



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional
en la adolescencia y el papel de la familia con
la complicidad de la escuela

Dña. Catalda Corvasce
2022

Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela



UNIVERSIDAD DE MURCIA

Línea de investigación de Lingüística Histórica y Sincrónica

"Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela"

Tesis doctoral para la obtención de doctora por: Corvasce Catalda

Dirigida por:

Dr. Juan Pedro Martínez Ramón

Dra. Lidia Pellicer García

Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela

Dedicatoria

Dedico este estudio a la vida: ella fluye, sin querer premiar o castigar; el hombre la bloquea, la frena, la acelera. Es sólo su elección la que le da significado y valor. La responsabilidad y la conciencia de las propias elecciones crean el tipo de vida.

Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela

Agradecimientos

Deseo agradecer a todos los que han contribuido a la realización de este proyecto: el alumnado de la escuela en la que trabajó como profesora, el director de la escuela, profesor Salvatore Citino, que concedió el permiso para la administración de las pruebas, los directores de la tesis, el profesor Juan Pedro Ramón Martínez y la Dra. Lidia Pellicer García, que creyeron en mi proyecto y en mí.

Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela

Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela

ÍNDICE

ÍNDICE

RESUMEN	13
ABSTRACT	15
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	23
2.1 Los dos pilares educativos: la familia y la escuela.....	23
2.1.1 El papel de la familia.....	23
2.1.2 El papel de la escuela.....	32
2.1.3 El uso de los cuestionarios en la escuela.....	39
CAPÍTULO 3. MÉTODO	49
3.1. Análisis de necesidades.....	49
3.2. Objetivos e hipótesis	
3.2.1. Objetivo general y objetivos específicos.....	49
3.2.2. Hipótesis.....	50
3.3. Diseño y procedimiento.....	53
3.4. Participantes.....	54
3.5. Instrumentos.....	57
3.6 Análisis de datos.....	62
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	67
4.1. Resultados preliminares del alumnado.....	67
4.1.1. Análisis descriptivo del alumnado.....	67
4.1.2. Análisis inferencial.....	72
4.1.3. Análisis de la varianza: diferencias de género relacionadas con las dimensiones y macrodimensiones de las tres escalas.....	75
4.1.4. Análisis factorial.....	76
4.2. Resultados preliminares de los padres y madres.....	79
4.2.1. Análisis de la variación.....	84
4.2.2. Análisis factorial.....	85
4.2.3. Regresión lineal.....	88
4.3. Análisis por objetivos.....	89
4.3.1. Objetivo 1.....	89
4.3.2. Objetivo 2.....	95
4.3.3. Objetivo 3.....	101
4.3.4. Objetivo 4.....	104
CAPÍTULO 5. DISCUSION	109
5. Discusión de las hipótesis.....	109
5.1. Hipótesis 1 (H1).....	109
5.2. Hipótesis 2 (H2).....	113
5.3. Hipótesis 3 (H3).....	116
5.4. Hipótesis 4 (H4).....	121
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	127
6. Conclusiones de la investigación.....	127

6.1. Limitaciones del estudio.....	129
6.2. Futuras líneas de investigación.....	129
6.3. Aplicabilidad.....	130
REFERENCIAS.....	133
ANEXOS.....	153
Principal producción científica derivada de la investigación de la tesis doctoral.....	155
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....	159
Índice de Tablas	161
Índice de Figuras.....	163

Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela

Resumen

El ámbito educativo debe estar preparado para hacer frente a los retos que conlleva la complejidad social y lograr el desarrollo integral del sujeto incluyendo no sólo habilidades cognitivas sino también emocionales. Para lograrlo, es precisa la intervención de la familia puesto que supone una fuente de socialización primaria en la que se dan las primeras experiencias que dan pie a configurar aspectos emocionales, psicológicos y motivacionales. Con este fin, se diseñó un estudio cuantitativo, transversal y ex post facto. Su objetivo fue analizar la relación entre el desarrollo de las habilidades y conocimientos y aspectos de la personalidad del alumnado, la interacción de diferentes variables, desde la familia hasta el entorno escolar, pasando por la calidad de las tareas de desarrollo que se le exigen. Para ello, se seleccionaron 499 estudiantes escolarizados en secundaria y 153 familias de la ciudad italiana de Barletta. Los cuestionarios que se administraron fueron la "Escala de autoestima" de Rosemberg (1965), los "Strengths and difficulties questionnaires" de Goodman (1997), el "Eltern-Starkën test" de Sigfrid Tschöpe-Scheffler (2005), el "Trait-Meta Mood Scale" de Slovey y Mayer (1995) y el Test sul superamento dei compiti di sviluppo in adolescenza" (TCS-A) de Gambino (2015). Los principales resultados hallados revelaron que la familia tiene una fuerte incidencia en el desarrollo multidimensional del alumnado.

El alumnado participante fue de 499 estudiantes, de los cuales 232 eran mujeres (46,4%) y 267 varones (53,4%). La edad media del alumnado fue de 16,51 años, entre un rango de 15 a 19 años. No hubo diferencias estadísticas sustanciales entre las escalas, aunque la escala TCS-A mostró una mayor inhomogeneidad en la distribución de los valores que las otras escalas. Se observó que la media resultante de los rangos de variación de las puntuaciones de las escalas administradas se encontraba en niveles medios, tendiendo hacia el extremo inferior. En cuanto a la familia, los participantes fueron 145 con 105 madres (72,9%) y 39 padres (27,1%). Los valores reportados en el "Test Eltern-Starkën", que califica el modelo educativo, fueron bajos, mientras que la media de los valores de la "Escala de Estado de Ánimo Trait-Meta" (TMMS-24) fue adecuada.

