qué tal se te dan las Matemáticas?”), social (por ejemplo, “¿Qué tal se te da hacer y mantener amigos del sexo opuesto?”) y autorregulatoria (por ejemplo, “¿Qué tal se te da decir no cuando los compañeros insisten para que fumes tabaco?”). La aplicación de esta escala también permite obtener una puntuación global en autoeficacia.

El análisis de fiabilidad de este cuestionario con la muestra participante en este trabajo pone de manifiesto las excelentes propiedades psicométricas de esta escala ya que en el caso de la puntuación total en autoeficacia el  $\alpha$  de Cronbach alcanza un valor de .91. Al hacer este análisis para cada dimensión encontramos que en autoeficacia académica,  $\alpha = .89$  y en autoeficacia social el  $\alpha$  es de .85. En cambio, en el caso de la

autoeficacia autorregulatoria,  $\alpha = .64$ . Estos valores son similares a los obtenidos por los autores de la adaptación española de la escala. La escala completa se puede consultar en el Anexo8 de este trabajo.

### **3.3.2.6. Evaluación del autocontrol**

Esta escala es la traducción al castellano de la *Brief Self Control Scale* de Tangney, Baumeister y Boone (2004). Está compuesta por 13 ítems que constituyen una sola dimensión y se responden en un formato tipo Likert de cinco puntos, indicando las puntuaciones más altas mayores valores de autocontrol.

El análisis de fiabilidad arrojó un  $\alpha$  de .75, ligeramente inferior al valor del cuestionario original. La escala completa se puede consultar en el Anexo9 de este trabajo.

### **3.3.2.7. Escala de satisfacción con la vida en adolescentes**

Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000) desarrollaron una versión en castellano de la escala de satisfacción con la vida (SWLS, según sus siglas en inglés) que publicaron Diener, Emmons, Larsen y Griffin en 1985. El concepto de satisfacción con la vida se identifica con el componente cognitivo del bienestar subjetivo, en definitiva, la evaluación general que hace una persona acerca de su vida.

El cuestionario, de estructura unifactorial, está compuesto por 5 ítems que se contestan con una escala tipo Likert de 5 puntos donde las mayores puntuaciones reflejan valores más altos de satisfacción con la vida. Con la muestra seleccionada para este trabajo el índice de fiabilidad alcanza el valor de  $\alpha = .74$ . La escala completa se puede consultar en el Anexo10 de este trabajo.

### **3.3.3. Procedimiento**

En primer lugar, se presentó el proyecto de investigación al Comité de Ética de la Investigación de Jaén bajo el código AT2,1544-N-16 y se obtuvo el informe favorable de dicho Comité (ver Anexo 13). A continuación, se realizó una selección de centros educativos de la provincia de Jaén que permitiera incluir centros educativos públicos y concertados tanto de municipios rurales como de municipios urbanos. Para entrar en contacto con el alumnado objeto de interés de esta investigación se hicieron llegar cartas (ver Anexo 14 de este trabajo) a la atención de los directores de los centros educativos de ESO (IES y CDP) seleccionados, y en aquellos centros que mostraron su interés en participar en el proyecto se realizó una entrevista inicial con el/la orientador/a del centro y/o con un miembro del equipo directivo exponiendo un breve resumen del proyecto: alumnado destinatario, objeto de estudio, tiempo requerido de aplicación y finalidad.

Una vez obtenida la aceptación por parte del equipo directivo de aquellos centros educativos que decidían participar en el proyecto, se procedía a la presentación del proyecto al Consejo Escolar que actuaba en representación de alumnado, profesorado y familiares para solicitar su aprobación de colaboración en este proyecto.

Para obtener el consentimiento de cada una de las familias se procedió al envío de información (ver Anexo 15) acerca del proyecto de investigación y la solicitud de colaboración aceptando la participación de su hijo/a; para ello debían hacer llegar al centro educativo, a través de su hijo/a, su respuesta favorable o desfavorable acerca de la participación de su hijo cumplimentando la información requerida. Trece familias declinaron colaborar en el proyecto.

Los instrumentos de evaluación previamente descritos se aplicaron en una única sesión con el objetivo de evitar problemas de pérdida de casos. Las instrucciones de cada cuestionario fueron explicadas por la misma persona evitando así el efecto diferencial que se podría derivar de la presencia de investigadores distintos en la aplicación de las pruebas. El contexto en que se llevó a cabo fue el aula habitual de cada grupo, y finalmente, para atenuar la influencia de los efectos secuenciales y de orden se contrabalanceó el orden de las pruebas.

El sistema de recogida de datos comenzaba con una serie de preguntas destinadas a conocer el sexo del participante, su edad y el número de personas que

residían habitualmente en su casa, incluyéndose entre ellas el propio adolescente. Esta última pregunta se incluía con el objetivo de conocer el tamaño de la familia, una de las variables seleccionadas para llevar a cabo este segundo estudio acerca de los factores relacionados con la agresividad adolescente. El resto de variables se indagaron a través de los instrumentos de evaluación descritos.

Por último, se eliminaron de la muestra definitiva aquellos participantes cuyos cuestionarios presentaban datos defectuosos, eran contestados de manera aleatoria o bien habían dejado sin responder la mayoría de los ítems de alguno de los cuestionarios, lo que implicó un 7% de los participantes.

### **3.3.4. Análisis estadísticos**

El análisis estadístico de los datos consistió, en primer lugar, en obtener una medida de la fiabilidad de los instrumentos aplicados en la muestra participante como se ha informado en el apartado correspondiente a la descripción de cada uno de ellos. A continuación se calcularon los estadísticos descriptivos de las características de la muestra y de sus puntuaciones en las distintas variables seleccionadas para este estudio: agresividad (proactiva y reactiva), dimensiones de los estilos educativos paterno y materno (afecto y comunicación, control conductual, control psicológico y revelación), tamaño de la familia, conflicto interparental, desempeño académico autopercebido, autoeficacia (académica, social, autorregulatoria y global), autocontrol y satisfacción con la vida.

El siguiente paso fue realizar Análisis Factoriales de la Varianza 2x2 para estudiar el papel del sexo y del grupo etario (adolescencia inicial versus adolescencia media) así como el de su interacción sobre las distintas variables seleccionadas y sus dimensiones. En relación con cada una de estas variables se determinaron, en su caso, las diferencias de medias estadísticamente significativas en función del efecto principal significativo, aplicando el ajuste de Bonferroni en el nivel de significación.

A continuación, se procedió a realizar análisis correlacionales (Pearson) para estudiar el grado de asociación entre las variables familiares, escolares y personales con los dos tipos de agresividad.

Finalmente, se llevaron a cabo análisis de regresión para analizar el peso diferencial de cada variable independiente en las distintas medidas de agresividad.

Los tamaños del efecto se evaluaron mediante las pruebas *d* de Cohen (1988), eta cuadrado y  $R^2$ . La interpretación de la métrica del tamaño del efecto (bajo, medio, elevado) se ha efectuado siguiendo los criterios de Ellis (2010). Para el desarrollo del análisis estadístico de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 20.0.

### 3.4. Resultados

En primer lugar, mostramos los principales estadísticos descriptivos (las medias, desviaciones típicas, puntuación mínima y máxima) de cada una de las medidas calculado para el total de la muestra (véase Tabla 10).

**Tabla 10.** *Análisis descriptivo de las variables analizadas en el conjunto de la muestra*

Variable/dimensión		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mínimo	Máximo
Agresividad proactiva		438	3.64	3.86	0	20
Agresividad reactiva		444	8.25	3.61	1	18
Estilo educativo paterno	Afecto y comunicación	436	38.80	8.54	8	48
	Promoción de la autonomía	432	37.39	8.93	8	48
	Control conductual	428	26.59	6.58	6	36
	Control psicológico	428	22.57	9.87	8	48
	Revelación	431	20.14	7.02	5	30
Estilo educativo materno	Afecto y comunicación	435	41.55	7.53	8	48
	Promoción de la autonomía	432	38.34	8.80	8	48
	Control conductual	430	27.67	6.43	6	36
	Control psicológico	429	22.77	10.36	8	48
	Revelación	436	22.05	6.30	5	30
Tamaño de la familia		449	4	0.72	2	7
Conflicto interparental		443	4.02	1.85	1.33	9.67
Desempeño académico autopercebido		451	3.73	0.54	1.67	5
Autoeficacia	Académica	417	3.73	0.60	1.83	4.61
	Social	431	3.41	0.60	1.83	4.50
	Autorregulatoria	442	3.21	0.65	1.19	4.31
	Total	403	3.48	0.54	2.09	4.69
Autocontrol		418	42.95	7.63	19	62
Satisfacción con la vida		451	3.73	0.77	1.20	5

A continuación, se mostrarán en los sucesivos subapartados los estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas, puntuación mínima y máxima) de cada una de las medidas en función del sexo de los participantes y del grupo de edad, en primer lugar; seguidamente, se expondrán los resultados de los diferentes análisis inferenciales en función del sexo y del grupo etario.

### 3.4.1. Cambios en las variables del estudio en función del sexo y la edad de los participantes

Se expondrán, a continuación, los resultados de los análisis descriptivos e inferenciales de las variables objeto de estudio en función del sexo y del grupo de edad. En segundo lugar, se realizaron los análisis de estadística inferencial. En este sentido, se analizó el efecto del sexo y de la edad, de modo aislado y en interacción, sobre las distintas variables consideradas, como iremos exponiendo a continuación.

#### 3.4.1.1. La agresividad en función del sexo y la edad

En la Tabla 11 se muestran las medias, desviaciones típicas, puntuación mínima y máxima de cada una de las medidas de la variable agresividad en función del sexo y de los grupos etarios.

**Tabla 11.** *Análisis descriptivo de los tipos de agresividad*

Dimensión	Sexo	Edad	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Agresividad proactiva	Chico	12-14	174	3.89	4.10
		15-16	80	4.59	3.56
	Chica	12-14	129	2.12	1.98
		15-16	44	3.89	4.42
Agresividad reactiva	Chico	12-14	174	8.28	3.71
		15-16	84	7.74	3.25
	Chica	12-14	131	8.29	3.35
		15-16	44	8.20	4.20

Con el objetivo de analizar el efecto individual y conjunto de las variables sexo y edad (grupo etario: adolescencia inicial vs. adolescencia media) sobre las puntuaciones en agresividad proactiva y en agresividad reactiva, se realizaron sendos Análisis de la Varianza (ANOVA) factorial utilizando un nivel de significación alpha de .05 ( $\alpha = .05$ ), en el que tomamos la agresividad como variable dependiente y el sexo y la edad como factores fijos.

Los resultados mostraron que hay diferencias significativas entre los dos sexos en la agresividad proactiva,  $F(1, 423) = 10.14, p = .002, \eta^2 = .01$ , tamaño del efecto bajo.

Los hombres puntuaron más alto que las mujeres en la subescala que mide la agresividad proactiva (diferencia de medias = 1.24, Bonferroni,  $p < .05$ ;  $IC_{95} = 0.47 - 2.00$ ). Asimismo, considerando el grupo etario, los resultados mostraron diferencias significativas en la agresividad proactiva que muestran ambos grupos de edad,  $F(1, 423) = 10.06$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2 = .01$ , tamaño del efecto bajo, de modo que los participantes en la adolescencia media mostraron más agresividad que los que todavía estaban en la adolescencia inicial (diferencia de medias = 1.23, Bonferroni,  $p < .05$ ;  $IC_{95} = 0.46 - 1.99$ ). No obstante, la interacción entre ambas variables (sexo y edad) no tuvo un efecto significativo sobre las medidas de la agresividad proactiva,  $F(1, 423) = 1.90$ ,  $p = .16$ ,  $\eta^2 = .001$ . Los tres efectos, en conjunto (sexo, edad, interacción sexo\*edad), explican el 6.7% de la varianza en agresividad proactiva.

En el caso de la agresividad reactiva, no se produjeron diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos,  $F(1, 429) = 0.37$ ,  $p = .53$ ,  $\eta^2 = .001$ ; ni entre ambos grupos de edad,  $F(1, 429) = 0.63$ ,  $p = .42$ ,  $\eta^2 = .001$ . El nivel de agresividad mostrado es semejante en chicos y chicas, así como entre ambos grupos de edad (diferencia de medias = 0.24 y 0.31, respectivamente; Bonferroni,  $p > .05$ , en ambos casos). La interacción entre ambas variables (sexo y edad) no tuvo un efecto significativo sobre la agresividad reactiva,  $F(1, 429) = 0.33$ ,  $p = .56$ ,  $\eta^2 = .001$ .

Por tanto, cabe decir que la agresividad proactiva es mayor en hombres, con respecto a las mujeres, y muestra mayores niveles en la adolescencia media en comparación con la adolescencia inicial, no habiendo diferencias entre grupos en la agresividad reactiva.

#### **3.4.1.2. Variables del contexto familiar en función del sexo y la edad**

La Tabla 12 incluye los principales estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas, puntuación mínima y puntuación máxima) de las medidas de cada una de las dimensiones de los estilos educativos paterno y materno, en función del sexo y de la edad.

**Tabla 12.** *Análisis descriptivo de las dimensiones del estilo educativo paterno y materno*

Progenitor	Dimensión	Sexo	Edad	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Padre	Afecto y comunicación	Chico	12-14	169	39.76	6.72
			15-16	82	38.32	8.30
		Chica	12-14	133	38.04	10.39
			15-16	41	37.31	9.32
	Promoción de la autonomía	Chico	12-14	168	37.18	7.55
			15-16	80	37.60	8.33
		Chica	12-14	132	36.89	11.08
			15-16	41	38.37	8.13
	Control conductual	Chico	12-14	163	27.21	6.21
			15-16	81	24.32	5.37
		Chica	12-14	133	27.46	7.19
			15-16	40	24.48	6.89
	Control psicológico	Chico	12-14	166	23.59	9.31
			15-16	80	21.16	9.46
		Chica	12-14	132	22.87	10.90
			15-16	40	19.73	7.82
	Revelación	Chico	12-14	167	21.44	6.17
			15-16	81	19.88	5.84
		Chica	12-14	132	18.36	8.30
			15-16	41	19.51	6.88
Madre	Afecto y comunicación	Chico	12-14	166	41.84	6.30
			15-16	81	40.41	7.55
		Chica	12-14	133	42.64	7.13
			15-16	44	41.41	8.28
	Promoción de la autonomía	Chico	12-14	166	38.32	7.86
			15-16	80	37.96	7.89
		Chica	12-14	132	39.31	9.69
			15-16	43	38.07	8.11
	Control conductual	Chico	12-14	165	27.67	6.29
			15-16	78	25.65	5.83
		Chica	12-14	133	29.94	4.87
			15-16	43	25.53	8.11
	Control psicológico	Chico	12-14	165	23.81	9.61
			15-16	79	21.48	10.67
		Chica	12-14	130	22.32	10.75
			15-16	44	19.93	8.99
	Revelación	Chico	12-14	167	22.25	5.94
			15-16	80	20.70	5.79
		Chica	12-14	136	22.99	6.43
			15-16	42	21.06	6.68

Con el objetivo de analizar el efecto individual y conjunto de las variables sexo y edad (grupo etario: adolescencia inicial vs. adolescencia media) sobre las dimensiones del estilo educativo, tanto paterno como materno, se realizaron Análisis de la Varianza (ANOVA) factorial ( $\alpha = .05$ ) tomando el sexo y el grupo de edad como factores fijos.

Considerando, por una parte, el efecto de la variable sexo sobre cada una de las dimensiones de los estilos educativos paterno y materno, los resultados pusieron de manifiesto diferencias estadísticamente significativas únicamente en el caso de la revelación al padre,  $F(1, 417) = 4,94, p = .02, \eta^2 = .01$ , tamaño del efecto bajo, de modo que los chicos obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que las chicas en la dimensión revelación del estilo educativo paterno (diferencia de medias = 1.24, Bonferroni,  $p < .05$ ;  $IC_{95} = 0.20 - 3.25$ ).

El resto de diferencias de medias en función del sexo no fueron estadísticamente significativas: afecto y comunicación paterno,  $F(1, 421) = 2.01, p = .15, \eta^2 = .004$ ; promoción de la autonomía por el padre,  $F(1, 417) = 0.05, p = .81, \eta^2 < .001$ ; control conductual paterno,  $F(1, 413) = 0.07, p = .78, \eta^2 < .001$ ; control psicológico paterno,  $F(1, 414) = 0.96, p = .32, \eta^2 < .001$ ; afecto y comunicación maternos,  $F(1, 420) = 1.35, p = .24, \eta^2 < .001$ ; promoción de la autonomía por la madre,  $F(1, 417) = 0.33, p = .56, \eta^2 < .001$ ; control conductual materno,  $F(1, 415) = 2.58, p = .10, \eta^2 = .002$ ; control psicológico materno,  $F(1, 414) = 1.83, p = .17, \eta^2 < .001$ ; revelación a la madre,  $F(1, 421) = 1.74, p = .18, \eta^2 < .001$ .

Por otra parte, al analizar el efecto principal de la variable grupo etario, se pusieron de manifiesto diferencias estadísticamente significativas en las siguientes medidas: control conductual paterno,  $F(1, 413) = 16.22, p < .001, \eta^2 = .002$ , tamaño del efecto bajo; en control psicológico paterno,  $F(1, 414) = 6.41, p < .01, \eta^2 = .002$ , tamaño del efecto bajo; control conductual materno,  $F(1, 415) = 22.91, p < .001, \eta^2 = .002$ , tamaño del efecto bajo; control psicológico materno,  $F(1, 414) = 4.42, p < .03, \eta^2 = .01$ , tamaño del efecto bajo; y revelación a la madre,  $F(1, 421) = .53, p < .04, \eta^2 = .001$ , tamaño del efecto bajo. Concretamente, los resultados de las diferencias de medias revelan que las puntuaciones son significativamente más altas en el grupo de adolescencia inicial que en el grupo de adolescencia media en las medidas de control conductual, tanto paterno (diferencia de medias = 2.93, Bonferroni,  $p < .001$ ;  $IC_{95} = 1.5 - 4.37$ ) como materno (diferencia de medias = 3.20, Bonferroni,  $p = .01$ ;  $IC_{95} = 1.89 -$

4.52), en el control psicológico, sea paterno (diferencia de medias = 2.79, Bonferroni,  $p = .01$ ; IC<sub>95</sub> = 0.64 – 4.95) o materno (diferencia de medias = 2.36, Bonferroni,  $p = .03$ ; IC<sub>95</sub> = 0.15 – 4.56), y en revelación a la madre (diferencia de medias = 1.38, Bonferroni,  $p = .04$ ; IC<sub>95</sub> = 0.04 – 2.73).

Por el contrario, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del grupo de edad al que se adscribió a los participantes (adolescencia inicial en comparación con adolescencia media) en las siguientes dimensiones del estilo educativo: afecto y comunicación paterno,  $F(1, 421) = 1.28$ ,  $p = .27$ ,  $\eta^2 = .003$ ; promoción de la autonomía paterna,  $F(1, 417) = .88$ ;  $p = .34$ ,  $\eta^2 < .001$ ; revelación al padre,  $F(1, 417) = .70$ ;  $p = .79$ ,  $\eta^2 < .001$ ; afecto y comunicación maternos,  $F(1, 420) = 2.94$ ;  $p = .08$ ,  $\eta^2 < .001$ ; y, finalmente, promoción de la autonomía por la madre,  $F(1, 417) = .71$ ;  $p = .39$ ,  $\eta^2 < .001$ .

Finalmente, señalar la ausencia de interacción entre las variables sexo y grupo de edad en relación con la totalidad de las dimensiones del estilo educativo, tanto paterno como materno: afecto y comunicación paternos,  $F(1, 421) = .14$ ,  $p = .70$ ,  $\eta^2 < .001$ ; promoción de la autonomía paterna,  $F(1, 417) = 0.27$ ,  $p = .59$ ,  $\eta^2 < .001$ ; control conductual paterno,  $F(1, 417) = 0.04$ ,  $p = .95$ ,  $\eta^2 < .001$ ; control psicológico paterno,  $F(1, 414) = 0.10$ ,  $p = .74$ ,  $\eta^2 < .001$ ; revelación al padre,  $F(1, 417) = 3.070$ ,  $p = .08$ ,  $\eta^2 < .001$ ; afecto y comunicación maternos,  $F(1, 420) = 0.01$ ,  $p = .89$ ,  $\eta^2 < .001$ ; promoción de la autonomía por la madre,  $F(1, 417) = 0.21$ ,  $p = .64$ ,  $\eta^2 < .001$ ; control conductual materno,  $F(1, 415) = 3.18$ ,  $p = .07$ ,  $\eta^2 < .001$ ; control psicológico materno,  $F(1, 414) = 0.01$ ,  $p = .97$ ,  $\eta^2 < .001$ ; y finalmente, revelación a la madre,  $F(1, 420) = 0.05$ ,  $p = .82$ ,  $\eta^2 < .001$ .

En suma, se han encontrado evidencias de que la variabilidad de las medidas del estilo educativo parental en relación con el sexo y al grupo de edad depende de ambas variables consideradas aisladamente, sobre todo de esta última. En particular, la variable sexo contribuyó a la varianza en las medidas de la dimensión revelación en el estilo educativo paterno, en tanto que el grupo etario contribuyó, en sí mismo, a la varianza en las medidas de control conductual y control psicológico por ambos progenitores, y revelación a la madre.

En relación a la variable conflicto interparental, en la Tabla 13 se presentan los principales estadísticos descriptivos.

**Tabla 13.** *Análisis descriptivo del conflicto interparental*

Variable	Sexo	Edad	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Conflicto interparental	Chico	12-14	167	3.95	2.02
		15-16	84	3.79	1.66
	Chica	12-14	137	4.12	1.56
		15-16	44	4.36	2.36

Con el objetivo de analizar el efecto individual y conjunto de las variables sexo y edad (grupo etario: adolescencia inicial vs. adolescencia media) sobre las puntuaciones en conflicto interparental, se realizaron sendos Análisis de la Varianza (ANOVA) factorial, utilizando un nivel de significación alpha de .05, en el que tomamos conflicto interparental como variable dependiente, y el sexo y la edad como factores fijos.

Los resultados no mostraron un efecto significativo del sexo,  $F(1, 428) = 3.26, p = .07, \eta^2 < .001$ ; ni del grupo de edad,  $F(1, 428) = .03, p = .85, \eta^2 < .001$ ; ni tampoco de la interacción de ambas variables en relación con el conflicto interparental,  $F(1, 428) = .95, p = .32, \eta^2 < .001$ .

### **3.4.1.3. Variables del contexto escolar en función del sexo y de la edad**

Como se indicó en la introducción de este segundo estudio, en este apartado se incluirá el desempeño académico autopercebido y, en el apartado de las variables individuales, se abordará la autoeficacia académica, en aras de realizar una exposición organizada. Sin embargo, es conveniente recordar que ambas variables están relacionadas con el contexto escolar.

La Tabla 14 muestra una descripción de la muestra respecto al desempeño académico autopercebido.

**Tabla 14.** *Análisis descriptivo del desempeño académico autopercebido*

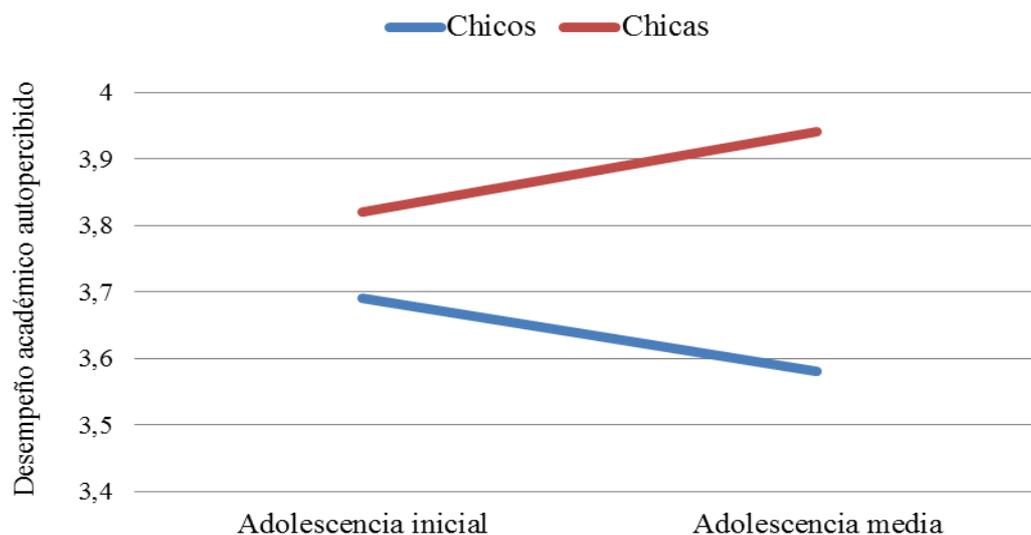
Variable	Sexo	Edad	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Desempeño académico autopercebido	Chico	12-14	173	3.69	0.44
		15-16	84	3.58	0.64
	Chica	12-14	140	3.82	0.50
		15-16	44	3.94	0.65

Con el propósito de conocer el efecto individual y conjunto de las variables sexo y grupo etario (adolescencia inicial vs. adolescencia media) sobre el desempeño académico autopercebido, se realizó un Análisis de la Varianza (ANOVA) factorial ( $\alpha = .05$ ) tomando el sexo y el grupo de edad como factores fijos.