El alumnado mostró niveles de fragilidad y dificultad que, en relación con su edad, ya hubiera debido superar. En concreto, eran débiles en el área del ego, mientras que eran más equilibrados en el área de la socialización. En cuanto a la figura de la familia, los datos

han atestiguado a través del TMMS-24 que el nivel de I.E. era normal por término medio, mientras que el modelo educativo reveló que los padres no eran lo suficientemente maduros para apoyar y cuidar a sus hijos, por una intromisión en las elecciones filiales que dificultaba y no facilitaba la autonomía y responsabilidad en el funcionamiento de las elecciones, lo que equivale al proceso de crecimiento emocional.

Las conclusiones arrojaron luz acerca de la necesidad de promover la cooperación entre el binomio centro educativo-familia, buscar estrategias de comunicación, cuidar la convivencia escolar, remarcar el rol de la inteligencia emocional, conocer más y mejor las características fundamentales de la etapa evolutiva de la adolescencia y comprenderla, con el fin de crear un lugar de encuentro para iniciar un diálogo inclusivo y, por lo tanto, didácticamente fructífero. Todo esta información será de suma utilidad para diseñar programas de intervención más ajustados con la realidad docente que incluyan a los principales actores de la comunidad educativa

Palabras clave: Educación, familia, inteligencia emocional, escuela, estrategias de intervención.

Abstract

The educational environment must be prepared to face the challenges of social complexity and achieve the integral development of the subject, including not only cognitive but also emotional skills. To achieve this, the intervention of the family is necessary, since it is a source of primary socialization where the first experiences are given that give rise to the configuration of emotional, psychological and motivational aspects. To this end, a quantitative, cross-sectional, ex post facto study was designed. Its objective was to analyze the relationship between the development of skills and knowledge and aspects of the students' personality, the interaction of different variables, from the family to the school environment, including the quality of the developmental tasks required of them. For this purpose, 499 secondary school students and 153 families were selected in the Italian city of Barletta. The questionnaires administered were the "Self-esteem scale" by Rosemberg (1965), the "Strengths and difficulties questionnaires" by Goodman (1997), the "Eltern-Starkën test" by Sigfrid Tschöpe-Scheffler (2005), the "Trait-Meta Mood Scale" by Slovey and Mayer (1995) and the Test sul superamento dei compiti di sviluppo in adolescenza" (TCS-A) by Gambino (2015). The main results found revealed that the family has a strong impact on the multidimensional development of students.

The participating student body was 499 students, of which 232 were female (46.4%) and 267 male (53.4%). The mean age of the students was 16.51 years, ranging from 15 to 19 years. There were no substantial statistical differences between the scales, although the TCS-A scale showed greater inhomogeneity in the distribution of values than the other scales. It was observed that the resulting mean of the ranges of variation of the scores of the scales administered were at medium levels, tending toward the lower end. As for the family, the participants numbered 145 with 105 mothers (72.9%) and 39 fathers (27.1%). The values reported in the "Eltern-Starkën Test", which rates the educational model, were low, while the mean values of the "Trait-Meta Mood Scale" (TMMS-24) were adequate.

The students showed levels of fragility and difficulty that, in relation to their age, they should have already overcome. Specifically, they were weak in the area of ego, while they were more balanced in the area of socialization. As for the family figure, the data have attested through the TMMS-24 that the level of I.E. was normal on average, while the educational model revealed that parents were not mature enough to support and care for their children,

because of an intrusion in filial choices that hindered and did not facilitate autonomy and responsibility in the functioning of choices, which is equivalent to the process of emotional growth.

The conclusions shed light on the need to promote cooperation between the educational center-family binomial, to seek communication strategies, to take care of school coexistence, to emphasize the role of emotional intelligence, to know more and better the fundamental characteristics of the evolutionary stage of adolescence and to understand it, in order to create a meeting place to initiate an inclusive and, therefore, didactically fruitful dialogue. All this information will be extremely useful to design intervention programs that are more in line with the teaching reality and that include the main actors of the educational community.

Keywords: Education, family, emotional intelligence, school, intervention strategies.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Enseñar a aprender -cómo se aprende- requiere, en primer lugar, la conciencia de que el aprendizaje no pasa sólo por las habilidades cognitivas, es decir, los procesos mentales que se relacionan con la dinámica racional lógico-deductiva-intuitiva, sino que es el resultado de una acción sinérgica de procesos psicológicos y emocionales, con estrechos vínculos y con la parte más íntima del sujeto y del entorno. El aprendizaje, por lo tanto, resulta ser la fase final de un proceso que encuentra su génesis en una motivación, intrínseca o extrínseca, está ligada a un movimiento emocional -en el sentido etimológico de motus- que la alimenta y la empuja, hasta que se ancla y se fija en la mente, y por lo tanto en la memoria (Moé, 2010).