Los resultados mostraron que la variable sexo tiene un efecto significativo sobre desempeño académico autopercebido,  $F(1, 437) = 18.79, p < .001, \eta^2 < .001$ , tamaño del efecto bajo, exhibiendo las chicas puntuaciones significativamente más altas que los chicos (diferencia de medias = .25, Bonferroni,  $p < .001$ ;  $IC_{95} = 0.13 - 0.36$ ). Sin embargo, las diferencias en desempeño académico autopercebido no fueron estadísticamente significativas en el conjunto de la muestra en función de la edad,  $F(1, 437) = 4.12, p < .86, \eta^2 < .001$ .

Asimismo, apareció un efecto significativo de la interacción entre sexo y grupo etario sobre la variable desempeño académico autopercebido,  $F(1, 437) = 4.12, p = .04, \eta^2 < .001$ , tamaño del efecto bajo. En la adolescencia inicial, las chicas tienen puntuaciones más elevadas que los chicos,  $t(311) = 2.48, p = .01$ ;  $IC_{95} = 0.6 - 0.12, d = .14$ , tamaño del efecto pequeño. Esta diferencia se acentúa en la adolescencia media ya que las chicas puntúan más alto que los chicos,  $t(126) = 3.03, p = .003$ ;  $IC_{95} = 0.23 - 0.02, d = .41$ , tamaño del efecto mediano. Estos resultados indican que la diferencia entre sexos tiende a incrementarse con la edad: el desempeño académico autopercebido muestra una tendencia a disminuir en chicos y a aumentar en chicas (ver Figura 5). Los tres efectos en conjunto (sexo, edad, interacción sexo\*edad), explican el 4.2% de la varianza en desempeño académico autopercebido.

**Figura 5.** Puntuación media en desempeño académico autopercebido en función del sexo y el grupo etario



#### 3.4.1.4. Variables individuales en función del sexo y la edad

En la tabla 15 se exponen los principales estadísticos descriptivos de la autoeficacia.

**Tabla 15.** Análisis descriptivo de la autoeficacia y sus dimensiones

Dimensión/Variable	Sexo	Edad	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Autoeficacia académica	Chico	12-14	163	3.30	0.60
		15-16	81	3.17	0.53
	Chica	12-14	126	3.20	0.66
		15-16	38	3.42	0.51
Autoeficacia social	Chico	12-14	162	3.37	0.55
		15-16	82	3.31	0.61
	Chica	12-14	134	3.52	0.62
		15-16	43	3.47	0.63
Autoeficacia autorregulatoria	Chico	12-14	168	3.29	0.66
		15-16	82	3.13	0.65
	Chica	12-14	138	3.23	0.59
		15-16	43	3.01	0.76
Autoeficacia global	Chico	12-14	157	3.51	0.53
		15-16	79	3.40	0.50
	Chica	12-14	121	3.49	0.57
		15-16	38	3.57	0.52

Considerando, por una parte, el efecto de la variable sexo sobre cada una de las dimensiones de la autoeficacia, se comprobó que hay diferencias significativas en autoeficacia social,  $F(1, 417) = 5.58, p = .01, \eta^2 < .001$ , de modo que las chicas puntuaron más alto que los chicos (diferencia de medias = .15, Bonferroni,  $p = .01$ ;  $IC_{95} = 0.28 - 0.02$ ).

Por el contrario, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos en autoeficacia académica,  $F(1, 404) = 1.28, p = .25, \eta^2 < .001$ ; e, autoeficacia autorregulatoria,  $F(1, 427) = 1.46, p = .22, \eta^2 < .001$ ; ni en autoeficacia global,  $F(1, 391) = 2.51, p = .11, \eta^2 < .001$ .

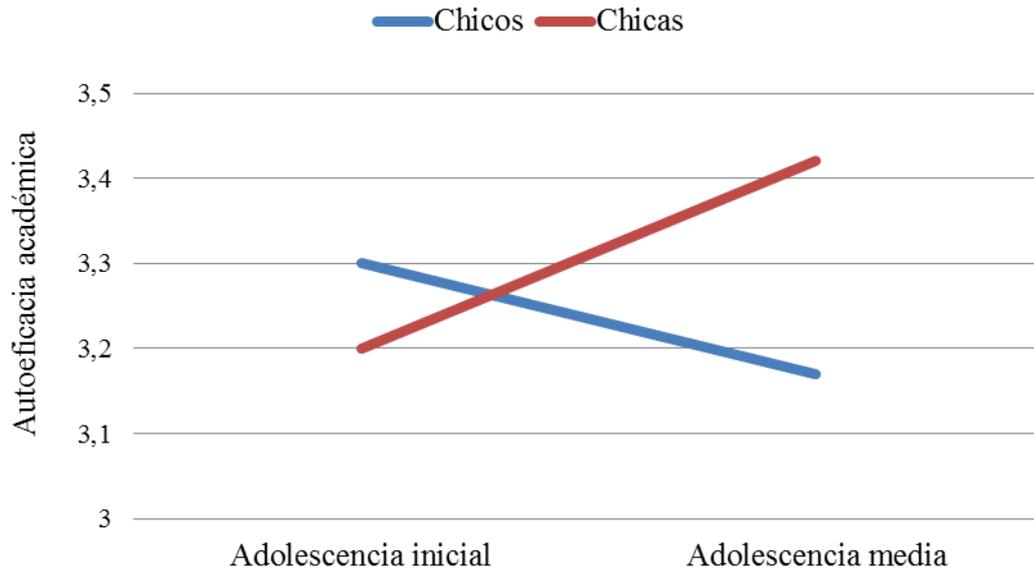
Por otra parte, en función de los grupos de edad establecidos, las diferencias fueron estadísticamente significativas únicamente en el caso de la autoeficacia autorregulatoria,  $F(1, 427) = 7.48, p < .001, \eta^2 < .001$ ; dimensión cuya puntuación mostró una tendencia a disminuir desde la adolescencia inicial a la adolescencia medida (diferencia de medias = .19, Bonferroni,  $p = .006$ ;  $IC_{95} = 0.05 - 0.33$ ). En cambio, no fueron significativas las diferencias en función de la edad en las siguientes medidas: autoeficacia académica,  $F(1, 428) = .44, p = .50, \eta^2 < .001$ ; autoeficacia social,  $F(1, 417) = .65, p = .42, \eta^2 < .001$ ; autoeficacia total,  $F(1, 391) = .08, p = .76, \eta^2 < .001$ .

Finalmente, cabe destacar el efecto significativo de la interacción entre las variables sexo y grupo etario sobre la autoeficacia académica,  $F(1, 404) = 6.97, p = .009, \eta^2 < .001$ , como puede verse en la Figura 6. Los análisis posteriores mostraron que, en la adolescencia inicial, no hay diferencia entre chicos y chicas,  $t(287) = 1.39, p = .16$ ;  $IC_{95} = 0.04 - 0.24$ . En cambio, en la adolescencia media, las chicas muestran mayor autoeficacia académica que los chicos,  $t(117) = 2.49, p = .01$ ;  $d = .34$ , tamaño del efecto medio;  $IC_{95} = 0.46 - 0.05$ . Como se muestra en la Figura 6, de igual modo que ocurría en el caso del desempeño académico autopercibido, la autoeficacia académica se incrementó con la edad en las chicas,  $t(162) = 1.94, p = .05$ ;  $d = .15$ , tamaño del efecto bajo,  $IC_{95} = 0.45 - 0.00$ . Sin embargo, aunque la autoeficacia de los chicos mostró una tendencia decreciente con la edad, este descenso no fue estadísticamente significativo,  $t(242) = 1.73, p = .08$ ;  $d = .11$ ;  $IC_{95} = 0.01 - 0.29$ .

En el resto de variables no se apreció interacción entre el sexo y la edad: autoeficacia social,  $F(1, 417) = .007, p = .93, \eta^2 < .001$ ; autoeficacia autorregulatoria,

$F(1, 427) = .26, p = .60, \eta^2 < .001$ ; y autoeficacia global,  $F(1, 391) = 2.51, p = .11, \eta^2 < .001$ .

**Figura 6.** Puntuación media en autoeficacia académica en función del sexo y del grupo etario



Por lo que respecta a la variable autocontrol, los principales estadísticos descriptivos se pueden consultar en la Tabla 16.

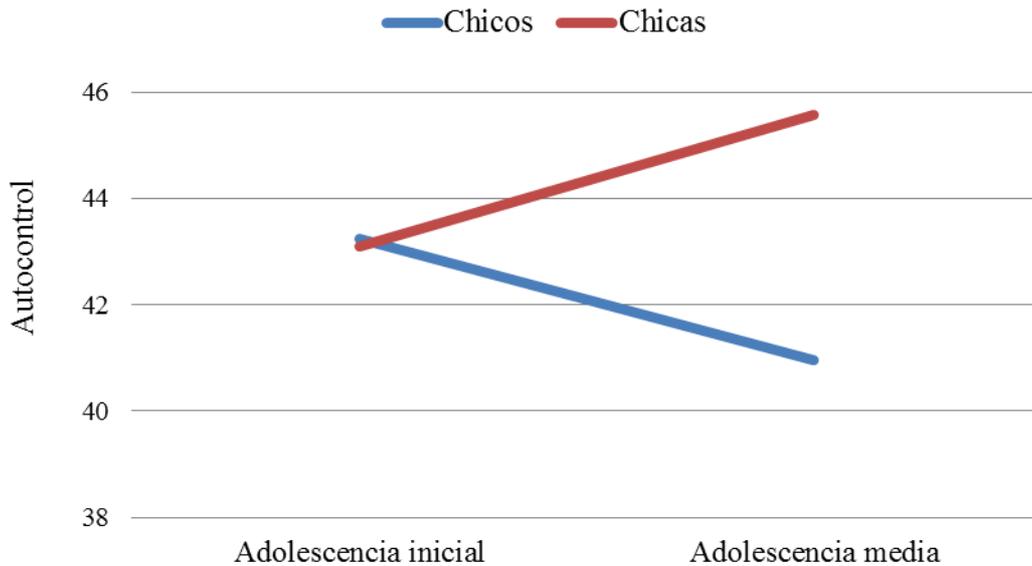
**Tabla 16.** Análisis descriptivo de la variable autocontrol

Variable	Sexo	Edad	N	M	DT
Autocontrol	Chico	12-14	162	43.24	6.34
		15-16	80	40.95	6.41
	Chica	12-14	125	43.10	8.92
		15-16	43	45.58	9.49

Con el objetivo de conocer la existencia o ausencia de interacción entre el sexo y la edad respecto al autocontrol, se ejecutó un ANOVA factorial 2x2, que mostró que las variables sexo y edad interaccionaron,  $F(1, 406) = 7.90, p = .005, \eta^2 < .001$ . Partiendo de niveles similares, el autocontrol de las chicas fue mayor en el grupo de mayor edad,

mientras que en el grupo de los chicos se observó la tendencia opuesta, como puede comprobarse en la Figura 7.

**Figura 7.** Puntuación media en autocontrol de chicos y chicas durante la adolescencia inicial y la adolescencia media



El análisis de los efectos principales de las variables sexo y edad mostró un efecto significativo de la primera,  $F(1, 406) = 7.02, p = .008, \eta^2 < .001$ , de modo que las chicas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en autocontrol que los chicos (diferencia de medias = 2.24, Bonferroni,  $p = .008$ ;  $IC_{95} = 3.91 - 0.58$ ). Por el contrario, las diferencias halladas entre los grupos etarios no resultaron estadísticamente significativas,  $F(1, 406) = .12, p = .91, \eta^2 < .001$ .

Los tres efectos en conjunto (sexo, edad, interacción sexo\*edad), explican el 2,6% de la varianza en autocontrol.

Respecto a la última variable individual considerada en este trabajo, la satisfacción con la vida, en la Tabla 17 se exponen los estadísticos descriptivos de esta variable obtenidos con la muestra participante en este trabajo.

**Tabla 17.** *Análisis descriptivo de la variable satisfacción con la vida*

Variable	Sexo	Edad	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Satisfacción con la vida	Chico	12-14	174	3.70	0.78
		15-16	82	3.73	0.68
	Chica	12-14	141	3.78	0.82
		15-16	42	3.81	0.75

La realización de un nuevo ANOVA factorial 2x2 mostró que no existía interacción entre sexo y edad sobre la satisfacción con la vida,  $F(1, 436) = .004, p = .95, \eta^2 < .001$ . Tampoco se registraron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo,  $F(1, 436) = .89, p = .34, \eta^2 < .001$ ; ni en función del grupo de edad asignado,  $F(1, 406) = .12, p = .72, \eta^2 < .001$ .

### 3.4.2. Estableciendo relaciones entre las variables analizadas

Para conocer cómo se relacionan las variables del estudio con la agresividad de chicos y chicas adolescentes, se realizó, en primer lugar, un análisis de las correlaciones entre la agresividad proactiva y la agresividad reactiva, y el resto de variables del estudio.

En el conjunto de la muestra se aprecia un valor elevado de la correlación de Pearson entre la agresividad proactiva y la agresividad reactiva ( $r = .54, p < .001$ , doble cola). Al dividir la muestra en función de los grupos de edad creados hallamos que el valor del índice de correlación entre ambos tipos de agresividad es mayor en la adolescencia inicial ( $r = .60, p < .001$ , doble cola) que en la adolescencia media ( $r = .43, p < .001$ , doble cola). Estas diferencias son significativas ( $Z$  de Fisher = 2.18,  $p = .03$ , doble cola). Al establecer una diferenciación en función del sexo de los participantes, el valor de la correlación entre la agresividad proactiva y la agresividad reactiva es similar ( $Z$  de Fisher = 0.29,  $p = .03$ ) en los chicos ( $r = .55, p < .001$ , doble cola) y en las chicas ( $r = .53, p < .001$ , doble cola).

El análisis de correlación entre la agresividad proactiva y la agresividad reactiva con las variables adscritas a los distintos contextos de desarrollo se muestra en la Tabla 18 y en la Tabla 19.

**Tabla 18.** *Correlaciones entre las manifestaciones de agresividad con las variables del contexto familiar*

Progenitor	Dimensión	Agresividad proactiva	Agresividad reactiva
Padre	Afecto y comunicación	-.12*	-.27***
	Promoción de la autonomía	-.02	-.18***
	Control conductual	.01	-.13**
	Control psicológico	.27***	.13**
	Revelación	-.00	-.25***
Madre	Afecto y comunicación	-.32***	-.24***
	Promoción de la autonomía	-.22***	-.22***
	Control conductual	-.30***	-.14**
	Control psicológico	.44***	.25***
	Revelación	-.26***	-.24***
Tamaño de la familia		-.04	-.01
Conflicto interparental		.40***	.33***

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; doble cola

Como se muestra en la Tabla 18, todas las dimensiones del estilo educativo materno correlacionan con la agresividad proactiva mientras que, en el caso del padre, solo el control psicológico y la dimensión afecto y comunicación correlacionan con la agresividad proactiva. En cambio, la agresividad reactiva correlaciona con todas las dimensiones del estilo educativo de ambos progenitores. Frente al control psicológico que correlaciona positivamente con la agresividad proactiva y reactiva, el resto de dimensiones del estilo educativo tienen una asociación de signo negativo. Además esta tabla pone de manifiesto que el tamaño de la familia no correlaciona con ningún tipo de agresividad, mientras que destaca la asociación entre el conflicto interparental y ambos tipos de agresividad.

**Tabla 19.** *Correlaciones entre las manifestaciones de agresividad con las variables individuales y del contexto escolar*

Variabes del contexto escolar e individuales	Agresividad proactiva	Agresividad reactiva
Desempeño académico autopercebido	-.17**	-.27***
Autoeficacia académica	-.18***	-.27***
Autoeficacia social	-.22***	-.04
Autoeficacia autorregulatoria	-.12**	-.09
Autoeficacia total	-.23***	-.18***
Autocontrol	-.40***	-.38***
Satisfacción con la vida	-.13**	-.15**

\*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

La Tabla 19 indica que la agresividad proactiva presenta, en el conjunto de la muestra, valores significativos de correlación con todas las variables individuales y del contexto escolar que han sido consideradas en este trabajo. La agresividad reactiva no correlaciona a un nivel estadísticamente significativo con la autoeficacia social y la autoeficacia autorregulatoria, pero sí que lo hace con el resto de variables: desempeño académico autopercebido, autoeficacia académica, autoeficacia total, autocontrol y satisfacción con la vida. Destaca el valor del coeficiente de correlación de .40 y .38 entre el autocontrol y la agresividad proactiva y reactiva respectivamente.

A fin de analizar el papel diferencial de las diferentes variables del estudio respecto a la agresividad adolescente se realizaron sendos análisis de regresión, uno con la agresividad proactiva y otro con la agresividad reactiva, con la siguiente secuencia. Se incluyeron en un primer paso las variables personales sexo y edad (grupo etario) de los participantes. En el segundo paso, se incorporaron el resto de variables personales: satisfacción con la vida, autocontrol, autoeficacia autorregulatoria, autoeficacia social, autoeficacia académica. En el tercer paso, se incluyó la otra variable del contexto escolar: el desempeño académico percibido. En el cuarto paso, se incorporaron las diferentes dimensiones del estilo educativo paterno y materno. Del mismo modo que en el primer estudio, las dimensiones de los estilos educativos se introdujeron para el padre y la madre siguiendo un orden que dependía del valor de la correlación con cada tipo de agresividad. Así pues, para el análisis de regresión sobre cada tipo de agresividad se introdujeron primero las dimensiones del estilo educativo que mostraban valores más

altos de correlación con ese tipo de agresividad. En el quinto y último paso se añadió el conflicto interparental. La variable tamaño de la familia no se incluyó en los análisis de regresión debido al valor no significativo de la correlación entre esta y ambos tipos de agresividad. En la exposición de los resultados de las tablas de regresión se han indicado solo los pasos que añaden variabilidad.

**Tabla 20.** *Análisis de regresión sobre la agresividad proactiva*

VARIABLES PREDICTORAS	B	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	F
Paso 1.		.06		14.11***
Sexo	-.20***			
Grupos de edad	.14**			
Paso 2.		.25	.19	15.32***
Sexo	-.15**			
Grupos de edad	.17**			
Satisfacción con la vida	-.08			
Autocontrol	-.46***			
Autoeficacia autorregulatoria	.01			
Autoeficacia social	-.03			
Autoeficacia académica	.14*			
Paso 3.		.41	.16	15.54***
Sexo	-.14**			
Grupos de edad	.12*			
Autocontrol	-.35***			
Autoeficacia académica	.07			
Control psicológico padre	-.03			
Control psicológico madre	.33**			
Afecto y comunicación padre	-.41***			
Afecto y comunicación madre	.18			
Control conductual padre	.10			
Control conductual madre	-.28***			
Revelación padre	.28*			
Revelación madre	-.16			
Promoción autonomía padre	.16			
Promoción autonomía madre	.09			
Paso 4.		.45	.04	35.25***
Sexo	-.16***			
Grupos de edad	.14**			
Autocontrol	-.25***			
Control psicológico madre	.18***			
Afecto y comunicación padre	-.01			
Control conductual madre	-.14**			
Revelación padre	.20***			
Conflicto interparental	.38***			

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

La Tabla 20 muestra que el conjunto de las variables incluidas en el paso 4 explica el 45% de variabilidad de la agresividad proactiva, lo que indica que las variables que mejor predicen la agresividad proactiva son el sexo, el grupo etario, el autocontrol, el control psicológico y conductual por parte de la madre, la revelación al padre y el conflicto interparental. Más concretamente, los chicos muestran mayores

niveles de agresividad proactiva que las chicas, y los adolescentes del grupo de adolescencia media en comparación con los de adolescencia inicial. Además exhiben mayores niveles de agresividad proactiva aquellos adolescentes con puntuaciones más bajas en autocontrol. Podrían esperarse mayores niveles de agresividad proactiva en los adolescentes que perciben mayor control psicológico de sus madres y revelan más información a sus padres así como en aquellos adolescentes que perciben mayor grado de conflicto entre sus progenitores, mientras que esta relación se produce en el sentido inverso en el caso de los adolescentes que perciben más control conductual materno. El resto de dimensiones del estilo educativo paterno y materno así como el desempeño académico autopercibido, las dimensiones de la autoeficacia y la satisfacción con la vida quedaron fuera de la ecuación de regresión.

**Tabla 21.** *Análisis de regresión sobre la agresividad reactiva*

Variables predictoras	B	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	F
Paso 1.		.15		7.91***
Satisfacción con la vida	-.05			
Autocontrol	-.34***			
Autoeficacia autorregulatoria	-.07			
Autoeficacia social	.28***			
Autoeficacia académica	-.15*			
Paso2.		.24	.09	7.73***
Autocontrol	-.26***			
Autoeficacia social	.22**			
Autoeficacia académica	-.12			
Afecto y comunicación padre	-.15			
Afecto y comunicación madre	.07			
Revelación padre	-.10			
Revelación madre	-.10			
Promoción autonomía padre	.04			
Promoción autonomía madre	-.04			
Control psicológico padre	-.37**			
Control psicológico madre	.49***			
Control conductual padre	-.14			
Control conductual madre	.06			
Paso 3.		.20	-.04	17.41***
Autocontrol	-.32***			
Autoeficacia social	.17**			
Control psicológico padre	-.20*			
Control psicológico madre	.24**			
Conflicto interparental	.20***			

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

La Tabla21 muestra un modelo más sencillo que el relativo a la variable agresividad proactiva. Siguiendo nuevamente criterios de parsimonia se ha optado por el tercer modelo, con un valor algo menor de  $R^2$  pero con un número claramente inferior de variables independientes. En el caso de la agresividad reactiva, dos variables

individuales parecen explicar los niveles de agresividad reactiva informados por los adolescentes, de tal modo que aquellos adolescentes con mayor autocontrol y menor autoeficacia social mostrarían menores niveles de agresividad reactiva. Respecto a las dimensiones del estilo educativo, encontramos que aquellos adolescentes que perciben que sus padres ejercen un mayor control psicológico, tendrían menores niveles de agresividad reactiva. Por otra parte, el mayor control psicológico de las madres estaría vinculado con mayores puntuaciones en agresividad reactiva. Por último, aquellos adolescentes que informan de mayores niveles de conflicto entre sus progenitores, mostrarían mayores niveles de agresividad reactiva. El resto de dimensiones del estilo educativo paterno y materno así como el sexo, el grupo etario, el desempeño académico autopercibido, la autoeficacia académica, la autoeficacia social, la autoeficacia autorregulatoria y la satisfacción con la vida quedaron fuera de la ecuación de regresión.

### 3.5. Discusión

El papel clave de la familia en el desarrollo durante los primeros años de vida es una creencia general respaldada por los resultados de numerosas publicaciones. Sin embargo, niños, niñas y adolescentes reciben influencias de múltiples contextos, entre ellos, el escolar (Torío, Peña y Rodríguez, 2008). Precisamente, este hecho justifica los objetivos principales de esta investigación que ha permitido contribuir a esclarecer el perfil de relaciones que se establecen entre variables individuales (agresividad, autoeficacia, autocontrol, satisfacción con la vida), del contexto familiar (estilo educativo parental, conflicto interparental) y del contexto escolar (desempeño académico autopercebido) en chicos y chicas que se desarrollan a lo largo de la adolescencia inicial y media. De modo más preciso discutimos, a continuación, los resultados más relevantes organizados en función de las hipótesis de trabajo planteadas al respecto inicialmente.

Respecto al primer grupo de hipótesis, que hace referencia a las diferencias en agresividad proactiva y agresividad reactiva en función del sexo y del grupo etario de los participantes, los resultados mostraron un apoyo parcial a las hipótesis planteadas. Los chicos, en comparación con las chicas, exhibieron puntuaciones significativamente superiores en agresividad proactiva, mientras que las diferencias en función del sexo no fueron significativas en el caso de la agresividad reactiva. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Andreu *et al.* (2009), autores del instrumento de evaluación aplicado en este trabajo, y por otros autores de trabajos internacionales recientes (Fung, Raine y Gao, 2009; Gao *et al.*, 2017). Respecto a los grupos etarios, no se registraron diferencias estadísticamente significativas en agresión reactiva entre los adolescentes del grupo adolescencia inicial y los del grupo adolescencia media. En cambio, y en el sentido opuesto al esperado, sí se hallaron diferencias estadísticamente significativas en agresividad proactiva en función del grupo etario. Los adolescentes de mayor edad mostraron puntuaciones más altas que sus compañeros más jóvenes. Estos resultados coinciden con los resultados del estudio transcultural de Fung *et al.* (2009), quienes hallaron que la agresividad reactiva no varió significativamente con la edad, mientras

que la agresividad proactiva mostró un incremento significativo entre la adolescencia inicial y la adolescencia media en los varones, permaneciendo estable entre las chicas. Sin embargo, en los datos de la presente investigación, esta interacción entre la edad y el sexo no se produce. Más allá de ser un resultado que pone de manifiesto la necesidad de ahondar en la relación entre la agresividad proactiva y la edad, cabe preguntar ¿por qué aumenta la agresividad proactiva con la edad durante la adolescencia? Quizás se deba a que entre los chicos y chicas mayores, especialmente entre ellos, el aumento de la fortaleza corporal que supone la pubertad haga que la agresividad instrumental (proactiva) sea más eficaz, y por tanto, tenga más sentido emplearla. Apoyaría esta hipótesis el que Olweus (2001) encontrara que los chicos maltratadores solo se diferenciaban de los promedio por tener mayor agresividad proactiva y fortaleza física. En cualquier caso, parece que los principales cambios en agresividad proactiva se producen entre la adolescencia inicial y la media (muestra utilizada tanto en esta investigación como en la de Fung *et al.*, 2009) mientras que entre la adolescencia media y la final (franja de edad que incorporan Andreu *et al.*, 2009) podrían ir estabilizándose las puntuaciones en agresividad proactiva.

El segundo grupo de hipótesis, que aborda las diferencias en función del sexo y del grupo etario en las dimensiones de los estilos educativos paterno y materno, encuentra en los resultados obtenidos un apoyo parcial. En primer lugar, las diferencias en función del sexo del adolescente solo resultaron significativas en el caso de la revelación al padre. Mientras que nuestra hipótesis predecía que las chicas obtendrían mayores puntuaciones que los chicos en esta dimensión, el resultado hallado es el opuesto. Crouter, Helms-Erikson, Updegraff y McHale (1999) obtuvieron un resultado similar: el padre recibía más información de sus hijos varones que de sus hijas; también hallaron que el conocimiento del padre acerca de la vida de su descendencia era mayor en aquellas familias en las que las madres tenían jornadas de trabajo más largas. Desde la publicación de este artículo han transcurrido casi dos décadas en las que las mujeres han progresado intensamente en su incorporación al mundo laboral accediendo a puestos de trabajo que requieren una mayor dedicación horaria, lo que podría explicar, al menos en parte, que los chicos revelen más información a su padre. Además, este resultado podría ser la continuación de la interacción hallada en el primer estudio (García-Moral *et al.*, 2016) en relación con la revelación al padre, según la que las confianzas de las hijas hacia sus padres disminuían entre la preadolescencia y la

adolescencia inicial mientras que en el caso de los hijos aumentaban. Es probable que estas tendencias opuestas se mantengan o intensifiquen al analizar la transición entre la adolescencia inicial y la adolescencia media.

Respecto a las diferencias esperadas en función del sexo en promoción de la autonomía y en control conductual, los resultados mostraron que las diferencias no resultaron ser estadísticamente significativas entre chicos y chicas. Este resultado, que no replica los resultados de la investigación previa (García-Moral *et al.*, 2016), sí concuerda con el amplio metaanálisis llevado a cabo por Endendijk *et al.* (2016), que concluyen que los progenitores tienden a emplear estrategias de control (incluyendo el control psicológico y la estimulación de la autonomía) muy similares en la crianza de sus hijos e hijas. De hecho, encuentran que ha habido cambios sustanciales en este hecho en los últimos años: así, mientras antes de los años 90 las chicas eran más controladas que los chicos y se estimulaba más la autonomía a los chicos, a partir de estas fechas las diferencias desaparecen e, incluso, se estimula más la autonomía de las chicas que la de los chicos.

Este segundo grupo de hipótesis también planteaba que los participantes del grupo de mayor edad informarían de menores niveles de control conductual y control psicológico por parte de su padre y de su madre. En efecto, los análisis estadísticos realizados muestran un decremento en ambas modalidades de control paterno y materno continuando la línea de las conclusiones de Parra y Oliva (2006) que hallaron una disminución progresiva del control conductual entre las fases inicial, media y final de la adolescencia; estos autores también indicaron la ausencia de diferencias significativas en control psicológico entre la adolescencia media y la final (no evaluaron el control psicológico en la inicial). En cualquier caso, nuestros resultados coinciden con los de Smetana y Daddis (2002) que sí evaluaron entre la adolescencia inicial y la adolescencia media, quienes mostraron una disminución del control psicológico entre la adolescencia inicial y la adolescencia media. Tanto el decremento del control conductual como del control psicológico son parte de los cambios que deben producirse en las relaciones entre los progenitores y su descendencia a lo largo de la adolescencia para lograr un mayor equilibrio en las relaciones familiares y un mejor desarrollo de la autonomía del futuro adulto (Steinberg, 2001).

Precisamente, respecto al desarrollo autónomo de los adolescentes esperábamos hallar un incremento de la promoción de la autonomía entre la adolescencia inicial y la adolescencia media. Sin embargo, nuestros resultados indican que no existen diferencias significativas en función de la edad, esto coincide con los resultados de Antón-San-Martín, Seguí-Durán, Antón-Torre y Barrera-Palacios (2016), quienes utilizaron el instrumento de evaluación empleado en este trabajo y tampoco hallaron diferencias significativas en promoción de la autonomía en función de la edad durante la adolescencia. La explicación de que la promoción de la autonomía aumente entre la preadolescencia y la adolescencia inicial, como ocurre en el primer estudio de esta tesis doctoral, y mantenga sus valores estables durante la transición entre las fases inicial y media de la adolescencia podría sustentarse en los resultados de Zimmer-Gembeck y Locke (2007). Estos autores destacan que al comienzo de la adolescencia se produce un rápido desarrollo de la autonomía debido, entre otras razones, a los rápidos cambios físicos, cognitivos y sociales que caracterizan la adolescencia inicial. Por ello, es posible que la transición entre estas dos grandes etapas del desarrollo, la infancia y la adolescencia, se acompañe de un incremento en la promoción de la autonomía por parte de los progenitores y que esta dimensión mantenga valores elevados a lo largo de la adolescencia.

El siguiente paso de esta discusión apunta al tercer grupo de hipótesis, vinculado con el contexto escolar. Tal y como exponía nuestra hipótesis y el trabajo de Mehra *et al.* (2014), las chicas obtienen puntuaciones significativamente más altas que sus compañeros en desempeño académico autopercebido. Las diferencias en desempeño académico autopercebido no fueron significativas en función del grupo etario. Sin embargo, los análisis estadísticos nos conducen a un hallazgo muy interesante en relación con las variaciones en función de la edad: las diferencias entre chicos y chicas en desempeño académico autopercebido se intensifican entre la adolescencia inicial y la adolescencia media a favor de las chicas. Este resultado puede ser especialmente interesante porque, como se indicaba en la introducción de este estudio, el desempeño académico autopercebido se asocia con mayores niveles de perseverancia y de implicación en tareas de mayor dificultad (Ferla *et al.*, 2010). Por tanto, el hecho de que las chicas incrementen su desempeño académico autopercebido a medida que crecen y progresan en el sistema educativo puede repercutir en que, en el futuro, se iguale el número de hombres y mujeres que eligen titulaciones universitarias vinculadas con

Ciencias e Ingenierías (tradicionalmente consideradas de “buenos estudiantes” y de hombres) y/o que logran la titulación de Doctorado. Probablemente dichos cambios repercutirán en la disminución de las diferencias laborales entre hombres y mujeres ya que, aunque actualmente hay más mujeres que hombres matriculadas en estudios universitarios, las mujeres tienden a optar por titulaciones que conducen a trabajos con una remuneración relativamente más baja que los hombres (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2016).

El cuarto grupo de hipótesis comenzaba con el análisis de la variable autoeficacia. En lo que concierne a las diferencias en función del sexo y del grupo etario en autoeficacia, tanto global como en sus dimensiones académica, social y autorregulatoria, por un lado, los análisis estadísticos suponen un apoyo para nuestra hipótesis de que las chicas obtendrían puntuaciones superiores a las de los chicos en autoeficacia social, en la línea de las conclusiones de Carrasco y Del Barrio (2002). Estos autores también obtuvieron valores significativamente superiores de autoeficacia autorregulatoria en chicos respecto a chicas. Sin embargo, nuestros resultados coinciden con los de Caprara *et al.* (1998), quienes, al igual que en nuestro trabajo, no hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo. Apenas existen publicaciones que hayan analizado las diferencias en función del sexo en esta dimensión de la autoeficacia, por lo que este resultado puede ser útil para profundizar en este análisis. En cualquier caso, la ausencia de diferencias en función del sexo parece ir en la línea de una mayor igualdad en la socialización de chicos y chicas, al menos en lo que a autorregulación se refiere. Respecto a la autoeficacia académica, el efecto principal de la variable sexo no resultó significativo, tal y como se hipotetizó. Sin embargo, el resultado de la interacción de los efectos de las variables sexo y edad sobre la autoeficacia académica arroja un resultado muy interesante que será discutido en los siguientes párrafos.

Respecto a la edad esperábamos hallar menores niveles de autoeficacia global y sus subescalas en el grupo de más edad. Sin embargo, solo la autoeficacia autorregulatoria exhibe valores significativamente inferiores en el grupo de adolescencia media respecto al grupo de adolescencia inicial, también en la línea de los resultados expuestos por Carrasco y Del Barrio (2002). Ni en la autoeficacia global ni en la autoeficacia social se registraron cambios significativos en función de la edad, lo que en parte coincide con los resultados de Reina *et al.* (2010). Puesto que la hipótesis

mantenía una reducción en el grupo de mayor edad de ambos tipos de autoeficacia, los resultados de esta investigación arrojan una visión más positiva de la esperada, aunque no tenemos datos que puedan ayudarnos a explicar el motivo de esta ausencia de cambios ni una hipótesis explicativa clara al respecto.

Finalmente, la autoeficacia académica ha mostrado unas diferencias de gran interés que no esperábamos hallar: las chicas de mayor edad refieren valores significativamente más altos de autoeficacia académica que sus compañeras de menor edad. Por su parte, en los chicos se observa la tendencia opuesta, aunque las diferencias no fueron estadísticamente significativas. El análisis de las diferencias en autoeficacia académica en función del sexo ha mostrado una interesante transición entre las últimas décadas. Schunk y Pajares (2002) exponen diversas publicaciones de la década de los 90 en las que los chicos obtienen puntuaciones más altas que las chicas en autoeficacia académica, resultado opuesto al encontrado en este trabajo. Ya en la primera década de nuestro siglo comienzan a aparecer estudios que recogen la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en autoeficacia académica en función del sexo (Joo, Bong y Choi, 2000) y en los últimos años comienzan a aparecer trabajos que recogen mayor autoeficacia académica en chicas que en chicos (Vantieghem, Vermeersch y Van Houtte, 2014), lo que podemos corroborar con nuestro trabajo. Como hemos expuesto, las diferencias entre sexos aparecen en la adolescencia media, confirmando los resultados del metaanálisis de Huang (2013) que indica que en la escuela primaria no aparecen diferencias en autoeficacia académica; comienzan a aparecer durante la educación secundaria, en la adolescencia, y se incrementan en los estudiantes universitarios. Asimismo, Huang (2013) explica que las diferencias entre hombres y mujeres se dan en función de los contenidos académicos, de modo que los chicos superan a las chicas en autoeficacia en matemáticas (Ferla, Valcke y Cai, 2009; Pajares, 2002), a pesar de que ellas suelen obtener mejores calificaciones que ellos en esta materia. Por su parte, las chicas obtienen puntuaciones superiores a las de los chicos en autoeficacia en asignaturas relacionadas con el lenguaje (Pajares, 2002). Ahora bien, intentando ir más allá de los resultados descriptivos que muestran quienes son más autoeficaces a nivel académico, si las chicas o los chicos, Vantieghem *et al.* (2014) mostraron que las personas que muestran juicios más elevados de autoeficacia académica son las chicas que se identifican mucho con su género, seguidas de los chicos que se identifican mucho con su género y, finalmente, se sitúan los estudiantes (chicos y

chicas) que no se identifican con su género. De esta forma, la identidad de género se muestra como una vía interesante para explicar la autoeficacia académica más elevada en ellas.

En cualquier caso, los anteriores párrafos suponen un nuevo apoyo para la recomendación de Tsang *et al.* (2012) acerca de la necesidad de desarrollar más trabajos de investigación que tengan como objetivo analizar las diferencias en autoeficacia en función del sexo y de la edad y, añadiríamos, el motivo de estas diferencias.

El análisis de las diferencias en función del sexo y del grupo etario en las variables contempladas en el cuarto grupo de hipótesis continúa con la variable autocontrol. En lo que respecta al autocontrol, se ha producido el resultado esperado: las chicas muestran mayores puntuaciones en autocontrol que los chicos, tal y como ya recogían Koon-Magnin *et al.* (2016). No obstante, nuestros resultados no continúan la línea de las conclusiones de Casey (2015) de un aumento del autocontrol durante la adolescencia ya que no se registraron diferencias estadísticamente significativas entre los miembros del grupo adolescencia inicial y del grupo adolescencia media. La explicación puede residir en la existencia de una potente interacción entre el sexo y el grupo etario respecto al autocontrol adolescente; los análisis estadísticos realizados evidencian que, durante la adolescencia inicial, chicos y chicas muestran niveles equivalentes de autocontrol. Sin embargo, al comparar las puntuaciones de los participantes del grupo adolescencia media con los del grupo adolescencia inicial podemos comprobar que el autocontrol de las chicas ha aumentado significativamente mientras que en los chicos se pone de manifiesto un descenso significativo del autocontrol con la edad. Estas diferencias son de gran interés y resultados similares son expuestos por Shulman, Harden, Chein y Steinberg (2014), quienes señalan que las chicas exhiben mayores puntuaciones en autocontrol que los chicos. El matiz está en el énfasis de estos autores en las diferentes trayectorias en función del sexo del adolescente: al analizar el control de impulsos y la búsqueda de sensaciones, en ambos sexos se produce con el tiempo un incremento del control de impulsos y una disminución de la búsqueda de sensaciones. Sin embargo, en las chicas ambos cambios comienzan antes que los chicos, debido entre otros motivos a que estas variables tienden a estar relacionadas con la pubertad, que se presenta antes en las chicas que en los chicos. Esta explicación es coherente con el resultado del aumento del autocontrol de las chicas. No obstante, la explicación de Shulman *et al.* (2014) no permite explicar el

descenso en autocontrol de los chicos entre la adolescencia inicial y la media. El descenso de autocontrol de ellos también contradice la hipótesis madurativa según la cual la maduración del córtex prefrontal y la mielinización permitirían a los adolescentes un mayor autocontrol según avanza la adolescencia. Sin duda, un resultado muy interesante al que dedicar futuros trabajos de investigación.

El cuarto grupo de hipótesis finalizaba con el análisis de las diferencias en satisfacción con la vida. Nuestra hipótesis predecía mayores niveles de satisfacción con la vida en los chicos respecto a las chicas, así como una disminución de la satisfacción con la edad en ambos sexos. Sin embargo, los resultados indican que no existen diferencias significativas en función del sexo ni del grupo etario, como tampoco un efecto de la interacción entre ambas variables. Este resultado confirma el obtenido por Jiménez-Moral, Zagalaz, Molero, Pulido-Martos y Ruiz (2013). Como se indicaba en la introducción de este estudio, tampoco Castro y Díaz (2002) hallaron diferencias en satisfacción con la vida en función del sexo de los adolescentes. Un hallazgo positivo de nuestro trabajo es que, si bien Atienza *et al.* (2000) obtuvieron puntuaciones significativamente más altas de chicos respecto a chicas, en nuestro trabajo las diferencias en función del sexo no existen porque las puntuaciones en satisfacción vital de las chicas se han equiparado a las altas puntuaciones de sus compañeros varones y a las de los chicos que participaron en el trabajo de Atienza *et al.* (2000). En este sentido, volvemos a encontrar que, al menos en la muestra recogida en este estudio, puede ser que la socialización de ellos y ellas haya sido más igualitaria, lo que explicaría algunos de los resultados que estamos obteniendo.

No obstante, hemos considerado conveniente profundizar en el análisis de otras variables que pudieran estar ejerciendo su influencia en la satisfacción con la vida de los adolescentes. Precisamente, el trabajo de Castro y Díaz (2002) analizó esta variable en adolescentes de España y de Argentina y halló diferencias entre jóvenes de poblaciones urbanas, mixtas y rurales encontrando que los adolescentes que residían en contextos puramente urbanos referían menores valores de satisfacción con la vida. Recordemos que los participantes en este estudio no proceden de grandes núcleos urbanos y que es una variable que puede estar ejerciendo cierta influencia.

Respecto a la ausencia de diferencias en satisfacción vital en función del grupo etario en nuestro trabajo, resulta más difícil ofrecer una explicación. De hecho, en una

publicación reciente Atienza, Balaguer, Corte-Real y Fonseca (2016) se hacen eco de publicaciones previas que señalan la variabilidad en las puntuaciones obtenidas con el mismo instrumento de evaluación de satisfacción con la vida en función de la edad. En este sentido, y por poner dos ejemplos, Reina *et al.* (2010) encontraron que la satisfacción vital disminuye en las chicas, pero no en los chicos, mientras que Moksnes y Espnes (2013) hallaron una disminución de la satisfacción vital en chicos pero no en chicas, habiéndose realizado ambos estudios con muestras entre los 12-13 y los 17-18 años. Aportamos el dato de la edad de las muestras porque Castro y Díaz (2002) detectaron una disminución significativa de la satisfacción con la vida a partir de los 15 años de edad. Es posible que si hubiésemos ampliado la muestra hasta el siguiente grupo etario la disminución de la satisfacción vital que planteábamos en nuestra hipótesis hubiera aparecido. En cualquier caso, los resultados que aportamos son optimistas respecto a la hipótesis de partida y, para futuros trabajos, sería interesante buscar cuáles son los predictores que facilitan la continuidad de satisfacción vital, como ya hemos comentado, en los valores altos de la escala.

A continuación, pasamos a discutir las relaciones encontradas entre las variables de los distintos contextos de desarrollo con la agresividad proactiva y la agresividad reactiva. Antes de comenzar, cabe destacar que los resultados obtenidos se alinean en gran medida con nuestras hipótesis de partida. En primer lugar, se abordarán las variables del contexto familiar.

De acuerdo con una de las hipótesis del quinto grupo, el control conductual de ambos progenitores se relacionó con menores niveles de agresividad reactiva. En cambio, la correlación con la agresividad proactiva solo fue estadísticamente significativa y negativa en el caso del control conductual materno. Brendgen *et al.* (2001) encontraron una relación inversa entre la supervisión parental, sin diferenciar entre padre y madre, con la agresividad proactiva y reactiva. Consideramos que es posible que el presente trabajo suponga un grado de concreción mayor de la relación hallada por dichos autores, mostrando un papel más relevante del control conductual materno respecto a la agresividad proactiva. Por otra parte, los resultados del presente trabajo coinciden también con los de Brendgen *et al.* (2001), pues en ambos casos se muestra que el afecto materno correlaciona negativamente con la agresividad proactiva y reactiva. Además, nuestros resultados indican que esta relación, aunque más débil, también se produce en el caso del afecto paterno. Parte de la explicación podría

encontrarse en que los padres están adquiriendo progresivamente una mayor implicación en el cuidado de sus hijos/as (Instituto Nacional de Estadística, 2013) y esta tendencia podría estar repercutiendo en la relación entre el estilo educativo parental de ambos progenitores y variables relacionadas con el ajuste adolescente.

En lo que respecta al control psicológico, los resultados se alinean con la hipótesis de partida ya que ponen de manifiesto que existen correlaciones positivas y significativas entre el control psicológico, tanto paterno como materno, con la agresividad proactiva y la agresividad reactiva. Este resultado coincide con las conclusiones de Rathert *et al.* (2011). El control psicológico ha demostrado estar directamente relacionado con diversas variables perjudiciales para el desarrollo durante la adolescencia también en nuestro contexto (Oliva, 2006; Oliva *et al.*, 2007; Rosa-Alcázar, Paradas-Naves y Rosa-Alcázar, 2014) y la agresividad proactiva y la reactiva no son la excepción. No es extraño, ya que el control psicológico implica chantaje emocional y manipulación de los hijos e hijas. Estos chicos y chicas que están siendo manipulados y chantajeados no estarían aprendiendo las mejores estrategias para resolver los problemas interpersonales y, por tanto, utilizarían otras –entre ellas las agresivas– para afrontar las situaciones conflictivas y para lograr sus objetivos.

Los resultados indican que la promoción de autonomía por parte de ambos progenitores y la revelación al padre y a la madre se asociaron con menores niveles de agresividad reactiva; en el caso de la agresividad proactiva se produjo la misma relación con ambas dimensiones, pero solo las referentes al estilo educativo materno, no al paterno. Esto ocurrió en otros trabajos que analizaban la relación entre estas dimensiones y otras medidas de agresividad (García-Moral *et al.*, 2016; Muris *et al.*, 2003; Oliva *et al.*, 2007). En definitiva, la correlación entre la agresividad proactiva con la promoción de la autonomía paterna y la revelación al padre no resultó significativa, como ocurrió en el caso del control conductual paterno. Estos resultados nos llevan a dos implicaciones que consideramos interesantes. De una parte, apoya la idea de que agresividad reactiva y proactiva, a pesar de estar muy relacionadas entre sí, son dos conceptos diferentes, ya que tienen correlatos distintos con variables que hemos considerado predictoras. De otra, mostraría, a diferencia de publicaciones previas (Gallarín y Alonso-Arbiol, 2012; Kawabata *et al.*, 2011), una mayor relación del estilo educativo materno con la agresividad reactiva en comparación con el paterno, al menos en las dimensiones promoción de la autonomía y revelación. En cualquier caso, es

importante destacar que las diferencias no se producen en la agresividad reactiva o en caliente, sino en la agresividad proactiva, instrumental. Por tanto, el que las madres faciliten la autonomía de sus hijos e hijas y sean receptoras de sus inquietudes parece ayudarles a desarrollar estrategias que les permiten alcanzar sus objetivos sin tener que recurrir a la agresividad. Puede que esto se deba a que las madres, en comparación con los padres, conocen mejor a sus hijos y promueven su autonomía en los momentos y circunstancias más apropiados, así como tienden a favorecer que sus hijos/as les revelen más información de sus vidas y, a partir de esa información, darles consejos para resolver sus problemas y lograr aquello que se proponen sin hacer uso de estrategias que impliquen agredir a otras personas. Sería interesante analizar específicamente las diferencias en las dimensiones del estilo educativo paterno y materno en futuros trabajos y poder determinar si las diferencias entre padres y madres explican que el estilo educativo materno, en comparación con el paterno, esté más relacionado con menores niveles de agresividad proactiva.

En lo que respecta al tamaño de la familia, nuestra hipótesis predecía mayores niveles de agresividad proactiva y reactiva en los adolescentes procedentes de familias de mayor tamaño de acuerdo con los resultados de Hurtig *et al.* (2005). Sin embargo, los análisis estadísticos mostraron la ausencia de correlaciones significativas. Lo cierto es que las publicaciones de los últimos años ya no mencionan el tamaño de la familia entre las características del contexto familiar asociadas con la agresividad adolescente y sí que destacan la importancia del estilo educativo parental, la estructura de la familia o el conflicto dentro de esta (Espelage, 2014; Sijtsema, Oldehinkel, Veenstra, Verhulst y Orme, 2014). Precisamente, respecto al conflicto interparental nuestros resultados concuerdan con los de aquellos trabajos que indicaban que el conflicto dentro de la familia está asociado con mayores niveles de agresividad adolescente (Moreno *et al.*, 2006). Más concretamente, este resultado coincide con el de Zhou (2014), quien expuso que el conflicto interparental (manifestación del conflicto familiar considerada en este trabajo) correlaciona de manera directa con la agresividad proactiva y reactiva de los hijos adolescentes. Diversas publicaciones evidencian los perjuicios para el ajuste adolescente del conflicto entre los progenitores, más aún cuando alcanza el carácter de violencia (Alvarado de Rattia, 2013). Los adolescentes que están expuestos a la violencia entre sus padres están aprendiendo esta forma de relación y podrían generalizarla a otros contextos; continuar esta línea de investigación puede aportar

conocimiento que derive en implicaciones útiles para aquellos adolescentes expuestos a violencia en el contexto familiar.