La didáctica del aprendizaje (enseñar a aprender) debe tener en cuenta que en tal proceso no se puede ver al alumno sólo como un yo racional, sino que el alumnado alcanzará un resultado satisfactorio cuanto más se estimule en él la motivación intrínseca ("... procede del interior de la persona y concierne tanto a disposiciones de lo profundo como a aspectos más conscientes y verbalizados, como objetivos, valores, intereses", Moé, 2010, p. 17), su percepción de las aptitudes personales será positiva y las emociones relacionadas con el logro de determinados objetivos gnoseológicos serán positivas en él. Es precisamente por su naturaleza tan compleja que el aprendizaje no puede ser una acción impuesta, sino un proceso que tiene como primer objetivo desencadenar una motivación intrínseca poniendo en marcha los diversos procesos cognitivos. Y a esa interioridad es a la que hay que dar la vuelta en el proceso de enseñanza: todo se mueve desde allí, desde la génesis, la matriz fundadora. Las emociones modifican las atribuciones que se realizan hacia las motivaciones y las guían hacia la acción o incluso la huida.

Fragoso y Luzuriaga (2015) afirman que organizaciones como la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), a través del informe Delors (1997), y la OCDE, a través del informe DeSeCo (2011), subrayan que las aptitudes académicas y socio-relacionales son necesarias para entrar en el mundo laboral. Estas

habilidades están relacionadas con el conocimiento cognitivo y las habilidades emocionales, interpersonales e intrapersonales necesarias para vivir en una sociedad heterogénea, trabajar en equipo y trabajar hacia objetivos comunes. Estas necesidades requieren un nuevo modelo pedagógico que redefina el modo de formación hoy en día. En realidad, se trata de superar la idea de la escuela como lugar de educación y la esperanza de que surja un nuevo modelo pedagógico centrado en la educación (Costa, 2018), que incluye el tema de Inteligencia Emocional o IE (Goleman, 2022, Salovey y Mayer, 1995), el cual guardaría relación con la intersección de la inteligencia intrapersonal e interpersonal en el marco de las inteligencias múltiples de Gardner (2019).

Esto conduce a una ampliación de las responsabilidades educativas de la escuela, ya que no debe limitarse a la introducción meramente de datos, sino al desarrollo de ciudadanas/os, que están en asociación con la comunidad circundante, conectados empática y éticamente con ella. Es necesario, por lo tanto, redefinir los paradigmas de la educación y sustituir el concepto de "capital humano", un mito de los años noventa que resultó ser éticamente falaz por el de "desarrollo humano", para concebir la educación no como un costo, sino como una inversión para el "bien común" y para el bien del individuo (Costa, 2018, p. 32), y en el que las/os jóvenes tuvieran espacio y poder de decisión (Benavides y Lara, 2015).

El individuo cooperativo y respetuoso dentro de una comunidad es una persona adulta que ha superado con equilibrio todas las tareas del desarrollo adolescente, es decir, ha sido capaz de hacer frente al terremoto físico, cognitivo y emocional que se desencadena en las fases que caracterizan el desarrollo adolescente (Erickson, 1968). Y para que esto se realice plenamente, el papel de la familia y el apoyo de la escuela son esenciales (Miranda, 2019).

CAPÍTULO 2.

MARCO TEÓRICO

Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela

CAPÍTULO 2.

MARCO TEÓRICO

2.1. Los dos pilares educativos: la escuela y la familia

2.1.1. El papel de la familia

La búsqueda de la calidad ha guiado la historia de la humanidad, representando una tensión continua hacia una mejor evolución. Sin embargo, no descarta una declinación histórica, en el sentido de que se ha inclinado y buscado en función de los objetivos y metas que cada sociedad se ha fijado. Por lo tanto, podríamos definir la calidad como un conjunto de parámetros preestablecidos que denotan el nivel o grado de consecución de esos estándares. En lo que respecta a este estudio, la cualidad investigada es la relativa al modelo educativo, cuyos parámetros, según el nivel, tienen un fuerte impacto e incidencia no sólo en las tareas de desarrollo del adolescente, sino en todo el ciclo vital del individuo. Ciertamente el ser humano, al ser un animal político, como lo definió Aristóteles, es el resultado de una pluralidad de agentes que contribuyen a su formación, desde la familia hasta la escuela y el trabajo, sin embargo, aquí la lupa se centra en la calidad del modelo educativo, ya que la familia es la primera agencia formativa que sienta las bases sobre las que pivotarán otros sujetos relacionales y otros agentes formativos. Por lo tanto, se hace necesario dar un breve repaso a los estudios científicos que se han realizado a lo largo del tiempo, en relación con la investigación del modelo educativo.