En cuanto al último grupo de hipótesis, como esperábamos, el desempeño académico autopercebido muestra una correlación negativa significativa tanto con la agresividad proactiva como con la agresividad reactiva, siguiendo la línea de trabajos previos que asocian diversas manifestaciones del ajuste a nivel académico con menores niveles de agresividad durante la adolescencia (Ahmed y Braithwaite, 2004; Cava *et al.*, 2006). Sin embargo, este resultado resulta especialmente interesante ya que la revisión bibliográfica realizada no aporta ningún trabajo que relacione específicamente el desempeño académico autopercebido y la agresividad proactiva y reactiva. Tal y como argumentaron Ahmed y Braithwaite (2004), los chicos con problemas de agresividad tienen dificultades tanto en la familia como en la escuela, contexto este último que no les gusta, por lo que no es de extrañar que no tengan un buen rendimiento y sean conscientes de ello.

La siguiente variable incluida en el sexto grupo de hipótesis fue la autoeficacia. La puntuación global en autoeficacia se asocia con menores niveles de agresividad proactiva y reactiva; sin embargo, resulta de mayor interés el análisis de la correlación entre las dimensiones de la autoeficacia y ambos tipos de agresividad. En primer lugar, la autoeficacia académica mostró una correlación negativa con la agresividad proactiva y la agresividad reactiva, siguiendo la lógica expuesta en el párrafo anterior. Aquellos adolescentes más autoeficaces en el contexto escolar probablemente son los mejores alumnos y alumnas, a los que les gusta la escuela o instituto, y posiblemente tienen mejores relaciones familiares y muestran un mejor ajuste en numerosos ámbitos. De hecho, la autoeficacia académica se relaciona estrechamente con la dedicación a la tarea, la perseverancia y el buen rendimiento (Bandura, 1993; Pajares, 1996). En cuanto a la autoeficacia social, la única correlación significativa se produce entre esta y la agresividad proactiva en sentido inverso. Este resultado concuerda con el expuesto por Orobio de Castro, Brendgen, Van Boxtel, Vitaro, y Schaeppers (2007), quienes hallaron que la evaluación que realizan los adolescentes acerca de su competencia social correlaciona con la agresividad proactiva pero no con la reactiva. Respecto a la autoeficacia autorregulatoria, presenta el mismo patrón de correlaciones que la autoeficacia social: la correlación es negativa para ambos tipos de agresividad, pero solo resulta significativa en el caso de la agresividad proactiva. Este resultado podría estar

relacionado con el resultado de Caprara, Regalia y Bandura (2002), quienes hallaron que mayores niveles de autoeficacia autorregulatoria correlacionaban con menores niveles de conductas violentas. Brendgen *et al.* (2001) vincularon estas últimas conductas con la agresividad proactiva. Ambas autoeficacias, social y autorregulatoria, son dimensiones interpersonales, ya que recordemos, la autoeficacia autorregulatoria hace referencia a la sensación de ser capaz de resistir ante la presión de los iguales para implicarse en actividades de riesgo. La agresividad proactiva también lo es, puesto que es una agresividad instrumental para lograr algo de otro. No es extraño, por tanto, que estas variables muestren relación. Aquellos adolescentes que tienen más tendencia a utilizar la agresividad para lograr algo son también los que tienen menos capacidad para vincularse con otros y tener relaciones de ocio sanas, y quienes menos capacidad para resistir la presión de los iguales hacia actividades de riesgo.

El autocontrol ha mostrado ser una de las variables con una relación más estrecha con ambos tipos de agresividad, tal y como se hipotetizó. Como hemos visto, la asociación es negativa tanto en el caso de la agresividad proactiva como la reactiva. En un primer momento, se podría esperar una mayor relación entre autocontrol y agresividad reactiva ya que existe un considerable número de trabajos que relacionan ambas variables (Denson *et al.*, 2011). Con frecuencia, se ha hecho mayor hincapié en la relación entre agresividad reactiva con autocontrol y entre agresividad proactiva con control del comportamiento de otras personas (Winstok, 2009). La relación entre autocontrol y agresividad proactiva ha recibido una atención claramente menor. Por ello, el resultado que muestra este trabajo está dotado de mayor interés y podría indicar que aquellos adolescentes con mayor autocontrol optan por utilizar estrategias no agresivas tanto para responder a la provocación de otros como para conseguir sus objetivos.

Finalmente, la variable satisfacción con la vida, también ha demostrado correlacionar negativamente con la agresividad proactiva y la agresividad reactiva. Estos resultados coinciden con los hallados por Buelga *et al.* (2008) y nos llevan a concluir que las personas adolescentes más satisfechas con su vida utilizan menos la agresividad tanto para reaccionar a las amenazas que se les presentan como para conseguir aquello que desean.

Profundizando en la relación entre las variables de este trabajo, encontramos que los análisis de regresión muestran que las variables que predicen la agresión proactiva son el sexo, el grupo etario, el control psicológico materno, el control conductual materno, la revelación al padre y el conflicto interparental. Tal y como esperábamos en función de la revisión teórica realizada y los análisis de correlación expuestos, el sexo femenino, el autocontrol y el control conductual materno son un factor de protección respecto a la agresividad proactiva, mientras que el sexo masculino, el control psicológico materno y el conflicto interparental son un factor de riesgo de la agresividad proactiva. Aunque no era esperable un aumento de agresividad proactiva entre la adolescencia inicial y la media, recordamos que Fung *et al.* (2009) hallaron este cambio precisamente en dicha transición con mayor intensidad entre chicos que entre chicas. Respecto al autocontrol, aunque esperábamos una mayor relación con la agresividad reactiva que con la proactiva, lo cierto es que los resultados de Stanford *et al.* (2003) exhiben un resultado que podría estar estrechamente relacionado con el nuestro: la *agresividad premeditada*, denominación que algunos autores dan a la agresividad proactiva, se asocia con mayores niveles de impulsividad, variable que puede entenderse como contrapuesta al autocontrol. Sin embargo lo novedoso de los resultados es que aportan evidencias del efecto de la revelación al padre que, al controlar la influencia del resto de variables, predice mayores niveles de agresividad proactiva. Lo cierto es que en el primer estudio incluido en este trabajo se muestra un resultado similar respecto a la promoción de la autonomía paterna. Quizás los padres aceptan con mayor naturalidad que las madres escuchar de sus hijos ciertas pautas de comportamiento agresivo con el fin último de lograr un objetivo. O quizás las madres, más acostumbradas a dialogar con sus hijos, tengan una mayor capacidad para hacer reflexionar a sus hijos acerca de la inconveniencia de exhibir comportamientos vinculados con la agresividad proactiva.

En cualquier caso, queremos destacar que, junto al sexo y la edad (variables sobre las que no se puede actuar), el autocontrol (que puede ser entrenado) y variables familiares: el conflicto interparental o entre los dos progenitores, la revelación al padre, y el control psicológico y conductual de la madre explican el 45% de la varianza, un porcentaje difícil de alcanzar en la investigación en Psicología y que nos indica claramente el camino a seguir para la prevención de las conductas agresivas instrumentales o proactivas.

Finalmente, en cuanto al análisis de regresión realizado sobre la agresividad reactiva comprobamos que el autocontrol y el control psicológico del padre son los factores de protección, mientras que la autoeficacia social, el control psicológico materno y el conflicto interparental son factores de riesgo de la agresividad reactiva. Los resultados acerca del efecto del autocontrol, el control psicológico materno y el conflicto interparental coinciden con los esperados. En cambio, la autoeficacia social predice mayores niveles de agresividad reactiva, de forma contraria a lo esperado. Es este un resultado de difícil explicación ya que otros trabajos sí que muestran que los adolescentes que se autoperceben con mayor competencia social pueden llegar a manifestar más comportamientos agresivos para lograr sus objetivos, esto es, agresividad proactiva; sin embargo esta relación no se da en el caso de la agresividad reactiva. Mayberry y Spelage (2007) tampoco encontraron la relación que esperaban entre agresión reactiva y competencia social, variables que se mostraron no relacionadas, y concluyeron que era necesaria una evaluación de los iguales para obtener una medida de la competencia social; aspecto que debería ser considerado en futuras investigaciones para poder analizar con mayor profundidad este hallazgo. El dato, además, es sorprendente porque la autoeficacia social no mostró correlación significativa con la agresividad reactiva, por lo que la relación entre ambas aparece únicamente al controlar el resto de variables en la ecuación de regresión. Esta aparición de relación y cambio de signo esperado nos hace hipotetizar una relación de mediación o moderación con alguna de las variables introducidas en la ecuación de regresión que no hemos llegado a poder desenmascarar, por lo que se presenta como una línea de investigación a continuar.

Por otra parte, el otro resultado inesperado es que, mientras que el control psicológico materno predice la agresividad reactiva (en la línea de nuestra hipótesis de partida), el control psicológico por parte del padre es un factor de protección respecto a la agresividad reactiva cuando se contempla junto al efecto de otras variables. Es decir, mientras en la tabla de correlaciones el control conductual paterno mantiene una correlación significativa y positiva con la agresividad reactiva, en la ecuación de regresión forma parte del modelo que explica la agresividad reactiva pero con signo negativo. Además de las conclusiones expuestas acerca del sorprendente efecto de la revelación al padre, es posible que aquellos adolescentes expuestos a las conductas vinculadas al control psicológico paterno (chantaje emocional, manipulación,...) hayan

desarrollado estrategias no agresivas para contrarrestarlas y las apliquen en caso de percibirse amenazados por otras personas. De hecho, en el primer estudio de este trabajo se presenta un resultado similar ya que el control psicológico paterno, aunque no aparece en ninguna de las ecuaciones de regresión, correlaciona negativa y significativamente con la agresividad total, la agresividad física y la ira. Quizás la explicación provenga, como indicamos en el Estudio 1, de la afirmación de Kawabata *et al.*, (2011) de que el control psicológico, por su carácter manipulativo, estaría más vinculado a la agresividad relacional y que es posible que aquellos padres que ejercen un mayor control psicológico sobre sus hijos, en cierto modo, los estarían entrenando para desplegar una mayor agresividad en caso de ser provocados por otras personas. Sin duda, este resultado inesperado y consistente con el estudio previo requiere de mayor profundización. La explicación de esta puede venir dada de indagar en las posibles mediaciones o moderaciones entre variables, tal y como hemos comentado en el párrafo anterior, sobre todo si tenemos en cuenta que la correlación significativa y positiva de .13 entre agresividad reactiva y control psicológico del padre se ha transformado en un beta negativo al introducir otras variables en la ecuación de regresión.

Queremos cerrar esta discusión con las fortalezas y limitaciones de este segundo estudio. Una de las fortalezas de este trabajo es la descripción de las variables estudiadas (agresividad en sus modalidades proactiva y reactiva, dimensiones de los estilos educativos paterno y materno, desempeño académico autopercebido, autoeficacia en sentido general y en sus dimensiones académica, social y autorregulatoria, autocontrol y satisfacción vital) en función del sexo y de la fase de la adolescencia de los participantes. Se trata de un análisis que ha resultado difícil encontrar en otras publicaciones y que arroja una información de gran interés, además de que propicia el desarrollo de otro tipo de análisis para continuar avanzando en el conocimiento acerca de estas variables durante la adolescencia.

Al hilo de este último párrafo, este estudio no es únicamente una ampliación del primer estudio, sino que aporta en sí mismo hallazgos relevantes. Consideramos que ha permitido realizar un trabajo de mayor profundidad acerca de los factores relacionados con la agresividad adolescente y obtener un modelo con una alta capacidad predictiva. Como consecuencia de ello, creemos que los principales resultados merecen ser difundidos en medios de divulgación científica para lograr el objetivo último de la investigación, que no es otro que poner al alcance de todas las personas interesadas las

principales conclusiones de las investigaciones realizadas. De hecho, ha permitido constatar el importante papel de la familia en el ajuste adolescente. No es extraño encontrar conclusiones y discusiones en las que se argumenta que quizás, al incluir otros contextos diferentes al familiar, la potencia explicativa de la investigación sería más amplia. En este caso lo hemos hecho y la familia se ha mostrado como el contexto clave para entender la agresividad adolescente, especialmente la proactiva.

No obstante, somos conscientes de que este trabajo no está exento de limitaciones. En primer lugar, la composición desigual de la muestra, al tener mayor número de participantes correspondientes al grupo de adolescencia inicial en comparación con el grupo de adolescencia media. Por otra parte, los resultados no se pueden generalizar a toda la población, pues, pese a que el muestreo se realizó con el criterio de obtener información de centros educativos de diversa titularidad y en distintos tipos de municipios, el alumnado participante procede exclusivamente de centros educativos de la provincia de Jaén, y como se ha comentado en esta discusión, de núcleos poblacionales pequeños o medios. Por último, el carácter transversal de la investigación realizada, que hubiera mejorado considerablemente con un diseño longitudinal. Sin embargo, no cabía plantearse esta posibilidad al tener que ajustar el tiempo de recogida en función de los plazos del Programa de Doctorado.

Sin embargo, también es cierto que hemos incluido distintos contextos de desarrollo y una conceptualización distinta y más novedosa de la agresividad, además de desarrollar otros aspectos concretos que venían a dar cobertura a déficit planteados en los trabajos de otros autores. Todo ello ha repercutido favorablemente en la elaboración de un trabajo científico de mayor calidad y puede llegar a compensar las limitaciones observadas en este trabajo. Las limitaciones encontradas, sin duda, servirán para continuar investigando en este y otros ámbitos de la Psicología con mayores conocimientos y, sobre todo, desde una perspectiva dotada de mayor rigor, exigencia y espíritu crítico.

#### **4. Discusión general**

A lo largo del desarrollo de este trabajo de investigación, que progresivamente ha ido adquiriendo mayor complejidad, se han ido exponiendo diversos resultados y la discusión de estos. En esta discusión no se discutirán al detalle los resultados de la investigación, ya que esta discusión aparece en cada uno de los estudios, sino que se pretende aportar una visión global de la investigación llevada a cabo y el proceso que se ha ido desarrollando a lo largo de los años tras las tomas de decisiones que han ido adoptándose.

Una de las primeras decisiones consistió en escoger como objeto de estudio los años adolescentes. La adolescencia es mucho más que una mera etapa de transición entre la infancia y el inicio de la vida adulta, y muestra unas características propias que requieren un análisis específico, aspecto que hemos intentado exponer en el marco teórico que sustenta este trabajo. Como consecuencia de esto, las investigaciones dirigidas a analizar el desarrollo durante la adolescencia deben caracterizarse por una serie de particularidades que hemos intentado tener en cuenta.

Por ello, una de las primeras consideraciones debería ser que los instrumentos de evaluación que se utilicen para obtener conclusiones acerca de la adolescencia hayan sido validados con población adolescente. Este ha sido uno de los criterios que han guiado la selección de los cuestionarios aplicados en la presente tesis doctoral. Como demostraron Soto y John (2014), el desarrollo de una investigación acerca de la relación entre distintas variables durante la adolescencia requiere una actitud especialmente cuidadosa ya que los conceptos aplicados a adultos pueden tener un significado distinto en adolescentes.

En segundo lugar, la adolescencia no es solo una fase del ciclo vital que merece un estudio pormenorizado en sí misma. Es también una fase crucial para el desarrollo durante las etapas posteriores del ciclo vital. Anna Freixas, catedrática en Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Córdoba con una destacada trayectoria investigadora en el ámbito de la Gerontología, expresaba en una de sus ponencias que es durante la adolescencia cuando una persona empieza a construir su

concepto de la persona que quiere llegar a ser a lo largo de toda su vida, también durante la tercera edad. En esta línea, Dake, Telljohann y Funk (2003) recogieron que los jóvenes con expectativas negativas sobre su futuro muestran mayor predisposición a agredir a otras personas en el futuro, a un mayor consumo de sustancias y a creencias que promueven un mayor grado de implicación en conductas problemáticas a lo largo de su vida (Dake, Telljohann y Funk, 2003). En este sentido Harris, Duncan y Boisjoly (2002) plantearon el término “nada que perder” para explicar que aquellos adolescentes que muestran peores expectativas acerca de su vida se implican con más frecuencia que sus iguales en comportamientos problemáticos, entre los que puede incluirse el comportamiento agresivo.

Como no podía ser de otra manera, la explicación del comportamiento agresivo durante la adolescencia no puede tomar en consideración una sola variable. Los datos obtenidos en esta tesis evidencian la necesidad de contar con un abanico de variables para poder llegar a entender qué factores están relacionados con la agresividad adolescente y de qué manera se relacionan con esta.

Dar un primer paso analizando el papel de los estilos educativos parentales en la agresividad adolescente supuso un avance ya que se incorporó en el estudio 1 la diferenciación expresa entre las dimensiones del estilo educativo del padre y de la madre, un matiz menos presente de lo deseable en las investigaciones desarrolladas en este área de conocimiento. Esto puede observarse incluso en aquellos trabajos más recientes, en los que se abordan conjuntamente el estilo educativo de ambos progenitores o tan solo se considera el estilo educativo materno (Doctoroff y Arnold, 2017; Janssen, Weerman y Eichelsheim, 2017).

Por otra parte, el hecho de analizar en el primer estudio la relación entre estas variables durante la transición entre el final de la infancia y el inicio de la adolescencia permite aportar una información que apenas hemos encontrado en otras publicaciones. En general, lo más frecuente es analizar los cambios en las dimensiones de los estilos educativos y su relación con el ajuste adolescente ya durante la adolescencia, sin analizar justo la transición entre el final de la infancia y el inicio de la adolescencia (véase, p. ej. Kerr y Stattin, 2000; Oliva et al., 2007; Parra y Oliva, 2006). Algunos textos que sí analizan esta transición consideran la influencia de diversos factores familiares en el desarrollo de problemas externalizantes entre la infancia y la

adolescencia, pero no incluyen el papel de los estilos educativos parentales (Becht, Prinzie, Dekovic, van den Akker y Shiner, 2016; Kjeldsen, Janson, Stoolmiller, Torgersen y Mathiesen, 2014). Existen otras publicaciones que sí incorporan los estilos educativos, pero abordan el efecto en los problemas internalizantes y no en los externalizantes (Davis, Votruba-Drzal y Silk, 2015). Finalmente, como se ha podido comprobar a lo largo de este documento, es difícil encontrar publicaciones que analicen expresamente el papel de los estilos educativos en la agresividad, tanto entendida como agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad (tal y como se analiza en el Estudio 1) o definida como proactiva y reactiva (como se analiza en el Estudio 2).

Las limitaciones descritas en el primer trabajo relativas al instrumento de evaluación (con propiedades psicométricas mejorables) y al tamaño de la muestra que debería haber sido mayor, se decidió subsanar estas deficiencias. En el segundo estudio se llevó a cabo una cuidadosa selección de los instrumentos de evaluación y se realizó un esfuerzo importante para obtener un tamaño de la muestra más apropiado para la obtención de conclusiones válidas acerca de la relación entre las variables estudiadas. Todo ello se realizó con el objetivo de obtener resultados más generalizables y, al mismo tiempo, introducir en el diseño mayor número de variables de distintos contextos de influencia. Todo ello teniendo en cuenta que, en último término, se busca obtener conclusiones válidas acerca de la adolescencia que se conviertan en conocimiento que pueda resultar de utilidad para otras investigaciones o para su puesta en práctica.

En el segundo estudio se mantuvieron las variables relativas a los estilos educativos familiares y se amplió el análisis del contexto familiar con otras dos variables: el tamaño familiar y el conflicto interparental.

Las dimensiones de los estilos educativos paterno y materno son las variables que se han mantenido entre un estudio y otro, motivo por el que consideramos que constituyen un eje central que vertebra toda la investigación y que deben ser discutidas con mayor profundidad en las próximas líneas, y no solo en relación con la agresividad sino también a los cambios observados entre el Estudio 1 y el Estudio 2 respecto a las diferencias en función de la edad y el sexo. En relación con la edad, nuestros resultados indicarían que tanto padres como madres aumentan la promoción de la autonomía de sus hijos e hijas entre la preadolescencia y la adolescencia inicial (Estudio 1), para permanecer estable entre la adolescencia inicial y media (Estudio 2). El control

conductual y el psicológico inician su descenso entre la preadolescencia y la adolescencia inicial (Estudio 1) y dicho descenso continúa hasta la adolescencia media (Estudio 2), tanto en el caso del padre como de la madre. Por su parte, los niveles de afecto y comunicación permanecen estables desde la preadolescencia hasta la adolescencia media, tanto en el caso paterno como en el materno. Estos datos nos aportan una fotografía según la cual los progenitores mantienen los niveles de expresión de afecto y de comunicación con sus hijos e hijas durante la adolescencia, a pesar de la imagen de separación familiar que se difunde popularmente. Es especialmente relevante el dato porque no hemos evaluado la expresión real, sino la percibida por los propios chicos y chicas, que se sienten -por tanto- queridos durante toda la transición de la infancia a la adolescencia en sus familias.

Al mismo tiempo, los chicos y chicas sienten que sus padres y madres se van adaptando a su nueva etapa evolutiva, ya que informan de mayor promoción de la autonomía en el paso de la infancia a la adolescencia y de menor control (conductual y psicológico) según transitan la adolescencia. Mención aparte debe tener la dimensión revelación. Mientras en el Estudio 1, entre la preadolescencia y adolescencia inicial encontramos efectos de interacción entre la edad y el sexo tanto en la revelación al padre como a la madre, que indicaba un aumento de la revelación a ambos progenitores en los chicos y un descenso de la revelación de las hijas a sus padres varones, en el Estudio 2 encontramos estabilidad entre la adolescencia inicial y la media. Esta es una dimensión de los estilos educativos que aparece por primera vez en los albores del siglo XXI (Kerr y Stattin, 2000), y que sin duda, continuará generando investigación que muestre cómo va cambiando con el tiempo. Este efecto de interacción nos lleva a las diferencias de género encontradas en estas variables. Así, mientras en el Estudio 1 las chicas informaron de mayor afecto, control conductual y revelación que los chicos tanto con el padre como con la madre, en el Estudio 2 la única diferencia en función del sexo que se encuentra es que los chicos informaron de mayor revelación al padre que las chicas. Este cambio podría achacarse a las diferentes edades de evaluación, ya que los y las adolescentes del Estudio 2 son mayores que quienes participaron en el Estudio 1, lo que implicaría distintos hitos a los que se ven expuestos chicos y chicas en esta nueva etapa, quienes decidirían acerca de si compartir esa información o no con su padre.

En relación con el papel de las dimensiones del estilo educativo en la agresividad, nuestros datos han dejado patente que el contexto familiar es básico para

entender la conducta agresiva de los chicos y las chicas adolescentes. Recordemos que en el Estudio 1 se discutió específicamente el papel diferencial del padre y de la madre, en tanto que el Estudio 2 mostró que, incluso controlando el papel de variables personales y escolares, la familia y en concreto algunas dimensiones de los estilos educativos continúa siendo un pilar fundamental para entender el ajuste adolescente o, en este caso, el desajuste en base a comportamientos agresivos.

En el Estudio 1, el modelo que surgió de la ecuación de regresión explicó el 21% de la varianza de la agresividad total (no nos detendremos aquí en las subescalas) con las variables control conductual paterno, revelación materna y promoción de la autonomía paterna y materna. Excepto la promoción de la autonomía paterna que se mostró como potenciadora de la agresividad, el resto de variables familiares se tornaron factores protectores frente a la agresividad. En el Estudio 2, el modelo explicó el 20% de la varianza de la agresividad reactiva incluyendo, entre otras variables, el control psicológico materno como factor de riesgo frente a las conductas agresivas y el control psicológico paterno como factor protector. Finalmente, la ecuación de regresión sobre la agresividad proactiva arrojó un modelo que explicó el 45% de la varianza y que incluyó la revelación al padre y el control psicológico materno como factores de riesgo y el control conductual de la madre como factor protector. Nos gustaría, en este punto, comparar el primer y último modelo descritos en este apartado. Mientras en el primero el control conductual del padre es un factor protector frente a la agresividad total, en el segundo es el control conductual de la madre. Asimismo, mientras la revelación a la madre es un factor protector frente a la agresividad total, la revelación al padre se tornó un factor potenciador de la agresividad proactiva. Con los datos disponibles, no podemos saber si estas diferencias son debidas a los cambios culturales, a las diferentes edades de los participantes en los estudios o a que las medidas de agresividad son diferentes, pero sin duda, son resultados que indican la necesidad de continuar profundizando en el análisis y estudio de las relaciones entre estilos educativos y agresividad, ya que las dimensiones de los estilos educativos parentales aportan variabilidad al estudio de la agresividad durante la adolescencia.

Merece la pena destacar que las dimensiones del estilo educativo son variables que seguirán generando un gran volumen de investigación, entre otros motivos debido a sus aplicaciones prácticas. Una de las razones principales podría residir en el hecho de que cada una de las dimensiones es susceptible de ser modificada a través de

entrenamiento (Barrett y Turner, 2004). Por ello, un mayor conocimiento de la relación entre las dimensiones del estilo educativo y el ajuste adolescente podría repercutir en mejores programas de entrenamiento de las distintas dimensiones de los estilos educativos parentales y, como consecuencia de ello, en efectos positivos para el ajuste durante la infancia y la adolescencia.

Con respecto al Estudio 1, una de las aportaciones novedosas del Estudio 2 es que incluyó otra variable del contexto familiar que se ha mostrado central para entender la agresividad adolescente: el conflicto interparental. Esta variable entra en el modelo de la agresividad reactiva con un  $\beta = .20$  y de la agresividad proactiva con un  $\beta = .38$ , el más elevado de ambos análisis de regresión. Sin duda alguna, aquellos chicos y chicas que se crían en contextos donde presencian entre sus padres conflictos frecuentes e intensos que no se resuelven adecuadamente (las tres subescalas que utilizamos: frecuencia, intensidad y resolución), aprenden a emplear la agresividad para conseguir sus objetivos o para defenderse de las amenazas reales o percibidas. Estos resultados corroboran los hallazgos de investigaciones previas (Hurtig et al., 2005; Moreno et al., 2006). Sin embargo, queremos volver a destacar que, al igual que las dimensiones de los estilos educativos pueden ser modificadas, también los programas de prevención y de intervención podrían ayudar a padres y madres a gestionar los conflictos de pareja y los conflictos familiares de una manera eficaz. Estos programas redundarían directamente en la calidad de las relaciones de pareja e indirectamente en el ajuste de los hijos e hijas de esas parejas y, de forma aún más indirecta, en una sociedad cuyos miembros aprendieran a resolver los conflictos de forma pacífica a través del diálogo.

Por otra parte, un gran número de trabajos hacen hincapié en el papel de distintas variables del contexto escolar como factores de protección del comportamiento agresivo y, en general, como variables promotoras de un mejor ajuste de los adolescentes. Wang y Fredricks (2014) llegaron a la conclusión de que un mayor rendimiento académico correlaciona con menores niveles de conductas delictivas y consumo de alcohol, tabaco y cannabis. También encontraron esta relación entre la implicación escolar a nivel cognitivo, emocional y comportamental y el desarrollo de dichos comportamientos de riesgo. Además destaca el hecho de que observaron que esta relación se produce en un sentido bidireccional y que en aquellos adolescentes con comportamientos delictivos, consumo de sustancias y baja implicación emocional y comportamental, se registraron más tasas de abandono escolar. Este comportamiento conduce a un menor nivel

educativo, uno de los principales determinantes de salud (Valentine, Koller y Hosseinpoor, 2016). Estos son algunos de los datos que ponen de manifiesto la importancia de tomar en consideración variables relacionadas con el contexto escolar. En el presente trabajo se incluyeron las variables desempeño académico autopercebido y la autoeficacia académica. Creemos que el Estudio 2 ha supuesto un avance en este sentido porque, al igual que comentábamos en párrafos anteriores respecto a los estilos educativos, no abundan las investigaciones que analizan la influencia del contexto escolar en la agresividad definida como agresividad proactiva y agresividad reactiva. De hecho, buena parte de la revisión teórica que presentamos en el Estudio 1 y de los estudios utilizados para discutir los datos relativos a la influencia de las variables escolares en la agresividad hacen referencia al maltrato escolar o bullying, no a la agresividad adolescente. Aunque el fenómeno denominado bullying obviamente está relacionado con la agresividad, en realidad tiene idiosincrasia propia. Por este motivo, pensamos que nuestro trabajo supone una aportación interesante al estudio de la agresividad.

En cualquier caso, para futuros trabajos sería pertinente sumar las calificaciones académicas, la evaluación del profesorado acerca de la motivación e implicación escolar del adolescente y el clima escolar, variables que han ido apareciendo en este trabajo como relacionadas con el fenómeno bullying, para intentar comprender qué factores están relacionados con la agresividad durante la adolescencia.

Continuando con la variable autoeficacia, estudios previos han mostrado que la adolescencia es un momento clave para su desarrollo así como los efectos beneficiosos de la autoeficacia en el desarrollo de las personas durante todo el ciclo vital. Las distintas dimensiones de la autoeficacia influyen positivamente en distintos aspectos del ajuste adolescente como mostramos en la introducción al Estudio 2, y más allá facilitan una mejor transición entre el periodo académico y el laboral (Pinquart, Juang y Silbereisen, 2003). La autoeficacia, además, no solo se relaciona con menores tasas de agresividad, tal y como ha quedado patente en el Estudio 2, también se convierte en un factor de protección respecto a la ejecución de comportamientos delictivos y destaca su relación con distintos hábitos que se configuran durante la adolescencia e inciden en la salud de una persona a lo largo de toda su vida: el consumo responsable de alcohol, la práctica de actividad física, la deshabituación tabáquica o la práctica de relaciones sexuales seguras (Ashford, Edmunds y French, 2010; Connor, George, Gullo, Kelly y

Young, 2011; Dilorio, Dudley, Kelly, Soet, Mbwarra y Potter, 2001; Ludwig y Pittman, 1999; Van Zundert, Ferguson, Shiffman y Engels, 2010).

Por todo lo expuesto en el párrafo anterior es importante analizar la autoeficacia durante la adolescencia con el objetivo de promoverla y, con ello, promover los correlatos positivos que se derivan de esta variable. En esta tesis doctoral se ha analizado la autoeficacia de acuerdo con las indicaciones de Albert Bandura acerca de la correcta evaluación de la autoeficacia adolescente (Bandura, 2006): teniendo en cuenta sus dimensiones, es decir, analizando la autoeficacia en dominios concretos, en nuestro caso referida a los dominios social, académico y de autorregulación, lo que supone un valor añadido para conocer su relación con la agresividad durante la adolescencia. De hecho, la autoeficacia (en sus tres dimensiones) ha correlacionado significativa y negativamente con la agresividad proactiva y, específicamente, la autoeficacia académica con la agresividad reactiva. También la autoeficacia social ha mostrado tener un papel relevante en la agresividad reactiva cuando se controlan los efectos de variables familiares y el autocontrol en dicha agresividad. Estos datos nos llevan a concluir que incorporar el constructo de autoeficacia en el Estudio 2 ha supuesto una mejora interesante respecto al Estudio 1.

La segunda variable individual incluida en esta tesis doctoral es el autocontrol. Esta es otra de las variables que ha generado un alto número de trabajos de investigación que tienen como objetivo su análisis durante la etapa adolescente, además con un énfasis muy marcado en su desarrollo a nivel neurobiológico. Oliva y Antolín (2010) se hacen eco del trabajo de numerosos autores que indican que durante la adolescencia se observa un desequilibrio debido a los distintos momentos de desarrollo de los circuitos cerebrales: mientras que el circuito mesolímbico de recompensa muestra un alto grado de desarrollo en la primera etapa de la adolescencia, el circuito prefrontal cognitivo madura a lo largo de esta etapa; esto se suele traducir en una mayor asunción de riesgos por parte de los adolescentes. Bajo esta premisa, se incluyó el autocontrol, hipotetizando que a mayor autocontrol, se daría menos agresividad proactiva y reactiva, especialmente la reactiva o “en caliente”, más relacionada con la ira y situaciones emocionales (Oliva, 2013). Esta hipótesis puede mantenerse, ya que el autocontrol no solo correlacionó significativa y negativamente con ambos tipos de agresividad, sino que fue una de las variables que formó parte del modelo predictivo que arrojaron las

ecuaciones de regresión. Así, el autocontrol explicó la agresividad reactiva con un  $\beta$  de -.32 y la proactiva con un  $\beta$  de -.25.

De cara a futuros trabajos nos gustaría tener en cuenta la interesante división realizada por Casey (2015). Esta autora analiza el autocontrol en dos escenarios muy distintos: ante incentivos y ante amenazas. El primero trata acerca del control de las acciones necesarias para lograr algo deseado y el segundo implica el control de las emociones y del comportamiento ante una potencial amenaza. Esta división nos permite analizar el autocontrol con mayor profundidad, un análisis de especial interés durante la adolescencia. Los adolescentes al adquirir mayor autonomía, se ven expuestos, en no pocas ocasiones por primera vez en su vida sin supervisión adulta, a un importante número de situaciones que pueden conducir a conseguir incentivos o suponer una amenaza para ellos. En el caso concreto del segundo estudio de esta tesis doctoral, esta división podría suponer una explicación a la estrecha relación hallada entre el autocontrol y las dos manifestaciones de la agresividad estudiadas: la agresividad proactiva y la agresividad reactiva. Un adolescente podría desplegar sus mecanismos de autocontrol y desarrollar un comportamiento agresivo para lograr un objetivo en una situación de incentivo (agresividad proactiva); en cambio, un contexto de amenaza para ese adolescente, tendrá como consecuencia que el autocontrol se traduzca en un aumento de la probabilidad de manifestaciones de agresividad reactiva para lidiar con dicha amenaza.

La última variable incluida en el Estudio 2 es la satisfacción con la vida, una variable muy potente en sí misma como indican Gilman y Huebner (2003) en una exhaustiva revisión. En primer lugar, la satisfacción con la vida es el componente cognitivo que, junto al componente emocional (compuesto por afecto positivo y afecto negativo), constituye el concepto de bienestar subjetivo; sin embargo, la estructura del bienestar subjetivo varía entre los adultos y los niños y adolescentes, por lo que es necesario tener en cuenta esta variable expresamente en la adolescencia. Ambos autores reconocen la importancia del componente emocional del bienestar subjetivo, pero consideran que el componente cognitivo, la satisfacción con la vida, es decir, la evaluación que una persona realiza acerca de la calidad de su vida, trasciende el efecto de los eventos vitales recientes y del estado de ánimo del momento en que se evalúa la satisfacción con la vida.

En segundo lugar, estos autores se hacen eco de que la investigación acerca de la satisfacción vital durante la infancia y la adolescencia cumple uno de los criterios de calidad en investigación en el que gran número de académicos han hecho énfasis: el análisis tanto de menores en riesgo como de menores asintomáticos y la importancia de potenciar las fortalezas de niños y adolescentes. En tercer lugar, Gilman y Huebner (2003) concluyen que la investigación en satisfacción vital pone de manifiesto la importancia de evaluar el contexto, y no solo las variables individuales, en el que se desarrolla un niño o adolescente. Por último, la evaluación de la satisfacción con la vida puede ofrecer una medida adecuada del ajuste entre el niño/adolescente y los contextos en los que se desarrolla. Este último aspecto nos lleva, de nuevo, al futuro. En el Estudio 2 la satisfacción vital ha sido considerada una variable independiente bajo la hipótesis de que los y las adolescentes más satisfechos con su vida utilizarían menos las conductas agresivas, tanto reactivas como proactivas. Esta hipótesis se ha visto parcialmente refrendada, ya que las correlaciones entre la satisfacción vital y la agresividad fueron significativas y negativas. Sin embargo, al incluir la satisfacción vital en las ecuaciones de regresión, en ningún paso llegó a formar parte del modelo explicativo de la agresividad. Sin embargo, como indican Gilman y Huebner (2003), la satisfacción vital se considera una medida de ajuste positivo de los y las adolescentes, mejor incluso que el bienestar emocional. Por tanto, futuras explotaciones de los datos presentados podrían continuar en la línea de analizar el papel de la autoeficacia o de los estilos educativos como variables independientes en la satisfacción vital entendida como variable dependiente.

Aunque utilizando medidas diferentes, no podemos terminar esta fase de la discusión general sin comentar los resultados evolutivos hallados respecto a la agresividad adolescente. Iniciamos esta tesis con la hipótesis general de que los chicos serían más agresivos que las chicas (los matices se encuentran descritos en cada estudio) y que la agresividad aumentaría al inicio de la adolescencia para posteriormente verse reducida. Los datos que hemos encontrado indican que los chicos mostraron más agresividad física, verbal, total y proactiva que las chicas, sin que hubiera diferencias de género en la agresividad reactiva, por lo que en general, apoyaron la hipótesis de partida. La discusión de estos datos se encuentra en ambos estudios. En relación con los cambios en función de la edad, hubo estabilidad entre la preadolescencia y la adolescencia inicial en la agresividad física, verbal y total, así como entre la

adolescencia inicial y la media en agresividad reactiva. El único cambio encontrado fue un aumento de la agresividad proactiva entre la adolescencia inicial y media. Estos datos nos llevaron a refutar las hipótesis de partida y, en la búsqueda de explicaciones, encontramos que coinciden parcialmente con los datos del estudio de Fung et al. (2009). Estos autores argumentaron que la agresividad reactiva es más común y, por tanto, una forma frecuente de reaccionar ante determinados estímulos. Precisamente esta normativización podría explicar que no fluctuara con el tiempo. Sin embargo, la agresividad proactiva es menos habitual en población general (de hecho, en el Estudio 2, la puntuación media en agresividad proactiva es 3.64 frente a la puntuación de 8.25 en agresividad reactiva) y más típica de personas con rasgos psicopáticos y que han sufrido procesos psicosociales negativos. Sin embargo, la explicación de Fung et al. (2009) acerca del aumento de la agresividad proactiva se basó en el aumento de la fortaleza física en los chicos, ya que solo en el caso de ellos se produjo ese aumento, algo que no resulta válido para nuestro estudio en el que no hay efecto de interacción entre los grupos etarios y el sexo.

En cuanto a futuras líneas de investigación, a lo largo de la discusión del segundo estudio se han ido apuntando distintas líneas de investigación con las que ampliar o profundizar en los resultados hallados en dicho estudio: análisis de las diferencias en función del sexo en autoeficacia autorregulatoria en la adolescencia final, estudio de las causas por las que las chicas muestran mayores niveles de autocontrol que los chicos, análisis de la variación en satisfacción vital a lo largo de las tres fases de la adolescencia, análisis de la revelación y la promoción de la autonomía paternas y maternas en función del sexo y grupo etario del adolescente, y evaluación del impacto del conflicto interparental en diversos aspectos del ajuste adolescente.

Otra de las líneas futuras de investigación que ha incitado la realización de este trabajo tiene que ver con el contexto escolar y su papel en el desarrollo adolescente. Una de las conclusiones elaboradas tras la revisión bibliográfica (Ma et al., 2009) es la relacionada con la importancia del papel que las variables del contexto escolar tienen en diversas variables del ajuste durante la adolescencia y, como consecuencia de ello, durante todo el ciclo vital. El contexto escolar es uno de los ámbitos en los que más tiempo invierte una persona durante su infancia y su adolescencia, esto se suele traducir en el establecimiento de importantes vínculos de apego (Sierra y Moya, 2012). Es, además, la principal fuente de obligaciones en estas etapas pero también de grandes

satisfacciones por los logros conseguidos. Logros que significan para muchos niños y adolescentes un acercamiento progresivo a aquello en lo que sueñan convertirse cuando lleguen a la fase adulta.

Tanto la infancia como la adolescencia constituyen y seguirán constituyendo un ámbito de conocimiento cuyo estudio siempre conducirá a conclusiones interesantes. Entre otros motivos, por las aplicaciones prácticas que dichas conclusiones pueden generar en cuanto al diseño de programas de intervención y modificación de pautas de crianza y educación que promuevan el desarrollo óptimo de los niños y los adolescentes, los futuros adultos.

En cuanto a las contribuciones de esta tesis doctoral, este trabajo analiza factores individuales y de distintos contextos de desarrollo relacionados con el ajuste adolescente, concretamente el nivel de agresividad. Por ello, una de sus aportaciones es que la información empírica que aporta puede constituir un punto de partida apropiado para abordar el diseño de planes de prevención e intervención que asuman el argumento de Lerner et al. (2012). Estos autores defienden para llevar a cabo una labor eficaz de prevención e intervención con adolescentes es necesario encontrar el modo de integrar los factores individuales de los adolescentes y los contextos en los que se desarrollan para incrementar la probabilidad de ocurrencia de cambios positivos y promover más características positivas del desarrollo humano.

Otra contribución de este trabajo, a diferencia de numerosos trabajos similares que han analizado la relación entre distintas variables durante la adolescencia, es la descripción de todas las variables analizadas en función del sexo y del grupo etario de los participantes aportando información útil que sirva como punto de partida para diseñar futuros proyectos de investigación. Además, el hecho de haber analizado tres fases distintas del desarrollo (preadolescencia, adolescencia inicial y adolescencia media) puede considerarse un acierto ya que esta tesis doctoral se circunscribe al ámbito de la Psicología del Desarrollo y nos permite conocer más acerca de la evolución de algunas características de los adolescentes a lo largo de estas fases.

Por último, queremos cerrar esta discusión exponiendo que somos conscientes de que este trabajo presenta algunas limitaciones. No obstante, consideramos que ha supuesto un notable esfuerzo de síntesis y se ha desarrollado manteniendo una línea de

mejora continua buscando en todo momento sortear los errores. Así, de entre las limitaciones del primer estudio destacamos la baja fiabilidad del cuestionario de agresividad de Buss y Perry (1992), el bajo tamaño muestral y el haber incluido solamente variables del contexto familiar. Estas limitaciones fueron subsanadas en el siguiente estudio, en el que utilizamos un cuestionario con buenas propiedades psicométricas para evaluar la agresividad, se mantuvieron las variables familiares que habían servido para explicar un importante porcentaje de la agresividad adolescente y se añadieron nuevas variables familiares, variables del contexto escolar y variables individuales. Sin embargo, el estudio continuó teniendo limitaciones. Es común a ambos trabajos el carácter transversal del estudio. No obstante, consideramos que sin financiación, tal y como se ha llevado a cabo este proyecto, es difícil realizar un estudio longitudinal, exigente en tiempo e inversión económica. Otras limitaciones han sido ya descritas en los estudios. Como se puede comprobar, los errores se han utilizado como una herramienta para llevar a cabo un trabajo de mayor calidad en el paso posterior. Entendemos que una tesis doctoral no es el fin de una carrera investigadora, es en realidad el principio. Por ello, creemos que este trabajo es un buen punto de partida para dar forma a una trayectoria de investigación que se caracterice por la implicación, la calidad y el rigor necesarios para el avance de la Psicología como disciplina científica.

## 5. Conclusiones

A lo largo de las tres discusiones que contiene esta tesis doctoral, especialmente en la discusión del Estudio 2, se han ido exponiendo posibles líneas de investigación a desarrollar en el futuro tomando como punto de partida el trabajo realizado. La discusión general ha puesto de manifiesto las aportaciones más novedosas de nuestro trabajo al estudio de la agresividad adolescente y los factores relacionados con esta. Por ello, de manera sucinta exponemos las conclusiones más destacadas de nuestro trabajo:

- El contexto familiar resulta determinante en la agresividad desde la preadolescencia hasta la adolescencia inicial: las dimensiones de los estilos educativos paterno y materno han demostrado su valor predictivo respecto a la agresividad, tanto dimensiones clásicas como el control como otras más novedosas como la promoción de la autonomía o la revelación.
- Es pertinente diferenciar entre el estilo educativo paterno y materno porque muestran distintos patrones de relación con la agresividad adolescente. El Estudio 1 arroja una mayor relación del estilo educativo paterno con las medidas de agresividad, especialmente la ira; el Estudio 2 muestra una mayor relación del estilo educativo materno con la agresividad proactiva.
- Incluso tras incorporar en el modelo variables individuales y del contexto escolar, destaca la influencia del contexto familiar en la agresividad adolescente. No solo por el papel de los estilos educativos parentales, también por la capacidad predictiva del conflicto interparental respecto a la agresividad proactiva y la agresividad reactiva.
- Se observan interesantes diferencias en función del sexo y de la edad en el desempeño académico autopercebido y la autoeficacia académica: ambas aumentan en las chicas entre la adolescencia inicial y la adolescencia media, y disminuyen en el caso de los chicos.
- En cuanto al análisis del valor predictivo de las variables individuales consideradas, destaca el papel del autocontrol como factor de protección de la agresividad proactiva y la agresividad reactiva durante la adolescencia.