Alrededor de la década de los 70 comenzó a desarrollarse un vivo interés por el modelo educativo, posteriormente definido como "estilo educativo", por su estrecha relación con el bienestar filial (Erikson, 1968, Freud, 1958), bienestar como resultado de una pluralidad de variables (autoestima, satisfacción vital, capacidad de afrontamiento, capacidad relacional, habilidades cognitivas, etc.), directamente vinculadas a los niveles de aprendizaje, y por tanto de éxito escolar (Steinberg L., Lamborn, Dornbusch, y Darling, 1992, Baumrind, D., 1991). Según estos estudios, la relación familia-hijo está fuertemente condicionada por el estilo educativo familiar (democrático, autoritario, permisivo) y que un estilo autoritativo, como garante del desarrollo de la autonomía, la madurez psicológica y la actitud positiva,

facilita el logro de mejores habilidades de aprendizaje en los adolescentes. A partir de los años 90, el modelo educativo fue objeto de una observación más específica, más interna, la diferencia de género entre el padre y la madre (Smetana, 1995), observando que no es un constructo homogéneo, sino que las dos figuras parentales tienen efectos diferentes incluso en relación con el género filial. Analizando el tema de la depresión adolescente, por ejemplo, se observó que la manifestación de las formas depresivas en las chicas dependía de la ausencia o de los bajos niveles de receptividad y necesidad por parte de la figura paterna, mientras que en los chicos tales síntomas eran generados por la figura materna insensible. Lo que sí se está convirtiendo en un axioma hoy en día es la conciencia científica de que es el estilo autoritario de la familia o, al menos, de una de las dos figuras parentales lo que ejerce una influencia positiva en el logro de las habilidades cognitivas y académicas. Ciertamente, el bienestar de un adolescente también está relacionado con la relación con los compañeros y la relación con la escuela, pero lo que se desprende de estos estudios es que es el clima emocional el que marca la diferencia en la calidad de vida, incluido el bienestar, de las personas.

Mientras que en la segunda mitad del siglo XX se hizo hincapié en el modelo de educación familiar, con estudios científicos en profundidad de carácter principalmente pedagógico y psicológico, en las últimas décadas esta cuestión se ha convertido también en objeto de estudios económicos; la calidad del modelo de educación familiar ha ido acompañada de la calidad del modelo de educación escolar, vinculando la calidad de la educación con el desarrollo económico de los países.

Así que la calidad educativa se ha relacionado con la evaluación, cuyos resultados deben dar fe de un cierto nivel de calidad estandarizada. En realidad, calidad y evaluación son dos datos correlacionados, por un lado, pero también son autónomos, en la medida en que son los indicadores establecidos los que decretan el resultado, que no siempre indica una calidad correlativa al desarrollo personal, sino una calidad funcional al sistema económico-empresarial. La Comisión Europea, en su famoso "libro blanco" sobre educación y formación "Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento", afirma que "Los sistemas de educación y formación tienen con demasiada frecuencia el efecto de trazar una trayectoria profesional de una vez por todas. Hay demasiada rigidez, demasiadas barreras entre los sistemas de educación y formación, falta de comunicación, faltan oportunidades para utilizar nuevos tipos de enseñanza a lo largo de la vida" (de Cresson y Flynn, 1995).

Por lo tanto, podría decirse que la calidad educativa es una cuestión política, ya que cada país debe prestar especial atención no sólo a la educación y la formación como un deber social, sino también a la calidad del proceso de formación, ya que es su nivel el que socava el crecimiento económico tanto personal como nacional (Loaiza Quintero et al., 2016). Hay estudios (Elias y Rey ,2011; Naidoo, van Eeden y Munch, 2014; Aomar y Jabrane, 2014; Gordon y Monastiriotis, 2006), que analizan los resultados educativos de los países y regiones en función del impacto de las variables socioeconómicas. Es la calidad educativa la que sirve de línea divisoria entre países y regiones desarrollados y no desarrollados. Si tomamos para mencionar las pruebas INVALSI, realizadas en el año 2019-2020 en Italia, desde el marco propuesto (Figura 1), podemos ver que el rendimiento educativo es más alto en las zonas del norte de Italia, donde efectivamente la condición socioeconómica es más alta debido a una mayor y mejor oferta de trabajo, siendo el norte de Italia más industrializado y tecnologizado. En cambio, el Sur, una zona económicamente deprimida, presenta datos de rendimiento educativo inferiores a la media para cerca del 50% de los alumnos en las materias investigadas (italiano, matemáticas e inglés). Galvis y Meisel (2010) señalan la correlación entre la pobreza económica en algunos países y los bajos niveles de alfabetización, es decir, que donde hay pobreza, el Estado invierte poco en educación, y de ahí se derivan bajos niveles de alfabetización. La calidad educativa, por tanto, ve junto al capital humano una serie de variables que lo potencian o incluso lo retroceden. El término capital humano ha sido contestado a lo largo del tiempo, ya que esta expresión ha interpretado al sujeto humano como instrumental y funcional al proceso capitalista (Benavides-Lara, 2015). Aquí, en realidad, la expresión se utiliza con un sentido literal, viendo en el sujeto humano el recurso por excelencia, capaz de estructurar, y construir la propia vida, íntima y laboral. Un capital funcional para el desarrollo personal y comunitario. Es habitual distinguir un capital humano como input, el de los trabajadores, y de los empresarios como output (Gennaioli et al., 2013), sin embargo, ambos necesitan una formación de calidad que despliegue el máximo potencial de cada aportación. No sólo las políticas estatales y regionales determinan la calidad educativa, la condición socioeconómica de la sociedad, en definitiva, el bienestar del individuo. También la familia determina, con su modelo educativo, con su condición cultural y económica, la calidad del aprendizaje filial, un aprendizaje que está estrechamente relacionado con la capacidad de afrontar y superar las crecientes dificultades que la edad evolutiva del adolescente, por un lado, y el estudio escolar, por otro, proponen y a las que someten a cada alumno.