## 6. Referencias bibliográficas

- Achenbach, T. M. y Edelbrock, C.S. (1986). *Manual for the Teacher's Report Form and Teacher Version of the Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Ahmed, E. y Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54. doi: 10.1023/B:SPOE.0000010668.43236.60
- Akse, J., Hale, W.W., Engels, R.C., Raaijmakers, Q.A. y Meeus, W.H. (2004). Personality, perceived parental rejection and problems behavior in adolescence. *Social Psychiatry Epidemiology*, 39, 980-988. doi: 10.1007/s00127-004-0834-5
- Alvarado de Rattia, E. (2013). *Percepción de exposición a violencia familiar en adolescentes de población general: consecuencias para la salud, bajo un enfoque de resiliencia* (tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 06/04/2017 de <http://eprints.sim.ucm.es/21595/>
- Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (1997). External Validity of "Trivial" Experiments: The Case of Laboratory Aggression. *Review of General Psychology*, 1, 19-41. doi: 10.1037//1089-2680.1.1.19
- Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Andreu, J.M., Peña, M.E. y Ramírez, J.M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14, 37-49.
- Antolín, L. (2011). *La conducta social en la adolescencia. Una aproximación ecológica* (tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla. Recuperado el 31/10/2016 de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1519/la-conducta-antisocial-en-la-adolescencia-una-aproximacion-ecologica/>
- Antón-San-Martín, J.M., Seguí-Durán, D., Antón-Torre, L. y Barrera-Palacios, A. (2016). Relación entre estilos parentales, intensidad psicopatológica y tipo de sintomatología en una muestra clínica adolescente. *Anales de Psicología*, 32, 417-423. doi: 10.6018/analesps.32.2.205061

- Archer, J. (2004). Sex Differences in Aggression in Real-World Settings: A Meta-Analytic Review. *Review of General Psychology*, 8, 291-232.
- Archer, J. (2012). Sex differences in the development of aggression from early childhood to adulthood. En R.E. Tremblay, M. Boivin y R.D.V. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-5). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.
- Archer, J. y Haigh, A. (1999). Sex differences in beliefs about aggression: opponent's sex and the form of aggression. *British Journal of Social Psychology*, 38, 71-84. doi: 10.1348/014466699164040
- Armum, P. y Chellappan, K. (2016). Social and emotional self-efficacy of adolescents: measured and analysed interdependencies within and across academic achievement level. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21, 279-288. doi: 10.1080/02673843.2015.1067894
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480. doi: 10.1037/0003-066X.55.5.469
- Arnett, J.J. (2004). *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, J.J. (2006). G. Stanley Hall's Adolescence: Brilliance and Nonsense. *History of Psychology*, 9, 186-197. doi: 10.1037/1093-4510.9.3.186.
- Ashford, S., Edmunds, J. y French, D.P. (2010). What is the best way to change self-efficacy to promote lifestyle and recreational physical activity? A systematic review with metaanalysis. *British Journal of Health Psychology*, 15, 265-288. doi: 10.1348/135910709X461752
- Atienza, F.L., Balaguer, I., Corte-Real, N. y Fonseca, A.M. (2016). Factorial invariance of the Satisfaction with Life Scale in adolescents from Spain and Portugal. *Psicothema*, 28, 353-358. doi: 10.7334/psicothema2016.1
- Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-319.
- Augusto, J.M., López, E. y Martínez de Antoñana, R.A. (2004). *Introducción a la Psicología Social*. Jaén: Del lunar.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. Nueva York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1993). Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing
- Bandura, A., Adams, N.E. y Beyer, J. (1977). Cognitive Processes Mediating Behavioral Change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 125-139

- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C. y Regalia, C. (2001). Sociocognitive Self-Regulatory Mechanisms Governing Transgressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 125-135. doi: 10.1037//0022-3514.80.1.125.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. y Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child development*, 74, 769-782. doi: 10.1111/1467-8624.00567
- Barrett, P. y Turner, C. (2004). Prevention of childhood anxiety and depression. En P.M. Barrett y T.H. Ollendick (Eds.), *Interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment* (pp. 429-474). Chichester, Reino Unido: John Wiley & Sons.
- Baumrind, D. (1971). Current theories of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Bean, R.A., Bush, K.R., McKenry, P.C. y Wilson, S.M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18, 523-541. doi: 10.1177/0743558403255070
- Becht, A.I., Prinzie, P., Dekovic, M., van den Akker, A.L. y Shiner, R.L. (2016). Child personality facets and overreactive parenting as predictors of aggression and rule-breaking trajectories from childhood to adolescence. *Development and Psychopathology*, 28, 399-413. doi: 10.1017/S0954579415000577
- Bendayan, R., Blanca, M.J., Fernández-Baena, J.F., Escobar, M. y Trianes, M.V. (2013). New Empirical Evidence on the Validity of the Satisfaction with Life Scale in Early Adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 29, 36-43. doi: 10.1027/1015-5759/a000118
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression. A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45, 494-503. doi: 10.1037/0003-066X.45.4.494
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bersabé, R., Fuentes, M.J. y Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13, 678-684.
- Bettencourt, B.A., Talley, A., Benjamin, A.J. y Valentine, J. (2006). Personality and aggressive behavior under provoking and neutral conditions: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 132, 751-777. doi: 10.1037/0033-2909.132.5.751
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: a review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177-188. doi: 10.1007/BF01420988
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J. y Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127. doi: 10.1002/1098-2337(1992)18:2

- Björkqvist, K. y Österman, K. (1992). Parental Influence on Children's Self-Estimated Aggressiveness. *Aggressive Behavior, 18*, 411-423.
- Blakemore, S.J., Burnett, S. y Dahl, R.E. (2010). The Role of Puberty in Developing Adolescent Brain. *Human Brain Mapping, 31*, 926-933. doi: 10.1002/hbm.21052
- Bozsik, C., Körmendi, A., Ináncsy-Pap, J., Pataky, N., Gádoros, J. y Halász, J. (2013). The relationship between reactive/proactive aggression, callous/unemotional traits and behavioural problems in Hungarian adolescents. *Psychiatria Hungarica, 28*, 48-56.
- Brand, S., Gerber, M., Beck, J., Kalak, N., Hatzinger, M., Pühse, U. y Holsboer-Trachsler, E. (2011). Perceived parenting styles differ between genders but not between elite athletes and controls. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics, 2*, 9-14. doi: 10.21477/AHMT.S16992
- Bras, J., Masvidal, R.M. y Trias, E. (2003). Problemas de salud en la infancia y la adolescencia. En A. Martín-Zurro y J.F. Cano-Pérez JF (Eds.), *Atención Primaria: conceptos, organización y práctica clínica* (pp. 1580-1617). Madrid: Editorial Elsevier.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R.E. y Lavoie, F. (2001). Reactive and Proactive Aggression: Predictions to Physical Violence in Different Contexts and Moderating Effects of Parental Monitoring and Caregiving Behavior. *Journal of Abnormal Psychology, 29*, 293-304. doi: 10.1023/A:1010305828208
- Breuer, J., Scharrow, M. y Quandt, T. (2015). Sore losers? A reexamination of the frustration-aggression hypothesis for colocated video game play. *Psychology of Popular Media Culture, 4*, 126-137. doi: 10.1037/ppm0000020
- Browne, K.D. y Hamilton-Giachritsis, C. (2004). The influence of violent media on children and adolescents: a public-health approach. *The Lancet, 365*, 702-710. doi: 10.1016/S0140-6736(05)17952-5
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation, Loneliness, Satisfaction with Life and Aggressive Behavior in Adolescence. *The Spanish Journal of Psychology, 11*, 192-200. doi: 10.1017/S1138741600004236
- Buss, A.H. y Perry, M.P. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 452-459.
- Byrne, N. (2014). *The psychological correlates of bullying among secondary school students in Dublin* (trabajo de fin de master). Universidad de Dublín. Recuperado el 24/04/2017 de: <http://esource.dbs.ie/handle/10788/2227>
- Capano, A., González, M.L. y Massonier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología, 34*, 413-444. doi: 10.18800/psico.20162.008
- Caprara, G.V., Regalia, C. y Bandura, B. (2002). Longitudinal Impact of Perceived Self-Regulatory Efficacy on Violent Conduct. *European Psychologist, 7*, 63-69. doi: 10.1027//1016-9040.7.1.63

- Caprara, G.V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C. y Bandura, A. (1998). Impact of Adolescents' Perceived Self-Regulatory Efficacy on Familial Communication and Antisocial Conduct. *European Psychologist*, 3, 125-132. doi: 10.1027//1016-9040.3.2.125
- Card, N.A. y Little, T.D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development* 30, 466-480. doi: 10.1177/0165025406071904
- Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.M. y Little, T.D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79, 1185-1229. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x
- Carli, V., Mandelli, L., Zaninotto, L., Alberti, S., Roy, A., Serretti, A. y Sarchiapone, M. (2014). Trait-aggressiveness and impulsivity: role of psychological resilience and childhood trauma in a sample of male prisoners. *Nordic Journal of Psychiatry*, 68, 8-17. doi: 10.3109/08039488.2012.756061
- Carrasco, M.A. y González, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4, 7-38.
- Carrasco, M.A. y Del Barrio, M.V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14, 323-332.
- Carrasco, M.A., Rodríguez, M.A. y Del Barrio, M.V. (2011). Relative and Absolute Stability in Perceived Parenting Behaviour: A Longitudinal Study with Children and Adolescents. *Psychological Reports*, 108, 149-166. doi: 10.2466/02.09.10.21.PR0.108.1.149-166
- Casey, B.J. (2015). Beyond Simple Models of Self-Control to Circuit-Based Accounts of Adolescent Behavior. *Annual Review of Psychology*, 66, 295-319. doi: 10.1146/annurev-psych-010814-015156
- Castro, A. y Díaz, J.F. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos. *Psicothema*, 14, 112-117.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S. y Hawkins, J.D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124. doi: 10.1177/000271620326102
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18, 367-373.
- Cleverley, K.C., Szatmari, P., Vaillancourt, T., Boyle, M. y Lipman, E. (2012). Developmental Trajectories of Physical and Indirect Aggression from Late Childhood to Adolescence: Sex Differences and Outcomes in Emerging Adulthood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51, 1037-1051. doi: 10.1016/j.jaac.2012.07.010
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Coles, B. (1995). *Youth and Social Policy*. Londres: UCL Press.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science /Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 258-269. doi: 10.1037/h0079809
- Connolly, I. y O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and individual differences*, 35, 559-567. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00218-0
- Connor, J.P., George, S.M., Gullo, M.J., Kelly, A.B. y Young, R.M. (2011). A Prospective Study of Alcohol Expectancies and Self-Efficacy as Predictors of Young Adolescent Alcohol Misuse. *Alcohol and Alcoholism*, 46, 161-169 doi: 10.1093/alcalc/agr004
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S. y Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression during childhood: a nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 71-85. doi: 10.1007/s10802-005-9001-z
- Crick, N.R., y Dodge, K.A. (1996). Social information processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01778.x
- Crocker, M.K., Stern, E.A., Sedaka, N.M., Shomaker, L.B., Brady, S.M., Ali, A.H, . . . Yanovski, J.A. (2014). Sexual Dimorphisms in the Associations of BMI and Body Fat with Indices of Pubertal Development in Girls and Boys. *The Journal of Clinical and Endocrinology & Metabolism*, 99, 1519-1529. doi: 10.1210/jc.2014-1384
- Crone, E.A. y Dahl, R.E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13, 636-650. doi: 10.1038/nrn3313
- Crothers, L.M. y Levinson, E.M. (2004). Assessment of Bullying: A review of Methods and Instruments. *Journal of Counselling and Development*, 82, 496-503.
- Crouter, A.C, Helms-Erikson, H., Updegraff, K. y McHale, S.M. (1999). Conditions underlying parents' knowledge about children's daily lives in middle childhood: Between- and within-family comparisons. *Child Development*, 70, 246-259. doi: 10.1111/1467-8624.00018
- Dake, J.A., Price, J.H., Telljohann, S.K. y Funk, J.B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73, 47-355. doi: 10.1111/j.1746-1561.2003.tb04191.x
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496. doi: 10.1037/0033-2909.113.3.487
- Davis, S., Votruba-Drzal, E. y Silk J.S. (2015). Trajectories of Internalizing Symptoms From Early Childhood to Adolescence: Associations With Temperament and Parenting. *Social Development*, 24, 501-520. doi: 10.1111/sode.12105

- Delgado, I., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27, 155-163.
- Denson, T.F., Capper, M.M., Oaten, M., Friese, M. y Schofield, T.P. (2011). Self-control training decreases aggression in response to provocation in aggressive individuals. *Journal of Research in Personality*, 45, 252, 256. doi: 10.1016/j.jrp.2011.02.001
- Denson, T.F., DeWall, C.N. y Finkel, E.J. (2012). Self-Control and Aggression. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 20-25. doi: 10.1177/0963721411429451
- DeVore, E.R. y Ginsburg, K.R. (2005). The protective effects of good parenting on adolescents. *Current Opinion in Pediatrics*, 17, 460-465. doi: 10.1097/01.mop.0000170514.27649.c9
- Díaz Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Dilorio, C., Dudley, W.N., Kelly, M., Soet, J.E., Mbwarra, J. y Potter, J.S. (2001). Social cognitive correlate of sexual experience and condom use among 13- through 15-year-old adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 29, 208-216. doi: 10.1016/S1054-139X(00)00200-7
- Doctoroff, G.L. y Arnold, D.H. (2017). Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 103-113. doi: 10.1016/j.appdev.2017.01.001
- Dodge, K.A., Pettit, G.S. y Bates, J.E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665.
- Dodge, K.A., Lochman, J.E., Harnish, J.D., Bates, J.E. y Pettit, G.S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37-51. doi: 10.1037/0021-843X.106.1.37
- Dumontheil, I. (2015). Development of the social brain during adolescence. *Psicología Educativa*, 21, 117-124. doi: 10.1016/j.pse.2015.08.001
- Eagly, A. H. (2013). Women as leaders: paths through the labyrinth. En M. C. Bligh y R. Riggio (Eds.), *Exploring distance in leader-follower relationships: When near is far and far is near* (pp. 191-214). Nueva York: Routledge.
- Elgar, F.J., Arlett, C. y Groves, R. (2003). Stress, doping, and behavioural problems among rural and urban adolescents. *Journal of Adolescence*, 26, 574-585. doi: 10.1016/s0140-1971(03)00057-5
- Elgar, F.J., Knight, J., Worrall, G.J. y Sherman, G. (2003). Attachment Characteristics and Behavioural Problems in Rural and Urban Juvenile Delinquents. *Child Psychiatry and Human Development*, 34, 35-48.
- Ellis, P.D. (2010). *The Essential Guide to Effect Sizes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Endendijk, J.J., Groeneveld, M.G., Bakermans-Kranenburg, M.J. y Mesman, J. (2016). Gender-Differentiated Parenting Revisited: Meta-Analysis Reveals Very Few Differences in Parental Control of Boys and Girls. *PLoS ONE*, 11(7), e0159193. doi: 10.1371/journal.pone.0159193

- Espelage, D.L. (2014). Ecological Theory: Preventing Youth Bullying, Aggression, and Victimization. *Theory Into Practice*, 53, 257-264. doi: 10.1080/00405841.2014.947216
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victim and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 29-39
- Etxebarria, I. (2003). Desarrollo del altruismo y la agresión. En: F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz. *Desarrollo afectivo y social* (pp. 211-246). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fandrem, H., Strohmeier, D. y Roland, E. (2009). Bullying and Victimization Among Native and Immigrant Adolescents in Norway. The Role of Proactive and Reactive Aggressiveness. *Journal of Early Adolescence*, 29, 898-923. doi: 10.1177/0272431609332935
- Farrell, A.D., Sullivan, T.N., Esposito, L.E., Meyer, A.L. y Valois, R.F. (2005). A Latent Growth Curve Analysis of the Structure of Aggression, Drug Use, and Delinquent Behaviors and Their Interrelations Over Time in Urban and Rural Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 179-204. doi: 10.1111/j.1532-7795.2005.00091.x
- Ferla, J., Valcke, M. y Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19, 499-505. doi: 10.1016/j.lindif.2009.05.004
- Ferla, J., Valcke, M. y Schuyten, G. (2010). Judgements of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 519-536. doi: 10.1007/s10212-010-0030-9
- Finkenauer, C., Engels, R. y Baumeister, R. (2005). Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: the role of self control. *International journal of behavioural Development*, 29, 58-69. doi: 10.1080/01650250444000333
- Fite, P.J., Rubens, S.L., Preddy, T.M., Raine A. y Pardini, D.A. (2014). Reactive/Proactive Aggression and the Development of Internalizing Problems in Males: The Moderating Effect of Parent and Peer Relationships. *Aggressive Behavior*, 40, 69-78. doi: 10.1002/ab.21498
- Freixas, C. (2014). *De la Generación@ a la #Generación*. Barcelona: Ned Ediciones.
- Frick, P. J. y White, S. F. (2008). Research review: The importance of callous unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 359-375. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01862.x
- Fuentes, M.C., García, F., Gracia, E. y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 117-138. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10876
- Fuentes, M.J., Salas, M.D., Bernedo, I.M. y García-Martín, M.A. (2015). Impact of the parenting style of foster parents on the behaviour problems of foster children. *Child: Care, Health and Development*, 41, 704-711. doi: 10.1111/cch.12215

- Fung, A.L., Raine, A. y Gao, Y. (2009). Cross-Cultural Generalizability of the Reactive-Proactive Aggression Questionnaire (RPQ). *Journal of Personality Assessment*, *91*, 473-479. doi: 10.1080/00223890903088420
- Galambos, N.L., Barker, E.T., y Almeida, D.M.(2003). Parents *do* matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development*, *74*, 578-594. doi: 10.1111/1467-8624.7402017
- Gallagher, J.M. y Ashford, J.B. (2016).Buss-Perry Aggression Questionnaire. Testing Alternative Measurement Models With Assaultative Misdemeanor Offenders. *Criminal Justice and Behavior*, *43*, 1639-1652. doi: 10.1177/0093854816643986
- Gallarín, M. y Alonso-Arbiol, I. (2012). Parenting practices, parental attachment and aggressiveness in adolescence: A predictive model.*Journal of Adolescence*, *35*, 1601-1610. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.07.002
- Gallup, A.C., O'Brien, D.T. y Wilson, D.S. (2010). The relationship between adolescent peer aggression and responses to a sequential prisoner's dilemma game during college: An explorative study. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, *4*, 277-289. doi: 10.1037/h0099283
- Gao, Y., Zhang, W. y Chu Fung, A. L. (2015). The associations between parenting styles and proactive and reactive aggression in Hong Kong children and adolescent.*International Journal of Psychology*, *50*, 463-471. doi: 10.1002/ijop.12104
- García-Linares, M.C., García-Moral, A.T. y Casanova-Arias, P.F. (2014). Prácticas educativas paternas que predicen la agresividad evaluada por distintos informantes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *46*, 198-210. doi: 10.1016/S0120-0534(14)70023-8
- Geen, R.G. (1998). Aggression and antisocial behavior. En D.T. Gilbert, S.K. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology*. Vol II (pp. 317-356). Boston: McGraw-Hill.
- Giammanco, M., Tabacchi, G., Giammanco, S., Di Majo, D. y La Guardia, M. (2005). Testosterone and aggressiveness. *Medical Science Monitor*, *11*, 136-145.
- Giancola, P.R., Godlaski, A.J. y Roth, R.M. (2012). Identifying Component-Processes of Executive Functioning that Serve as Risk Factors for the Alcohol-Aggression Relation. *Psychology of Addictive Behaviors*, *26*, 201-211. doi: 10.1037/a0025207
- Gilman, R. y Huebner, S. (2003). A Review of Life Satisfaction Research with Children and Adolescents.*School Psychology Quarterly*, *18*, 192-205. doi: 10.1521/scpq.18.2.192.21858
- Glasgow, K.L., Dornbusch, S.M., Troyer, L., Steinberg, L. y Ritter, P.L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, *68*, 507-529.
- Gleason, K.A., Jensen-Campbell, L.A. y Richardson, D.S. (2004). Agreeableness as a Predictor of Aggression in Adolescence.*Aggressive Behavior*, *30*, 43-61. doi: 10.1002/ab.20002

- Golmaryami, F.N. y Barry, C.T. (2010). The Associations of Self-Reported and Peer-Reported Relational Aggression with Narcissism and Self-Esteem Among Adolescents in a Residential Setting. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39, 128-133. doi: 10.1080/15374410903401203
- Gonzales, N.A. Cauce, A.M. y Mason, C.A. (1996). Interobserver agreement in the assessment of parental behavior and parent-adolescent conflict: African American mothers, daughters, and independent observers. *Child Development*, 67, 1483-1498. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01809.x
- González, M. y Landero, R. (1996). Diferencias en la percepción de estilos parentales entre jóvenes y adultos de las mismas familias. *Summa Psicológica UST*, 9, 53-64.
- Grañeras, M. (2012). *Rendimiento en competencias básicas según patrones de género. Un análisis estadístico de la Evaluación General del Sistema Educativo Español. Educación Primaria, 2007* (tesis doctoral). Universidad Politécnica de Valencia. Recuperada el 14/03/2017 de: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/18465/tesisUPV3878.pdf?sequence=1>
- Hanewald, R. (2013). Transition Between Primary and Secondary School: Why it is Important and How it can be Supported. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, 64-72. doi: 10.14221/ajte.2013v38n1.7
- Hanson, M.D. y Chen, E. (2004). Socioeconomic Status and Health Behaviors in Adolescence: A Review of the Literature. *Journal of Behavioral Medicine*, 30, 263-285. doi: 10.1007/s10865-007-9098-3
- Harold, G.T., Elam, K.K., Lewis, G., Rice, F. y Thapar, A. (2012). Interparental conflict, parent psychopathology, hostile parenting, and child antisocial behavior: Examining the role of maternal versus paternal influences using a novel genetically sensitive research design. *Development and Psychopathology*, 24, 1283-1295. doi: 10.1017/S0954579412000703
- Harris, K.M., Duncan, G.J. y Boisjoly, J. (2002). Evaluating the Role of "Nothing to Lose" Attitudes on Risky Behavior in Adolescence. *Social Forces*, 80, 1005-1039. doi: 10.1353/sof.2002.0008
- Hay, D.F. (2007). The gradual emergence of sex differences in aggression: alternative hypotheses. Invited Review. *Psychological Medicine*, 37, 1527-1537. doi: 10.1017/S0033291707000165
- Haynes, S.N., Richard, D.C.S. y Kubany, E.S. (1995). Content Validity in Psychological Assessment: A Functional Approach to Concepts and Methods. *Psychological Assessment*, 7, 238-247.
- Heaven, P.C.L., Mak, A., Barry, J., y Ciarrochi, J. (2002). Personality and family influences on adolescent attitudes to school and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 32, 453-462. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00041-1
- Heaven, P.C.L. y Newbury, K. (2004). Relationships between adolescent and parental characteristics and adolescents' attitudes to school and self-rated academic performance. *Australian Journal of Psychology*, 56, 173-180. doi: 10.1080/00049530412331283327

- Hemo, D.H. y Acock, A.C. (1996). Family structure, family processes, and adolescent well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 457-488
- Hendry, L. y Kloep, M. (2007). Conceptualizing Emerging Adulthood: Inspecting the Emperor's New Clothes? *Child Development Perspectives*, 1, 74-79. doi: 10.1111/j.1750-8606.2007.00017.x
- Hernández, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002). Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia "bullying" en el recinto escolar. *Psicothema*, 14, 50-62.
- Holt, N.L. (2016). Introduction: positive youth development through sport. En N.L. Holt (ed.), *Positive Youth Development Through Sport, Second Edition* (pp. 1-5). Oxford(Reino Unido): Routledge. doi: 10.4324/9781315709499
- Hubbard, J.A., McAuliffe, M.D., Morrow, M.T. y Romano, L.J. (2010). Reactive and Proactive Aggression in Childhood and Adolescence: Precursors, Outcomes, Processes, Experiences, and Measurement. *Journal of Personality*, 78, 95-118. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00610.x
- Hubbard, J.A., Smithmyer, C.M., Ramsden, S.R., Parker, E.H., Flanagan, K.D., Dearing, K.F., . . . Simons, R.F. (2002). Observational, Physiological, and Self-Report Measures of Children's Anger: Relations to Reactive versus Proactive Aggression. *Child Development*, 73, 1101-1118.
- Hurtig, T., Taanila, A., Ebeling, H., Miettunen, J. y Moilanen, I. (2005) Attention and behavioural problems of Finnish adolescents may be related to family environment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14, 471-478. doi: 10.1007/s00787-005-0492-5
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *Mujeres y hombres en España*. Madrid: Administración General del Estado. Recuperado el 06/03/2016 de <http://www.ine.es/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2016. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 03/04/2017 de <http://www.educacion.gob.es/inee>
- Iraurgi, I., Martínez-Pampliega, A., Sanz, M., Cosgaya, L., Galíndez, E. y Muñoz, A. (2008). Escala de Conflicto Interparental desde la Perspectiva de los Hijos (CPIC): Estudio de validación de una versión abreviada de 36 ítems. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 25, 9-34.
- Jacobson, K.C. y Crockett, L.J. (2000). Parental monitoring and adolescent adjustment: An ecological perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 65-97. doi: 10.1207/sjra1001\_4
- Janssen, H.J., Weerman, F.M. y Eichelsheim, V.I. (2017). Parenting as a Protective Factor against Criminogenic Settings? Interaction Effects between Three Aspects of Parenting and Unstructured Socializing in Disordered Areas. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 54, 151-180. doi: 10.1177/0022427816664561
- Jiménez-Moral, J.A., Zagalaz, M.L., Molero, D., Pulido-Martos, M. y Ruiz, J.R. (2013). Capacidad aeróbica, felicidad y satisfacción con la vida en adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 22, 429-436.

- Johnson, J.G., Cohen, P., Smailes, E.M., Kasen, S. y Brook J.S. (2002). Television Viewing and Aggressive Behavior During Adolescence and Adulthood. *Science*, 295, 2468-2471. doi: 10.1126/science.1062929
- Joo, Y.J., Bong, M. y Choi, H.J. (2000). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning, Academic Self-Efficacy, and Internet Self-Efficacy in Web-Based Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 2, 5-17. doi: 10.1007/BF02313398
- Kapi, A., Veltsista, A., Kavadias, G., Lekea, V. y Bakoula, C. (2007). Social determinants of self-reported emotional and behavioral problems in Greek adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatry Epidemiology*, 42, 594-598. doi: 10.1007/s00127-007-0201-4
- Kaplowitz, P.B. (2008). Link between body fat and the timing of puberty. *Pediatrics*, 121, 208–217. doi: 10.1542/peds.2007-1813F
- Kawabata, Y., Alink, L.R.A., Tseng, W.L., van Ijzendoorn, M.H. y Crick, N.R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*, 31, 240-278. doi: 10.1016/j.dr.2011.08.001
- Kerr, M., Stattin, H. y Burk, W.J. (2010). A Reinterpretation of Parental Monitoring in Longitudinal Perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 39-64. doi: 10.1111/j.1532-7795.2009.00623.x
- Kjeldsen, A., Janson, H., Stoolmiller, M., Torgersen, L. y Mathiesen, K.S. (2014). Externalising behaviour from infancy to mid-adolescence: Latent profiles and early predictors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 25-34. doi: 10.1016/j.appdev.2013.11.003
- Klem, A.M. y Connell, J.P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.
- Koon-Magnin, S., Bowers, D., Langhinrichsen-Rohling, J. y Arata, C. (2016). Social Learning, Self-Control, Gender and Variety of Violent Delinquency. *Deviant Behavior*, 37, 7, 824-836. doi: 10.1080/01639625.2016.1147798
- Konijn, E.A., Bijvank, M.N. y Bushman, B.J. (2007). I Wish I Were a Warrior: The Role of Wishful Identification in the Effects of Violent Video Games on Aggression in Adolescent Boys. *Developmental Psychology*, 43, 1038–1044. doi: 10.1037/0012-1649.43.4.1038
- Krauskopf, D. (2000). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. San José (C.R.): Fondo de Población de las Naciones Unidas. Recuperado el 03/08/2016 de <http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/>
- Lerner, R.M., Almerigy, J.B., Theokas, C. y Lerner, J.V. (2005). Positive Youth Development: a view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25, 10-16. doi: 10.1177/0272431604273211

- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Bowers, E.P. y Geldhof, G.J. (2015). Positive Youth Development and Relational-Developmental-Systems. En R.M. Lerner (ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 607-651). Hoboken (New Jersey, Estados Unidos): Wiley.
- Lesko, N. (2012). *Act your Age! A Cultural Construction of Adolescence. Second Edition*. New York, NY: Routledge.
- Li, X., Li, D. y Newman, J. (2013). Parental Behavioral and Psychological Control and Problematic Internet Use Among Chinese Adolescents: The Mediating Role of Self-Control. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16, 442-447. doi: 10.1089/cyber.2012.0293
- Lindsay, J.J. y Anderson, C.A. (2000). From antecedent conditions to violent actions: a general affective aggression model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 533-547.
- Ludwig, K.B. y Pittman, J.F. (1999). Adolescent Prosocial Values and Self-Efficacy in Relation to Delinquency, Risky Sexual Behavior and Drug Use. *Youth & Society*, 30, 461-482. doi: 10.1177/0044118X99030004004
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J.V. y Lerner, R.M. (2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 628-644. doi: 10.1016/j.appdev.2009.07.006
- Maccoby, E.E. y Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P.H. Mussen (Ed.). *Handbook of Child Psychology* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maffini, C. S. y Kim-Ju, G.M. (2016). Fighting and Bullying Among Asian Americans and Latinos. Testing the roles of Self-Efficacy, Ethnic Identity and Ethnicity. *Youth & Society*. Avance de publicación en línea. doi: 10.1177/0044118X16630560
- Mäkinen, M., Puukko-Viertomies, L.R., Lindberg, N., Siimes, M.A. y Aalberg, V. (2012). Body dissatisfaction and body mass in girls and boys transitioning from early to mid-adolescence: additional role of self-esteem and eating habits. *BMC Psychiatry*, 8, 12-35. doi: 10.1186/1471-244X-12-35
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G. y Monreal-Gimeno, M.C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary Magic. Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 3, 227-238. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.227
- Matalinares, M., Yaringaño, J., Uceda, J., Fernández, E., Huari, Y., Campos, A. y Villavicencio, N. (2012). Estudio psicométrico de la versión española del cuestionario de agresión de Buss y Perry. *Revista de Investigación en Psicología*, 15, 147-161.
- Mayberry, M.L. y Espelage, D.L. (2007). Associations Among Empathy, Social Competence and Reactive/Proactive Aggression Subtypes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 787-798. doi:10.1007/s10964-006-9113-y

- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa. A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*. Nueva York: William Morrow & Company.
- Mehra, D., Kyagaba, E., Östergren, P.O. y Agardh, A. (2014). Association between Self-Reported Academic Performance and Risky Sexual Behavior among Ugandan University Students - A Cross Sectional Study. *Global Journal of Health Science*, 6, 183-195. doi: 10.5539/gjhs.v6n4p183
- Mills, K.L., Lalonde, F., Clasen, L.S., Giedd, J.N. y Blakemore, S.J. (2014). Developmental changes in the structure of the social brain in late childhood and adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9, 123-131. doi: 10.1093/scan/nss113
- Mitsopoulou, E. y Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61-72. doi: 10.1016/j.avb.2015.01.007
- Moffit, T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H.L., Houts, R., . . . Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108, 2693-2698. doi: 10.1073/pnas.1010076108
- Moksnes, U.K. y Espnes, G.A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents – gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22, 2921-2928. doi: 10.1007/s11136-013-0427-4
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., . . . Morgan, A. (2016). *Los adolescentes españoles: estilos de vida, salud, ajuste psicológico y relaciones en sus contextos de desarrollo. Resultados del Estudio HBSC-2014 en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Moreno, M., Vacas, C. y Roa, J.M. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 1-20.
- Muris, P., Meesters, C.M.G. y van den Berg, S. (2003). Internalizing and externalizing problems as correlates of self-reported attachment style and perceived practices rearing in normal adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 12, 171-183. doi: 10.1023/a:1022858715598
- Murray, K.W., Dwyer, K.L., Rubin, K.H., Knighton-Wisor, S. y Booth-LaForce, C. (2014). Parent-child relationships, parental psychological control, and aggression: Maternal and paternal relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1361-1373. doi: 10.1007/s10964-013-0019-1
- Nansel, T., Overpeck, M.D., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. y Scheidt, P.C. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *The Journal of American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Nelson, C.A., de Haan, M. y Thomas, K.L. (2006). *Neuroscience of cognitive development: The role of experience and the developing brain*. Hoboken, New Jersey: Wiley.

- Nguyen, T.V., McCracken, J., Ducharme, S., Botteron, K.N., Mahabir, M., Johnson, W., ...Karama, S. (2013). Testosterone-Related Cortical Maturation Across Childhood and Adolescence. *Cerebral Cortex*, 23, 1424-1432. doi: 10.1093/cercor/bhs125
- Nishikawa, S., Sundbom, E. y Hägglöf, B. (2010). Influence of perceived parental rearing on adolescent self-concept and internalizing and externalizing problems in Japan. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 57-66. doi: 10.1007/s10826-009-9281-y
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15, 373-383. doi: 10.1174/11356400332271294
- Oliva, A. (2013). La conducta antisocial adolescente a la luz de las ciencias del cerebro. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 4, 129-147.
- Oliva, A. y Antolín, L. (2010). Cambios en el cerebro adolescente y conductas agresivas y de asunción de riesgos. *Estudios de Psicología*, 31, 53-66. doi: 10.1174/021093910790744563
- 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 Educación.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López-Gaviño, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23, 49-56.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín-Suárez, L., Parra, A., Hernández, A. y Pertegal, A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223-234.
- Olweus, D. (1991). Victimization Among School Children. En R. Baenninger (Ed.), *Targets of Violence and Aggression* (pp. 45-102). Amsterdam, Países Bajos: North Holland. doi: 10.1016/S0166-4115(08)61056-0
- Orobio de Castro, B., Brendgen, M., Van Boxtel, H., Vitaro, F. y Schaeper, L. (2007). "Accept me or else ..." Overestimation of own social competence predicts increases in proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 165-178. doi: 10.1007/s10802-006-9063-6
- Özdemir, Y., Vazsonyi, A.T. y Çok, F. (2013). Parenting processes and aggression: the role of self-control among Turkish adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 65-77. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.09.004
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning, *Theory Into Practice*, 41, 116-125. doi: 10.1207/s15430421tip4102\_8
- Palacios, J. (2004). ¿Qué es la adolescencia? En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Volumen 1: Psicología evolutiva* (pp. 299-310). Madrid: Alianza Editorial, S.A.

- Parra, A. (2005). *Familia y desarrollo adolescente: un estudio longitudinal sobre trayectorias evolutivas* (tesis doctoral). Universidad de Sevilla. Recuperado el 10/09/2016 de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/456/familia-y-desarrollo-adolescente-un-estudio-longitudinal-sobre-trayectorias-evolutivas/>
- Parra, A. y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470. doi: 10.1174/021037006778849594
- Parrott, D.J. y Zeichner, A. (2002). Effects of alcohol and trait anger on physical aggression in men. *Journal of Studies on Alcohol*, 63, 196–204. doi: 10.15288/jsa.2002.63.196
- Pavot, W. y Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164–172. doi: 10.1037/1040-3590.5.2.164
- Pedersen, W.C., Gonzales, C. y Miller, N. (2000). The moderating effect of trivial triggering provocation on displaced aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 913-927.
- Pellegrini, A.D. y Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280. doi: 10.1348/026151002166442
- Peper, J.S. y Dahl, R.E. (2013). The Teenage Brain: Surging Hormones— Brain-Behavior Interactions During Puberty. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 134-139. doi: 10.1177/0963721412473755
- Pertegal, M.A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo y adolescente. *Cultura y Educación*, 22, 53-66.
- Perry, D., Perry, L. y Rasmussen, P. (1986). Cognitive Social Learning Mediators of Aggression. *Child Development*, 57, 700-711. doi:10.2307/1130347
- Phillips, J.P. (2011). *Construct validity of a laboratory aggression paradigm: a multitrait-multimethod approach* (tesis doctoral). Universidad de Kentucky. Recuperado el 14/08/2016 de [http://uknowledge.uky.edu/gradschool\\_diss/131/](http://uknowledge.uky.edu/gradschool_diss/131/)
- Pinquart, M., Juang, L.P. y Silbereisen, R.K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 329-346. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00031-3
- Pomerantz, E., Altermatt, E.R. y Saxon, J.L. (2002). Making the Grade but Feeling Distressed: Gender Differences in Academic Performance and Internal Distress. *Journal of Educational Psychology*, 94, 396-404. doi: 10.1037//0022-0663.94.2.396
- Prevatt, F.F. (2003). The contribution of parenting practices in a risk and resiliency model of children's adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 469-480. doi: 10.1348/026151003322535174

- Puckett, M.B., Aikins, J.W. y Cillessen, A.H.N. (2008). Moderators of the association between relational aggression and perceived popularity. *Aggressive Behavior*, 34, 563–576. doi: 10.1002/ab.20280
- Pung, P.W., Yaacob, S.N., Baharudin, R. y Osman, S. (2015). Low Self-Control, Peer Delinquency and Aggression among Adolescents in Malaysia. *Asian Social Science*, 11, 193-202. doi: 10.5539/ass.v11n21p193
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., . . . Liu, J. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential Correlates of Reactive and Proactive Aggression in Adolescent Boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159-171. doi: 10.1002/ab.20115
- Ramos, M.M., Catena, A. y Trujillo, H.M. (2004). *Manual de métodos y técnicas de investigación en ciencias del comportamiento*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rathert, J., Fite, P.J. y Gaertner, A.E. (2011). Associations Between Effortful Control, Psychological Control and Proactive and Reactive Aggression. *Child Psychiatry & Human Development*, 42, 609-621. doi:10.1007/s10578-011-0236-3
- Real Academia Española (2016): *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de [www.dle.rae.es](http://www.dle.rae.es) el 27/07/2016.
- Reicher, S. y Levine, M. (1994). On the consequences of deindividuation manipulations for the strategic communication of self: identifiability and the presentation of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 24, 511-524.
- Reicher, S., Levine, R.M. y Gordijn, E. (1998). More on deindividuation, power relations between groups and the expression of social identity: Three studies on the effects of visibility to the in-group. *British Journal of Social Psychology*, 37, 15-40. doi: 10.1111/j.2044-8309.1998.tb01155.x
- Reina, M.C., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 2, 55-69
- Rinaldi, C. y Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 266-273. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.08.001
- Robila, M. y Krishnakumar, A. (2006). The Impact of Maternal Depression and Parenting Behaviors on Adolescents' Psychological Functioning in Romania. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 71-82. doi: 10.1007/210826-005-9009-6
- Rodríguez, M.S. (1994). La vivencia grupal en la adolescencia. En A. Aguirre (Ed.). *Psicología de la adolescencia* (pp. 195-214). Barcelona: Marcombo.
- Rodríguez, M.A., Del Barrio, M.V. y Carrasco, M.A. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, 2, 10-18.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S. y Sameroff, A.J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100, 443-771. doi: 10.1086/499650

- Rosa-Alcázar, A.I., Parada-Navas, J.L. y Rosa-Alcázar, A. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. *Anales de Psicología*, 30, 133-142. doi: 10.6018/analesps.30.1.165371
- Rothbaum, F. y Weisz, J.R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in non-clinical sample. A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 55-74.
- Salaam, B. y Mounts, N.S. (2016). Maternal warmth, behavioral control, and psychological control: Relations to adjustment of Ghanaian early adolescents. *Journal of Adolescence*, 49, 99-104. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.03.006
- Sánchez-Martín, J.R., Azurmendi, A., Pascual-Sagastizábal, E., Cardas, J., Braza, F., Braza, P., . . . Muñoz, J.M. (2011). Androgen levels and anger and impulsivity measures as predictors of physical, verbal and indirect aggression in boys and girls. *Psychoneuroendocrinology*, 36, 750-760. doi: 10.1016/j.psyneuen.2010.10.011
- Sánchez-Queija, I. y Oliva, A (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18, 71-86. doi: 10.1174/02134740360521796
- Sánchez-Queija, I. y Oliva, A. (2015). A longitudinal view of peer-friendship relations and their association with parental attachment bonds. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15, 259-272
- Sawyer, S.M., Afifi, R.A., Beringer, L.H., Blakemore, S.J., Dick, B., Ezeh, A.C. y Patton, G.C. (2012). Adolescence: a foundation for future health. *The Lancet*, 379, 1630-1640. doi: 10.106/S0140-6736(12)60072-5
- Schunk, D.H. y Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. En A. Wigfield y J.S. Eccles (Eds.). *Development of Achievement Motivation* (pp. 16-32). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. y Meece, J.L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and application*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill
- Shaffer, D.R. (2009). *Social and Personality Development. Sixth Edition*. Belmont, CA: Cengage Learning.
- Shaffer, D.R. y Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Santa Fe, México: Cengage Learning Editores, S.A.
- Shin, D. C. y Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicator Research*, 5, 475-492.
- Shulman, E.P., Harden, K.P., Chein, J.M. y Steinberg, L. (2014). Sex Differences in the Developmental Trajectories of Impulse Control and Sensation-Seeking from Early Adolescence to Early Adulthood. *Journal of Youth Adolescence*, 44, 1-17. doi: 10.1007/s10964-014-0116-9
- Sierra, P. y Moya, J. (2012). El Apego en la Escuela Infantil: Algunas claves de Detección e Intervención. *Psicología Educativa*, 18, 181-192. doi: 10.5093/ed2012a18

- Silke, A. (2003). Deindividuation, anonymity, and violence: Findings from Northern Ireland. *The Journal of Social Psychology, 143*, 493-499. doi: 10.1080/00224540309598458
- Sijtsema, J.J., Oldehinkel, A.J., Veenstra, R., Verhulst, F.C. y Ormel, J. (2014). Effects of structural and dynamic family characteristics on the development of depressive and aggressive problems during adolescence. The TRAILS study. *European Child & Adolescent Psychiatry, 23*, 499-513. doi: 10.1007/s00787-013-0474-y
- Smetana, J.G. y Daddis, C. (2002). Domain-Specific Antecedents of Parental Psychological Control and Monitoring: The Role of Parenting Beliefs and Practices. *Child Development, 73*, 563-580. doi: 10.1111/1467-8624.00424
- Smith, T.W. (1994). Concepts and methods in the study of anger, hostility, and health. En A.W. Siegman y T.W. Smith (Eds.), *Anger, hostility and the heart* (pp. 23-42). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, T.W., Glazer, K., Ruiz, J.M. y Gallo, L.C. (2004). Hostility, anger, aggressiveness, and coronary heart disease: An interpersonal perspective on personality, emotion, and health. *Journal of Personality, 72*, 1217-1270.
- Smokowski, P.R., Cotter, K.L., Robertson, C.I., B. y Guo, S. (2013). Anxiety and Aggression in Rural Youth: Baseline Results from the Rural Adaptation Project. *Child Psychiatry and Human Development, 44*, 479-492. doi: 10.1007/s10578-012-0342-x
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. y Luyten, P. (2010). Toward a domain-specific approach to the study of parental psychological control: Distinguishing between dependency-oriented and achievement-oriented psychological control. *Journal of Personality, 78*, 217-256. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00614.x
- Somerville, L.H., Jones, R.M., Ruberry, E.J., Dyke, J.P., Glover, G. y Casey, B.J. (2013). The Medial Prefrontal Cortex and the Emergence of Self-Conscious Emotion in Adolescence. *Psychological Science, 24*, 1554-1562. doi: 10.1177/0956797613475633
- Soto, C.J. y John, O.P. (2014). Traits in Transition: The Structure of Parent-Reported Personality Traits from Early Childhood to Early Adulthood. *Journal of Personality, 82*, 182-199. doi: 10.1111/jopy.12044
- Stanford, M.S., Houston, R.J., Villemarette-Pittman, N.R. y Greve, K.W. (2003). Premeditated aggression: clinical assessment and cognitive psychophysiology. *Personality and Individual Differences, 34*, 773-781. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00070-3
- Steinberg, L. (2002). *Adolescence*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Steinberg, L. (2001). We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*, 1-19. doi: 10.1111/1532-7795.00001
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Cognitive Science, 9*, 69-74.

- Sticca, F. y Perren, S. (2013). Is Cyberbullying Worse than Traditional Bullying? Examining the Differential Roles of Medium, Publicity, and Anonymity for the Perceived Severity of Bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 739-750. doi: 10.1007/s10964-012-9867-3
- Schwartz, S. y Suyemoto, K. (2013). Creating change from the inside: youth development within a youth community organizing program. *Journal of Community Psychology*, 41, 341-358. doi: 10.1002/jcop.21541
- Tangney, J.P., Baumeister, R.F. y Boone, A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-324.
- Taylor, S.J., Barker, L.A., Heavey, L. y McHale, S. (2015). The longitudinal development of social and executive functions in late adolescence and early adulthood. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 9, 252- 271. doi: 10.3389/fnbeh.2015.00252
- Tilton-Weaver, L. (2014). Adolescents' Information Management: Comparing Ideas About Why Adolescents Disclose to or Keep Secrets from Their Parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 803-813. doi: 10.1007/s10964-013-0008-4
- Torío, S., Peña, J.V. y Rodríguez, M.C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151-178.
- Tsang, S.K.M., Hui, E.K.P. y Law, B.C.M. (2012). Self-Efficacy as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 2012, 452327. doi: 10.1100/2012/452327
- Updegraff, K.A., Delgado, M.Y. y Wheeler, L.A. (2009). Exploring mothers' and fathers' relationships with sons versus daughters: links to adolescent adjustment in mexican immigrant families. *Sex Roles*, 60, 559-574. doi: 10.1007/s11199-008-9527-y
- Vaillancourt, T. (2013). Do human females use indirect aggression as an intrasexual competition strategy? *Philosophical Transactions of The Royal Society*, 368, 20130080. doi: 10.1098/rstb.2013.0080
- Vaillancourt, T. y Hymel, S. (2012). The Social Context of Children's Aggression. En M. Moretti, C. Odgers y M. Jackson (Eds.), *Girls and Aggression. Contributing Factors and Intervention Principles* (pp. 57-73). New York: Kluwe/Plenum Publishers.
- Valentine, N.B., Koller, T.S. y Hosseinpoor, A.R. (2016). Monitoring health determinants with an equity focus: a key role in addressing social determinants, universal health coverage, and advancing the 2030 sustainable development agenda. *Global Health Action*, 9, 34247. doi: 10.3402/gha.v9.34247
- Valle, A., Cabanach, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation, and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87. doi: 10.1348/000709903762869923

- Valois, R.F., Paxton, R.J., Zullig, K.J y Huebner, E.S. (2006). Life Satisfaction and Violent Behaviors among Middle School Students.*Journal of Child and Family Studies, 15*, 695-707. doi: 10.1007/s10826-006-9043-z
- Van der Giessen, D., Branje, S. y Meeus, W. (2014). Perceived Autonomy Support from Parents and Best Friends: Longitudinal Associations with Adolescents' Depressive Symptoms. *Social Development, 23*, 537-555. doi: 10.1111/sode.12061
- Van Zundert, R.M., Ferguson, S.G., Shiffman, S. y Engels, R.C. (2010). Dynamic effects of self-efficacy on smoking lapses and relapse among adolescents.*Health Psychology, 29*, 246-254. doi: 10.1037/a0018812
- Vantieghem, W., Vermeersch, H. y Van Houtte, M. (2014). Why "Gender" disappeared from the gender gap: (re-)introducing gender identity theory to educational gender gap research. *Social Psychology of Education, 17*, 357-381. doi: 10.1007/s11218-014-9248-8
- Vecchio, G.M., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G. y Caprara, G.V. (2007). Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence.*Personality and Individual Differences, 43*, 1807-1818. doi: 10.1016/j.paid.2007.05.018
- Viner, R.M., Ozer, E.M. Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., Fatusi, A. y Currie, C. (2012). Adolescence and the social determinants of Health.*The Lancet, 379*, 1641-1652. doi: 10.1016/S0140-6736(12)60149-4
- Voyer, D. y Voyer, S.D. (2014). Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 140*, 1174-1204. doi: 10.1037/a0036620
- Wahl, K. y Metzner, C. (2012). Parental Influences on the Prevalence and Development of Child Aggressiveness.*Journal of Child and Family Studies, 21*, 344-355. doi: 10.1007/s10826-011-9484-x
- Wang, M.T. y Fredricks, J. (2014). The Reciprocal Links between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout during Adolescence.*Child Development, 85*, 722-737. doi: 10.1111/cdev.12138
- Wei, R. (2007). Effects of Playing Violent Videogames on Chinese Adolescents' Pro-Violence Attitudes, Attitudes Toward Others, and Aggressive Behavior.*Cyberpsychology & Behavior, 10*, 371-380. doi: 10.1089/cpb.2006.9942
- White, B. A. y Turner, K. A. (2014). Anger rumination and effortful control: Mediation effects on reactive but not proactive aggression. *Personality and Individual Differences, 56*, 186-189. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2013.08.012>
- Whitlock, J., Wyman, P.A. y Moore, S.R. (2014). Connectedness and Suicide Prevention in Adolescents: Pathways and Implications. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 44*, 246-272. doi: 10.1111/sltb.12071

- Wigfield, A., Eccles, J.S. y Pintrich, P.R. (1996). Development between the ages of eleven and twenty-five. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.), *The Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan Publishing
- Wilkowski, B.M. y Robinson, M.D. (2008). The cognitive basis of trait anger and reactive aggression: An integrative analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 12, 3-21. doi: 10.1177/1088868307309874
- Winstok, Z. (2009). From self-control capabilities and the need to control others to proactive and reactive aggression among adolescents. *Journal of Adolescence*, 32, 455-466. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.08.006
- Wu, C. S. T., Fowler, C., Lam, W. Y. Y., Wong, H. T., Wong, C. H. M. y Loke, A. Y. (2014). Parenting approaches and digital technology use of preschool age children in a Chinese community. *Italian Journal of Pediatrics*, 7, 40-44. doi:10.1186/1824-7288-40-44
- Yubero, S., Serna, C. Y Martínez, I. (2005). Fracaso escolar y violencia en la escuela: factores psicológicos y sociales. En J. Romay, R. García y J.E. Real (Eds.), *Psicología Social y problemas sociales* (pp. 375-382). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zhou, G. (2014). *The influence of interparental conflict, parenting styles, and attachment on reactive and proactive aggression in adolescence* (tesis doctoral). Universidad de Hong Kong. Recuperado el 08/04/2017 de <http://dspace.cityu.edu.hk/handle/2031/8139>
- Zimmer-Gembeck, M.J. y Locke E.M (2007). The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers. *Journal of Adolescence*, 30, 1-16. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.03.001
- Zimmermann, P. y Becker-Stoll, F. (2002). Stability of attachment representations during adolescence: the influence of ego-identity status. *Journal of Adolescence*, 25, 107-124. doi: 10.1006/jado.2001.0452

## 7. Apéndice documental

## **Anexo 1.** Publicaciones de la doctoranda vinculadas con la tesis

### **Artículos en revistas con factor de impacto**

García-Moral, A.T., Sánchez-Queija, I. y Gómez-Veiga, I. (2016). Efecto diferencial del estilo educativo paterno y materno en la agresividad durante la adolescencia. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 24, 497-511

García-Linares, M.C., García-Moral, A.T. y Casanova-Arias, P.F. (2014). Prácticas educativas paternas que predicen la agresividad evaluada por distintos informantes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46, 198-210. doi: 10.1016/S0120-0534(14)70023-8

### **Comunicaciones en congresos internacionales**

García-Moral, A.T., Sánchez-Queija, I. y Gómez, Veiga, I. (2012, abril). *Hostilidad adolescente: los estilos educativos paternos como factores de protección*. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional y X Congreso Nacional de Psicología Clínica. Asociación Española de Psicología Conductual, Santander.

García-Moral, A.T. (2010, marzo). *Estilos educativos paternos y percepción de estrés en adolescentes*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Convivencia Escolar: Variables psicológicas y educativas implicadas. Universidad de Almería, Almería.

### **Libros**

García-Moral, A.T. (2009). *Actualización del desarrollo psicológico en la infancia, adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Editorial CEP.