En este estudio se profundiza en las variables familiares que interfieren y actúan sobre el estado psicofísico del niño. Se parte del concepto de autoestima y, pasando por las habilidades cognitivas, se llega a lo que los últimos estudios neurológicos han definido como neuronas espejo. Todas estas son variables que la familia determina de manera incisiva y que influyen en la calidad del aprendizaje, no es casualidad que las instituciones educativas firmen con las familias el llamado "pacto de corresponsabilidad", ya que ambas instituciones son organismos educativos de igual importancia. Las instituciones básicas de toda comunidad son la escuela y la familia, y ambas, en igual medida, contribuyen a la formación del individuo; si una de ellas no cumple plenamente sus funciones, habrá deficiencias en la formación. Hoy en día, la educación se halla inmersa en un clima histórico bastante complejo, en el que la crisis económica mundial y la emergencia sanitaria global ha condicionado todo el sistema de vida, desde la familia hasta la sociedad, pasando por la escuela. En este escenario, se demanda más que en el pasado una capacidad de predicción y/o intervención ante los numerosos problemas que aquejan al mundo de las/os adolescentes, un mundo que se ha hecho aún más vulnerable por la concomitancia de factores ambientales externos (Barone, 2018).

La escuela dispone hoy en día de todos los instrumentos científicos para intervenir y responder a las molestias psicológicas y/o cognitivas que puedan surgir; de hecho, existen muchos instrumentos útiles para vigilar el estado del alumnado en diferentes áreas de relevancia: inventarios, cuestionarios, entrevistas, grabaciones (Martínez-Monteagudo et al., 2013). También se pone a disposición de las familias órganos de participación en el sistema educativo ya que existe una amplia aceptación en la idea de que tienen un papel relevante en la educación de sus hijas/os (Torrealba, 2020).

Varios estudios afirman que en el grupo de edad preadolescente es el valor parental en la función cognoscitiva y formativa lo que es más incisivo, pudiendo ser incluso en mayor medida que la escuela, ya que el/la niño/a, hasta la primera etapa educativa, es más dependiente emocionalmente de la familia. En una determinada etapa de la vida del/la adolescente, el testigo educativo pasa de la familia a la escuela, cuando el/la adolescente entra en una dimensión social, liberándose de la "dependencia" materna/paterna. Así, como sostienen Alves et al. (2017), el rendimiento académico está influenciado por las variables latentes de la familia y la escuela, incluyendo el estatus socioeconómico y el tipo de escuela

Los mismos autores hallaron a través de ecuaciones estructurales que la familia tiene un peso mayor en el desarrollo cognitivo en las primeras etapas.

En relación con la influencia de la familia en el aprendizaje del/la hijo/a, el estudio de Yuh-Ling Shen (2011) analizó los resultados de la escuela en base a la motivación y el promedio de las notas. Además de las cualidades personales de los estudiantes, el estudio también consideró como parámetro la crianza de las/os hijas/s, los efectos del apoyo de la familia y el control de ella sobre la eficacia del aprendizaje filial. Analizó el componente chino-estadounidense en los resultados académicos que, entre todos los grupos étnicos minoritarios, era el más exitoso y atribuyó esos resultados al modelo cultural chino que atribuye a las/os progenitoras/es mayores expectativas en cuanto a los resultados escolares de sus hijas/os y, al mismo tiempo, capaces de un ejercicio de control constructivo basado en la autonomía de decisión que aumenta la autoestima y la competencia social del niño. La cultura china está animada por valores colectivistas, como la obediencia y la consideración hacia los demás, lo que lleva a las/os adolescentes chinos a ser más condescendientes y a sentirse más inclinados a conformarse e identificarse con sus madres/padrespadres en comparación con las civilizaciones caucásicas. En dicho estudio también se mencionó la investigación realizada por Spera (2005), según la cual la autoridad familiar es beneficiosa para los resultados escolares, pero también se muestra que la autoridad punitiva tiene consecuencias negativas para la autoestima y la autoeficacia de las/os adolescentes. También reveló que no es la capacidad de razonamiento la fuerza motivadora en un/a niño/a, sino el apoyo amoroso. De hecho, también en el estudio de Yuh-Ling Shen se encontraron resultados similares. Duchesne y Larose (2007) también consideran que la influencia familiar tiene un rol fundamental en el rendimiento académico del/la alumno/a.

Que la autoridad maternal/parental tiene un valor positivo es una suposición confirmada por varios estudios. El estudio de Piko y Balázs (2012) pretendió verificar esta fiabilidad conceptual a través de una muestra de 2.072 estudiantes (49,2% hombres y 38,1% mujeres) hallando que el estilo parental autoritario era predictivo de problemas de humor: para los hombres, lo que predecía era principalmente la reactividad de la madre; para las mujeres, en cambio, la reactividad y la solicitud del padre. El estudio de Berge y otros (2016) también evaluaron el uso de sustancias (alcohol, drogas y tabaco) por parte de las/os adolescentes en relación con la crianza autoritaria. En dicho estudio se halló que los niveles

de estas sustancias eran menos graves cuando la crianza era autoritaria, pero más elevados cuando la crianza era negligente. Y especifica, analizando los datos, que los predictores del uso de sustancias eran también algunos comportamientos de las/os madres/padres, compañeras/os con problemas, uso temprano de sustancias como el tabaco y el alcohol, así como un ambiente escolar negativo.