**Anexo 2.** Adaptación al castellano de Andreuet *al.* (2002) del cuestionario de agresión de Buss y Perry (1992)

Indica cómo cada una de las siguientes afirmaciones describe tu comportamiento	Completamente falso para mí	Bastante falso para mí	Ni verdadero ni falso para mí	Bastante verdadero para mí	Completamente verdadero para mí
1. De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.	1	2	3	4	5
2. Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos.	1	2	3	4	5
3. Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida.	1	2	3	4	5
4. A veces soy bastante envidioso.	1	2	3	4	5
5. Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.	1	2	3	4	5
6. A menudo no estoy de acuerdo con la gente.	1	2	3	4	5
7. Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo.	1	2	3	4	5
8. En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.	1	2	3	4	5
9. Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también.	1	2	3	4	5
10. Cuando la gente me molesta, discuto con ellos.	1	2	3	4	5
11. Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar.	1	2	3	4	5
12. Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.	1	2	3	4	5
13. Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal.	1	2	3	4	5
14. Suelo discutir con la gente que no está de acuerdo conmigo.	1	2	3	4	5
15. Soy una persona tranquila.	1	2	3	4	5
16. Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.	1	2	3	4	5
17. Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.	1	2	3	4	5
18. Mis amigos dicen que discuto mucho.	1	2	3	4	5
19. Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.	1	2	3	4	5
20. Sé que mis «amigos» me critican a mis espaldas.	1	2	3	4	5
21. Hay gente que me incita hasta tal punto que llegamos a pegarnos.	1	2	3	4	5
22. Algunas veces pierdo los estribos sin razón.	1	2	3	4	5
23. Desconfío de desconocidos demasiado amigables.	1	2	3	4	5
24. No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona.	1	2	3	4	5
25. Tengo dificultades para controlar mi genio.	1	2	3	4	5
26. Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.	1	2	3	4	5
27. He amenazado a gente que conozco.	1	2	3	4	5
28. Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán.	1	2	3	4	5
29. He llegado a estar tan furioso que rompía cosas.	1	2	3	4	5

**Anexo 3.** Escala de estilos educativos parentales de Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López (2007)

Nos gustaría conocer tu impresión acerca del comportamiento de tu padre y tu madre en su relación contigo. Para ello te presentamos una serie de afirmaciones acerca de las cuales debes expresar hasta qué punto estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas según tu experiencia.	Mi padre							Mi madre					
	Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo		Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Disfruta hablando cosas conmigo	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
2. Con frecuencia pasa algún tiempo hablando conmigo	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
3. Cuando hablo con él/ella muestra interés y atención	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
4. Me siento apoyado y comprendido por él/ella	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
5. Me anima a que le cuente mis problemas y preocupaciones	1	2	3	4	5	6							
6. Me hace sentir mejor cuando estoy desanimado/a	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
7. Si tengo algún problema puedo contar con su ayuda	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
8. Muestra interés por mí cuando estoy triste y enfadado/a	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
9. Me anima a que le diga lo que pienso aunque él/ella no esté de acuerdo	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
10. Me anima a que exprese mis ideas aunque no gusten a otras personas	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
11. Piensa que aunque aún no sea una persona adulta puedo tener ideas acertadas	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
12. Me anima a que tome mis propias decisiones	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
13. Me anima a que piense de forma independiente	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
14. Me permite opinar cuando hay que tomar una decisión familiar	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
15. Cuando quiere que haga algo me explica por qué quiere que lo haga	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
16. Me dice que siempre hay que mirar las dos caras de un problema	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
17. Intenta saber a dónde voy cuando salgo	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
18. Si vuelvo tarde a casa me pregunta por qué y con quién estuve	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6

19. Cuando salgo un sábado noche debo decir antes dónde voy y cuándo volveré	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
20. Intenta saber qué hago en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
21. Pone límites a la hora a la que debo volver a casa	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
22. Me pregunta en qué gasto el dinero	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
23. Es menos amable conmigo cuando no hago las cosas a su manera	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
24. Siempre me está diciendo lo que tengo que hacer	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
25. Me hace sentir culpable cuando no hago lo que quiere	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
26. Me trata de forma fría y distante si hago algo que no le gusta	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
27. Me dice que él/ella tiene razón y no debo llevarle la contraria	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
28. Me castiga y sanciona sin darme explicaciones	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
29. Intenta controlar continuamente mi forma de ser y pensar	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
30. Deja de hablarme cuando se enfada conmigo	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
31. Le cuento lo que hago en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
32. Le cuento lo que hago cuando salgo	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
33. Le hablo sobre los problemas que tengo con mis amigos y amigas	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
34. Cuando llego de la escuela le cuento cómo me ha ido el día	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
35. Aunque no me pregunte, le cuento cómo me va en las diferentes asignaturas	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
36. Suele estar de buen humor	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
37. Casi siempre es una persona alegre y optimista	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
38. Suele bromear conmigo	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
39. Es divertido hacer cosas con él/ella	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
40. Se ríe mucho conmigo	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
41. Suele estar tranquilo/a y relajado/a	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6

**Anexo 4.** Adaptación al castellano de Andreu *et al.* (2009) del cuestionario de agresión proactiva y reactiva de Raine *et al.* (2006)

En algunas ocasiones, la mayoría de nosotros nos sentimos enfadados o hemos hecho cosas que no deberíamos haber hecho. Señala con qué frecuencia has realizado cada una de estas cuestiones. No pases mucho tiempo pensando las respuestas, señala lo primero que hayas pensado al leer la cuestión.			
¿Con qué frecuencia?	Nunca	A veces	A menudo
1. Has gritado a otros cuando te han irritado	0	1	2
2. Has tenido peleas con otros para mostrar quién era superior	0	1	2
3. Has reaccionado furiosamente cuando te han provocado otros	0	1	2
4. Has cogido cosas de otros compañeros sin pedir permiso	0	1	2
5. Te has enfadado cuando estabas frustrado	0	1	2
6. Has destrozado algo para divertirte	0	1	2
7. Has tenido momentos de rabietas	0	1	2
8. Has dañado cosas porque te sentías enfurecido	0	1	2
9. Has participado en peleas de pandillas para sentirte “guay”	0	1	2
10. Has dañado a otros para ganar en algún juego	0	1	2
11. Te has enfadado o enfurecido cuando no te sales con la tuya	0	1	2
12. Has usado la fuerza física para conseguir que otros hagan lo que tú quieres	0	1	2
13. Te has enfadado o enfurecido cuando has perdido en un juego	0	1	2
14. Te has enfadado cuando otras personas te han amenazado	0	1	2
15. Has usado la fuerza para obtener dinero o cosas de otros	0	1	2
16. Te has sentido bien después de pegar o gritar a alguien	0	1	2
17. Has amenazado o intimidado a alguien	0	1	2
18. Has hecho llamadas obscenas para divertirte	0	1	2
19. Has pegado a otros para defenderte	0	1	2
20. Has conseguido convencer a otros para ponerse en contra de alguien	0	1	2
21. Has llevado un arma para usarla en una pelea	0	1	2
22. Te has enfurecido o has llegado a pegar a alguien al verte ridiculizado	0	1	2
23. Has gritado a otros para aprovecharte de ellos	0	1	2

**Anexo 5.** Versión de la escala de estilos educativos parentales de Oliva *et al.* (2007), sin la dimensión humor

Nos gustaría conocer tu impresión acerca del comportamiento de tu padre y tu madre en su relación contigo. Para ello te presentamos una serie de afirmaciones acerca de las cuales debes expresar hasta qué punto estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas según tu experiencia.	Mi padre						Mi madre						
	Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
1. Disfruta hablando cosas conmigo	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
2. Con frecuencia pasa algún tiempo hablando conmigo	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
3. Cuando hablo con él/ella muestra interés y atención	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
4. Me siento apoyado y comprendido por él/ella	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
5. Me anima a que le cuente mis problemas y preocupaciones	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
6. Me hace sentir mejor cuando estoy desanimado/a	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
7. Si tengo algún problema puedo contar con su ayuda	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
8. Muestra interés por mí cuando estoy triste y enfadado/a	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
9. Me anima a que le diga lo que pienso aunque él/ella no esté de acuerdo	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
10. Me anima a que exprese mis ideas aunque no gusten a otras personas	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
11. Piensa que aunque aún no sea una persona adulta puedo tener ideas acertadas	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
12. Me anima a que tome mis propias decisiones	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
13. Me anima a que piense de forma independiente	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
14. Me permite opinar cuando hay que tomar una decisión familiar	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
15. Cuando quiere que haga algo me explica por qué quiere que lo haga	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
16. Me dice que siempre hay que mirar las dos caras de un problema	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
17. Intenta saber a dónde voy cuando salgo	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
18. Si vuelvo tarde a casa me pregunta por qué y con quién estuve	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6

19. Cuando salgo un sábado noche debo decir antes dónde voy y cuándo volveré	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
20. Intenta saber qué hago en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
21. Pone límites a la hora a la que debo volver a casa	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
22. Me pregunta en qué gasto el dinero	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
23. Es menos amable conmigo cuando no hago las cosas a su manera	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
24. Siempre me está diciendo lo que tengo que hacer	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
25. Me hace sentir culpable cuando no hago lo que quiere	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
26. Me trata de forma fría y distante si hago algo que no le gusta	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
27. Me dice que él/ella tiene razón y no debo llevarle la contraria	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
28. Me castiga y sanciona sin darme explicaciones	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
29. Intenta controlar continuamente mi forma de ser y pensar	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
30. Deja de hablarme cuando se enfada conmigo	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
31. Le cuento lo que hago en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
32. Le cuento lo que hago cuando salgo	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
33. Le hablo sobre los problemas que tengo con mis amigos y amigas	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
34. Cuando llego de la escuela le cuento cómo me ha ido el día	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6
35. Aunque no me pregunte, le cuento cómo me va en las diferentes asignaturas	1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6

**Anexo 6.** Evaluación del conflicto interparental basada en Iraurgi *et al.* (2008)

Contesta de 1 a 10 según la frase que más se parece a cómo se comportan tus padres

Mis padres jamás discuten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Mis padres discuten con frecuencia
Mis padres se enfadan mucho cuando discuten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Mis padres discuten de forma tranquila y calmada cuando no están de acuerdo
Mis padres siguen riñendo incluso después de haber discutido	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Mis padres hacen las paces después de discutir

**Anexo 7.** Cuestionario de desempeño académico autopercebido basado en Heaven *et al.* (2002).

Selecciona con un círculo la opción que mejor te define

¿Cómo te consideras a ti mismo/a en cuanto a los estudios? Generalmente, ¿dónde te situas como estudiante?

- 1) Muy por debajo de la media
- 2) Ligeramente por debajo de la media
- 3) En la media
- 4) Ligeramente por encima de la media
- 5) Muy por encima de la media

¿Hasta qué curso crees que conseguirás estudiar?

- 1) No terminaré la ESO
- 2) ESO
- 3) Bachillerato o F.P.
- 4) Universidad (Graduado)
- 5) Máster o Doctorado

En general, ¿con qué frecuencia encuentras dificultades en las tareas escolares?

- 1) Nunca o casi nunca
- 2) A veces
- 3) Con frecuencia
- 4) Muchas veces
- 5) Siempre o casi siempre

**Anexo 8.** Escala de autoeficacia de Carrasco y Del Barrio (2002)

A continuación encontrarás varias preguntas acerca de cómo se te dan diferentes actividades o situaciones. Elige la respuesta que mejor se ajuste a ti	Fatal	No muy bien	Bien	Muy bien	Fenomenal
1. ¿Qué tal se te dan las Matemáticas?	1	2	3	4	5
2. ¿Qué tal se te dan las Ciencias Sociales (Historia, Arte, Geografía, mapas, pueblos, Economía)?	1	2	3	4	5
3. ¿Qué tal se te dan las Ciencias (Conocimiento del Medio, Naturales, Física, Química)?	1	2	3	4	5
4. ¿Qué tal son tus técnicas de lectura y escritura?	1	2	3	4	5
5. ¿Qué tal se te da la Gramática (determinantes, verbos, ortografía)?	1	2	3	4	5
(se elimina el ítem 6 de la versión original en italiano)					
6. ¿Qué tal se te da aprender una lengua extranjera?	1	2	3	4	5
7. ¿Qué tal se te da acabar los deberes cuando tienes una fecha de entrega límite?	1	2	3	4	5
8. ¿Qué tal se te da estudiar cuando hay otras cosas que hacer que te gustan más?	1	2	3	4	5
9. ¿Qué tal te concentras en las asignaturas del colegio?	1	2	3	4	5
10. ¿Qué tal se te da tomar apuntes en clase (copiar de la pizarra, tomar notas del/la profesor/a)?	1	2	3	4	5
11. ¿Cómo se te da buscar información en la biblioteca o consultar libros o enciclopedias para resolver tus deberes?	1	2	3	4	5
12. ¿Qué tal organizas el trabajo que has de hacer para el colegio?	1	2	3	4	5
13. ¿Qué tal memorizas lo que explica el/la profesor/a en clase o lo que lees en los libros de texto?	1	2	3	4	5
(se elimina el ítem 14 de la versión original en italiano)					
14. ¿Qué tal se te da encontrar un sitio para poder estudiar sin distracciones?	1	2	3	4	5
15. ¿Qué tal te animas para hacer el trabajo escolar?	1	2	3	4	5
16. ¿Qué tal se te da participar en debates en clase?	1	2	3	4	5
17. ¿Qué tal se te dan las actividades deportivas?	1	2	3	4	5
18. ¿Qué tal se da la gimnasia normalmente?	1	2	3	4	5
19. ¿Qué tal se te da formar parte de un equipo deportivo (baloncesto, fútbol,...)?	1	2	3	4	5
20. ¿Qué tal se te da decir no cuando los compañeros te piden hacer cosas	1	2	3	4	5

que podrían meterte en problemas en el colegio?					
21. ¿Qué tal se te da no hacer novillos ("saltarte una clase") cuando estás aburrido o contrariado?	1	2	3	4	5
22. ¿Qué tal se te da decir no cuando los compañeros insisten para que fumes tabaco?	1	2	3	4	5
23. ¿Qué tal se te da decir no cuando los compañeros insisten para que bebas alcohol (cerveza, vino, licores)?	1	2	3	4	5
24. ¿Qué tal se te da decir no cuando alguien te pide que hagas algo que no ves bien o es poco razonable?	1	2	3	4	5
25. ¿Consigues estar a la altura de lo que tus padres esperan de ti?	1	2	3	4	5
26. ¿Consigues estar a la altura de lo que tus profesores esperan de ti?	1	2	3	4	5
27. ¿Consigues estar a la altura de lo que tus compañero esperan de ti?	1	2	3	4	5
28. ¿Consigues estar a la altura de lo que esperas de ti mismo?	1	2	3	4	5
29. ¿Qué tal se te da hacer y mantener amigos del sexo opuesto (niños con niñas; niñas con niños)?	1	2	3	4	5
30. ¿Qué tal se te da hacer y mantener amigos de tu mismo sexo?	1	2	3	4	5
31. ¿Qué tal se te da mantener conversaciones con los demás?	1	2	3	4	5
32. ¿Qué tal se te da trabajar en grupo?	1	2	3	4	5
33. ¿Qué tal se te da decir tus opiniones cuando otros compañeros tienen otra opinión distinta a la tuya?	1	2	3	4	5
34. ¿Qué tal se te da defenderte cuando crees que te están tratando mal o injustamente?	1	2	3	4	5
35. ¿Qué tal resuelves las situaciones en las que otros te molestan o dañan	1	2	3	4	5

**Anexo 9.** Escala de autocontrol de Tangney *et al.* (2004)

Señala en qué medida las siguientes afirmaciones definen tu forma de pensar acerca de ti mismo.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de Acuerdo
1. Resisto bien las tentaciones	1	2	3	4	5
2. Me cuesta trabajo romper o dejar malos hábitos	1	2	3	4	5
3. Hago algunas cosas que son malas para mí porque son divertidas	1	2	3	4	5
4. Rechazo las cosas que son malas para mí	1	2	3	4	5
5. Me gustaría tener más autocontrol	1	2	3	4	5
6. La gente diría que tengo mucho autocontrol	1	2	3	4	5
7. Tengo problemas de concentración	1	2	3	4	5
8. Soy capaz de trabajar bien para conseguir objetivos a largo plazo	1	2	3	4	5
9. A menudo no soy capaz de dejar de hacer algo, aunque sepa que está mal	1	2	3	4	5
10. A veces actúo sin considerar todas las opciones	1	2	3	4	5
11. Soy perezoso	1	2	3	4	5
12. Digo cosas inadecuadas	1	2	3	4	5
13. El placer y la diversión a veces me impiden hacer bien mis tareas escolares	1	2	3	4	5

**Anexo 10.** Escala de satisfacción con la vida (Atienza *et al.*, 2000)

Señala en qué medida las siguientes afirmaciones definen tu forma de pensar acerca de tu vida.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de Acuerdo
1. En la mayoría de los aspectos mi vida es como quiero que sea	1	2	3	4	5
2. Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes	1	2	3	4	5
3. Estoy satisfecho con mi vida	1	2	3	4	5
4. Si pudiera repetir mi vida otra vez, la repetiría tal y como ha sido	1	2	3	4	5
5. Las circunstancias de mi vida son buenas	1	2	3	4	5

**Anexo 11.** Carta de presentación del proyecto del primer estudio a los centros educativos

A la atención del/la director/a del centro educativo

Como alumna del programa “Doctorado en Psicología” de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) me pongo en contacto con usted para solicitar su colaboración en el desarrollo de un proyecto de investigación.

El objetivo de la investigación es estudiar la influencia de las dimensiones de los estilos educativos paterno y materno en el ajuste psicosocial de los adolescentes, en concreto su posible repercusión en variables como la manifestación de diversos comportamientos agresivos.

La aplicación se realizaría con el alumnado de 5º y 6º de EPO / 1º y 2º de ESO y requeriría menos de una hora de dedicación, en la fecha y hora que decida el centro educativo en función de la disponibilidad y la menor interferencia del proceso de aprendizaje del alumnado.

En todo momento se garantiza la confidencialidad de las respuestas y el anonimato de estas en el tratamiento de datos. Por otra parte, a fin de que dispongan de la mayor información para tomar una decisión pueden solicitar ejemplares de cada instrumento de evaluación.

Esperando su respuesta y, si lo tiene a bien, su colaboración en este proyecto que puede repercutir positivamente para el avance de la investigación en Psicología del Desarrollo, le facilito a continuación mis datos personales y le agradezco su atención.

Ana Teresa García Moral

Teléfono: 953288260 - 692698177

e-mail: [anat.garcia.ext@juntadeandalucia.es](mailto:anat.garcia.ext@juntadeandalucia.es)

**Anexo 12.** Carta de presentación del proyecto del primer estudio a las familias

Estimado/a padre/madre/tutor/a legal,

Me dirijo a usted, en coordinación con el equipo directivo del centro educativo en el que cursa estudios su hijo/a, para informarle que el Consejo Escolar del centro, en representación del profesorado, familias y alumnado, ha aprobado la participación de parte de su alumnado en un proyecto de investigación.

Este proyecto de investigación se centra en el estudio de la influencia del estilo educativo de los padres y madres en la manifestación de diversos comportamientos agresivos de los hijos durante la transición entre la infancia adolescencia, con el objetivo de profundizar en el avance de la Psicología Evolutiva.

El proyecto implicará por parte de su hijo/a la cumplimentación de dos cuestionarios en un horario que no interfiera su proceso de aprendizaje y respetando en todo momento el anonimato y confidencialidad de las respuestas.

Para indicarnos su decisión final en relación con que su hijo/a participe en este proyecto solamente tiene que devolver al tutor/a de su hijo/a este documento firmado por usted..

Reciba un cordial saludo y nuestra gratitud por su colaboración.

Ana Teresa García Moral - Alumna del programa de Doctorado en Psicología (UNED)

---

Yo, ..... en calidad de padre/madre/tutor/a legal del alumno/a ..... expongo que

- acepto que mi hijo/a participe en este proyecto de investigación
- rechazo que mi hijo/a participe en este proyecto de investigación

Fdo:.....

**Anexo 13. Informe favorable del proyecto de investigación por parte del Comité de Ética de la Investigación de Jaén**



Servicio Andaluz de Salud  
CONSEJERÍA DE SALUD

D<sup>a</sup>. ELISA NIEVES GODOY, Secretaria del Comité de Ética de la Investigación de Centros de la Provincia de Jaén

**CERTIFICA**

Que el Comité de Ética de la Investigación de Jaén, ha considerado emitir **Informe Favorable**, según consta en el acta de la reunión celebrada el día 24 de Noviembre de 2016,

Al Proyecto de Investigación titulado: **“Explorando la relación entre la agresividad adolescente y diferentes determinantes de la salud” AT2,1544-N-16**, presentado por la Investigadora Principal: D<sup>a</sup>. Ana Teresa García Moral, Técnico en Promoción de la Salud de la UGC de Vigilancia, Prevención y Promoción de la Salud del AGS Norte de Jaén.

Lo que firmo en Jaén a 24 de Noviembre de 2016 .

**La Secretaria del Comité  
de Ética de la Investigación**  
CONSEJERÍA DE SALUD  
SERVICIO ANDALUZ DE SALUD  
COMITÉ DE ÉTICA DE LA  
INVESTIGACIÓN  
Jaén  
**Fdo.: Elisa Nieves Godoy**

COMPLEJO HOSPITALARIO DE JAÉN  
Avda. Ejército Español, 10. 23007 – Jaén  
Unidad de Investigación  
Tel. 953 00 80 77. Fax 953 00 80 77

**Anexo 14.** Carta de presentación del proyecto del segundo estudio a los centros educativos

A la atención del/la director/a del centro educativo

Como alumna del programa “Doctorado en Psicología” de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) me pongo en contacto con usted para solicitar su colaboración en el desarrollo de un proyecto de investigación.

El objetivo de la investigación es estudiar la relación entre un conjunto de variables del contexto familiar (estilos educativos paterno y materno, tamaño de la familia y conflicto interparental), del contexto escolar (desempeño académico autopercebido) y variables personales (autoeficacia, autocontrol y satisfacción con la vida) con la agresividad adolescente.

La aplicación se realizaría con el alumnado que cursa estudios de ESO y requeriría menos de una hora de dedicación, en la fecha y hora que decida el centro educativo en función de la disponibilidad y la menor interferencia del proceso de aprendizaje del alumnado.

En todo momento se garantiza la confidencialidad de las respuestas y el anonimato de estas en el tratamiento de datos. Por otra parte, a fin de que dispongan de la mayor información para tomar una decisión pueden solicitar ejemplares de cada instrumento de evaluación.

Esperando su respuesta y, si lo tiene a bien, su colaboración en este proyecto que puede repercutir positivamente para el avance de la investigación en Psicología del Desarrollo, le facilito a continuación mis datos personales y le agradezco su atención.

Ana Teresa García Moral

Teléfono: 953288260 - 692698177

e-mail: anat.garcia.ext@juntadeandalucia.es

**Anexo 15.** Carta de presentación del proyecto del segundo estudio a las familias

Estimado/a padre/madre/tutor/a legal,

Me dirijo a usted, en coordinación con el equipo directivo del centro educativo en el que cursa estudios su hijo/a, para informarle que el Consejo Escolar del centro, en representación del profesorado, familias y alumnado, ha aprobado la participación de parte de su alumnado en un proyecto de investigación.

Este proyecto de investigación se centra en el estudio de la relación entre un conjunto de variables del contexto familiar (estilos educativos paterno y materno, tamaño de la familia y conflicto interparental), del contexto escolar (desempeño académico autopercebido) y variables personales (autoeficacia, autocontrol y satisfacción con la vida) con la agresividad adolescente.

El proyecto implicará por parte de su hijo/a la cumplimentación de diversos cuestionarios en un horario que no interfiera su proceso de aprendizaje, respetando en todo momento el anonimato y confidencialidad de sus respuestas.

Para indicarnos su decisión final en relación con que su hijo/a participe en este proyecto solamente tiene que devolver al tutor/a de su hijo/a este documento firmado por usted.

Reciba un cordial saludo y nuestra gratitud por su colaboración.

Ana Teresa García Moral - Alumna del programa de Doctorado en Psicología (UNED)

---

Yo, ..... en calidad de padre/madre/tutor/a legal del alumno/a ..... expongo que

- acepto que mi hijo/a participe en este proyecto de investigación
- rechazo que mi hijo/a participe en este proyecto de investigación

Fdo:.....

En Úbeda (Jaén), 17 de mayo de 2017