Frente a este panorama en el que la tipología del estilo parental estaba flanqueada por la diferencia de género padre/madre, el concepto de percepción introducido por algunos estudiosos contribuyó a aumentar la complejidad del problema. De hecho, como surgió del estudio Raboteg (2013), en el que 401 estudiantes de secundaria completaron un cuestionario sobre el estilo paterno, la percepción del estilo paterno producía efectos diferentes al verdadero estilo educativo y a la intencionalidad materna/paterna, en el sentido de que los adolescentes que percibían a sus padres/madres autoritarios/as y permisivos/as mostraban altos niveles de bienestar en comparación con aquellos cuyos padres o madres eran realmente autoritarias/os (Raboteg y Sakic, 2013). En resumen, la forma en que los adolescentes percibían a sus madres/padres podía producir bienestar, pero también síntomas psicológicos con una amplia casuística. El estudio de Hale y otros (2006), por ejemplo, reveló que el exceso de control de las/os madres/padres, como el rechazo, producía altos niveles de puntuación de los síntomas de ansiedad generalizada (TAG), aunque constataba que el bienestar de las/os adolescentes dependía cada vez menos del apoyo de las/os madres/padres a medida que crecían y que había diferencias de género en los efectos de esas percepciones: las mujeres estaban más expuestas a trastorno de ansiedad que los hombres porque eran más sensibles a las relaciones interpersonales.

El estudio de Ackard y otros (2006) identificó en una prueba de 4746 alumnos públicos un comportamiento poco saludable en relación a las siguientes variables: control de peso (63,49% niñas, 25,45% niños); intentos de suicidio (33,51% niñas, 21,28% niños); baja autoestima (47,15% niñas, 24,56% niños); depresión (63,52% niñas, 33,35% niños). Tales molestias psicológicas dependían de la dificultad de hablar con las/os madres/padres, de la falta de atención por parte de ellas/os o también de la dificultad de crear relaciones dialécticamente sinceras con las/os amigas/os.

En el estudio realizado por Reti y otros (2002), al vigilar los efectos del estilo parental en la edad adulta (51 años de media), se comprobó que los que habían disfrutado de poca atención o de una mayor restricción relacionada con una menor autonomía psicológica,

mostraban niveles de exposición a la neurosis, con niveles de evitación de daños y bajos niveles de autodirección. El papel de las/os madres/padres, por lo tanto, determinaba el implante emocional, la autoestima, la autoeficacia, la capacidad de hacer frente a la descendencia, todo ello a su vez relacionado con el sentimiento de satisfacción de la vida. En contrapartida, los modelos educativos más perniciosos y perjudiciales son los que se basaban en el autoritarismo y/o la negligencia.

Numerosos estudiosos han estudiado la correlación entre el éxito de la familia y la escuela (Álvarez y otros, 2015; Alves y otros, 2017, Eslava y otros, 2016; Fernández-Zabala y otros, 2016; Kloosterman y otros, 2011; Lugo-Gil y Tamis-LeMonda, 2008; Mistry y otros, 2010; Regueiro y otros, 2015). Parece ser que existe una serie de variables decisivas para el éxito de la descendencia en la escuela: el nivel de educación de las/os madres/padres era fundamental, porque determinaba la interacción entre ascendientes-descendientes (Bracken y Fischel, 2008; Eslava y otros, 2016; Martínez y otros, 2004; Oxford y Lee, 2011; Rindermann y otros, 2010); el nivel educativo de la madre el cual era predictivo del rendimiento cognitivo (Bracken y Fischel, 2008; Eslava y otros, 2016; Martínez y otros, 2004; Oxford y Lee, 2011; Rindermann y otros, 2010); así como las condiciones socioeconómicas de las/os madres/padres las cuáles tenían un peso relevante al permitir que las/os niñas/os se estimularan más a través del juego y los materiales educativos y culturales (Alves y otros, 2016; Bradley y Corwyn, 2002; Burger, 2010; Cabrera y otros, 2007; Lemos y otros, 2011; Strenze, 2007). Los estudios confirmaron, en efecto, que las/os niñas/os menos acomodadas/os económica y culturalmente encontraban mayores dificultades en la primera fase de la escolarización y, si estas molestias no encontraban una pronta intervención, se agudizaban y se cronificaban. Entonces, las desigualdades sociales se convertían en desigualdades escolares, a las que la escuela contribuía si no las prevenía.

Diversos estudios han confirmado la urgente necesidad de una figura paterna sólida, autorizada, presente y amorosamente dialéctica, en un momento histórico -el presente- en el que la figura paterna está en crisis. Recalcati (2014) describe el cambio en la relación padre-hijo como una "mutación antropológica" (p. 59). Se trata de una pérdida del rol de padre como figura educadora. Haciendo una breve comparativa con el pasado, el hijo siente hoy la necesidad de tener un padre que encarne la "Ley del Verbo", que ponga límites a un deseo que en un principio pretende la satisfacción inmediata de sus necesidades, precisa

de orden y de sentido humano (Recalcati, 2010, 2014). El mismo autor hablar de un padre convertido en un "Peter Pan" que rechaza la asunción de sus responsabilidades o, en caso de que las asuma, demuestra carecer de las herramientas necesarias.

Es necesario, pues, una redefinición del papel y de la identidad parental: una identidad que ha cambiado con variaciones socioeconómicas y culturales, pero que en los últimos decenios ha llegado a un hibridismo entre un modelo de la paternidad más marcado por la tradición y un modelo moderno que incluye los cambios de paradigma social y es más flexible (Zajczyk y Ruspini, 2010; López, 2014). Este cambio de paradigma conlleva reflexionar acerca de cuáles son los roles y objetivos que se le atribuyen en la actualidad a la paternidad (Miniati, 2017).

Evidentemente, hablar del padre no excluye la figura de la madre. La madre también es un pilar fundamental e influye en la función educativa y formativa. "Las manos de la madre" (Recalcati, 2014) investigan la figura de la madre en la vida del/la niño/a, representando el sentimiento de la vida, el primer rostro que el ser humano encuentra en su nacimiento (Winnicott, 1974, en Recalcati, 2014).

Con relación a esto último, Chen, Liu y Li (2000) hallaron que el rendimiento académico en la adolescencia estaba relacionado con la capacidad del padre para transmitir afecto y cercanía y que, en el caso de la figura materna, dicha capacidad se relacionaba con un mejor ajuste emocional (citado en Yuh-Ling Shen, 2011).

De este examen surge un complejo cuadro descriptivo de la sociedad en la que las políticas neoliberales han marcado e impuesto profundos surcos, dentro de los cuales se han hundido todas las instituciones fundamentales: la escuela, la familia, el sistema cultural, sin olvidar el derecho al trabajo y a la salud. Y, como en una cadena, todos los eslabones institucionales se han condicionado mutuamente hasta su desaparición, en términos de identidad. Si el nihilismo prevalece, ¿quién se encarga de reordenar todas las piezas? ¿La política? ¿La economía? ¿La escuela? Ciertamente, para cada tema sistémico se han sugerido diferentes soluciones y la comunidad educativa, como operadores escolares, tratan de encontrar soluciones que ayuden en cierta medida a mejorar la oferta y las oportunidades de formación y aprendizaje educativo. Para lograr un cambio, es preciso modificar la relación social, política y económica que gestiona la escuela dotando de derechos a la comunidad (Kliksberg y Sen, 2007).

La educación debe entenderse como un ámbito encargado de crear nuevos actores sociales que estén bien formados, sean capaces de contribuir a la sociedad y tengan un sentido crítico (Benavides-Lara, 2015, Gómez, 2006).

Dado el fuerte condicionamiento del estilo de educación familiar en la formación de la personalidad del sujeto y su predicción sobre el resultado de la carrera escolar que marca fuertemente la calidad de vida de un individuo se ha tratado de identificar y establecer los principales tipos de estilo educativo. De acuerdo con Álvarez-García et al. (2016), el fundador de estos estudios sobre el estilo educativo es Baumrind (1967) si bien un modelo más complejo y versátil es el de Oliva (2007) el cual identificó tres modelos parentales (democrático, autoritario y permisivo) y desarrolló un cuestionario para medir la correlación entre el estilo educativo y el comportamiento filial. En última instancia, los metaestudios constituyeron la base de la presente investigación y sirvieron para subrayar la necesidad de considerar las variables comunitarias (familia y escuela) como un todo y no como simples agregados sin retroalimentación entre sí.

Este estudio específico, con el fin de investigar experimentalmente la correlación entre el modelo educativo y el éxito escolar, ha optado por utilizar el "Eltern Starken" de Sigrid Tschöpe-Scheffler (2005), para calificar el modelo educativo de a familia, y el "TMMS-24" (Mayer y Salovey, 1997), para medir la inteligencia emocional de las/os madres/padres. Se trata de sugerir algunos de los muchos instrumentos eficaces no sólo para concienciar sobre la cuestión de la responsabilidad parental en el proceso de formación de la descendencia que -como hemos visto- tiene tanto poder y fuerza para determinar una deflagración o una elevación, sino también para ofrecer instrumentos para el autoanálisis, el autoinforme, para ser conscientes de la calidad del modus operandi propio que tanto peso tiene en la vida emocional y psicológica de la descendencia. Dichas pruebas son funcionales y útiles para el estudio.

Los modelos educativos y el éxito de aprendizaje/escuela de la descendencia están validados por una larga tradición empírica, de la que damos algunos ejemplos, como en el caso de TMMS-24, el cual es un instrumento psicométrico que ha sido utilizado en diversos estudios y que ha ayudado a obtener información válida sobre la inteligencia emocional (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2004; Salovey et al., 1995).

Cejudo et al. (2016) lo utilizaron para medir la relación entre la inteligencia emocional, la resistencia y el bienestar en una muestra de 432 estudiantes universitarios, entre 17 y 59

años. De igual modo, Cerón et al. (2011) lo utilizaron para evaluar la inteligencia emocional en adolescentes entre 12 y 17 años, hallando indicios de género en la percepción (las mujeres obtuvieron la puntuación más alta), mientras la puntuación en la comprensión y en la regulación fueron más altas en los hombres. Nallely et al. (2012) aplicaron el TMMS-24 a una muestra de 236 alumnos de secundaria, para poner en relación el consumo de tabaco con las aptitudes emocionales y averiguar si las aptitudes emocionales y las variables socioeconómicas eran predictivas del consumo de tabaco. González-Robles et al. (2011) utilizaron dicho instrumento sobre una muestra de 71 empleados de la salud (52 mujeres y 19 hombres), confirmando la hipótesis de varios estudios empíricos, según la cual los componentes emocionales eran más relevantes que el resto de las variables clásicas para el éxito profesional. El estudio de Azpiazu et al. (2015) analizó el informe entre el apoyo social (familia, amistad y profesorado) y la inteligencia emocional, realizando una investigación inversa con respecto a la anterior, es decir, en lugar de tratar de averiguar cuál es la influencia de la inteligencia emocional en relación al apoyo social, se centró en analizar el flujo de información empezando por el apoyo social hasta la inteligencia emocional. Este último estudio guarda una estrecha relación con la presente investigación, en la medida en que resalta el apoyo a la persona adolescente y se preocupa por su bienestar psicofísico.

A modo de resumen de lo expuesto, se puede considerar la hipótesis de la inteligencia cultural como un marco paradigmático de referencia de cara a poder formar una panorámica general de la temática (Herrmann et al., 2007). De acuerdo con esta hipótesis, la inteligencia se desarrolla (ontogenética y filogenéticamente hablando) en interacción con la cultura y los grupos sociales. Gracias a los diferentes entornos culturales (incluyendo la familia y la escuela), es posible desarrollar estrategias cognitivas y sociales más efectivas y adaptarse mejor al entorno. Bajo esta perspectiva, familia y escuela son fundamentales en su propio rol.

2.1.2. El papel de la escuela

Después de analizar el papel que juega la familia en el proceso formativo y establecer que esta incidencia se atenúa en la fase de la adolescencia, en la que el sujeto desplaza la limitación emocional desde el interior de la familia a la interacción social, resulta fructífero evaluar cómo y en qué medida la institución escolar, y en concreto el profesorado,

contribuye al logro de los objetivos cognitivos y educativos. Antes de entrar en el fondo del tema, hay que señalar que un buen clima escolar está determinado no sólo por la relación entre alumnado y profesorado, sino también por la relación entre padres y escuela (Hernández-Prado et López-Lorca, 2006; Mehlecke et al., 2020). La colaboración escuela-familia es comparable a la colaboración entre progenitores o personas que ejerzan la tutoría legal: el dúo escuela-familia debe ofrecer una visión educativa unívoca, motivada y consensuada, que no se preste a confusiones, contradicciones u oposiciones que desestabilicen al educador o a comportamientos anarquistas y/o oportunistas. Las dos instituciones deben interactuar dialécticamente, para llegar a soluciones concretas y efectivas a los mil problemas que plantea la edad del alumnado, teniendo en el fondo el mismo objetivo: lo bueno y lo mejor para el alumnado.

En realidad, sobre todo en los últimos decenios, las dos instituciones han estado principalmente en conflicto entre sí, en una relación que no sólo es improductiva, sino también perjudicial para el/la docente. Las madres/padrespadres tienden a delegar el proceso educativo en la escuela, pues ya están sobrecargados de responsabilidades laborales, o a proteger a su hija/o de un sistema escolar que consideran injusto y poco preparado; la escuela, en cambio, presupone un/a usuaria/o que ya es responsable y "educada/o" y que no lo encuentra en la realidad educativa entrante, invitando a la familia a trabajar en sintonía con la institución educativa (Vaccotti, 2019).

La relación escuela-familia no es plenamente bidireccional. Parece ser que el entorno educativo muestra una actitud mucho más abierta y flexible para animar a las familias a introducirse en la vida del centro que en sentido contrario (Vaccotti, 2019). En ocasiones, es el propio centro educativo el que adopta un papel protagonista para las decisiones del futuro escolar y curricular del alumnado para arreglar los problemas que surgen de modo que la familia y otros recursos externos pasan a tener un papel secundario en este escenario (Blândul, 2012). Sin embargo, ambas vertientes deberían trabajar juntas, aunando enseñanza formal e informal (Pire y Rojas, 2020).

Se reconoce que el éxito de un/a estudiante en la escuela está influenciado por varios factores. En primer lugar, el clima escolar, que facilita o inhibe las relaciones interpersonales (Wang y Degol, 2016). De hecho, se ha observado que cuando las normas de calidad correspondientes son elevadas, existe un alto grado de cohesión interna que facilita el aprendizaje del alumnados y, por lo tanto, promueve el éxito académico; además, cabe la

posibilidad de que incluso tenga un efecto amortiguador de los factores negativos provenientes del entorno familiar y que pueden resultar perniciosos para el ámbito escolar. Córdoba, Del Rey y Ortega (2014) han observado que un clima escolar y una coexistencia pacífica y tranquila facilitan la asunción de las tareas cognitivas y animan al profesorado y al alumnado a realizar trabajos que requieren concentración; por otra parte, un clima inestable alimenta el absentismo, la violencia, la falta de compromiso, la mala autopercepción y, por lo tanto, los bajos resultados de las ganancias (Cerdeira et al., 2019). Asimismo, un clima escolar sereno se ve facilitado por las habilidades emocionales del profesorado. En este sentido, el estudio de Cejudo y otros (2017) mostró que el profesorado era una figura eficaz para el aprendizaje del alumnado, pero que sus conocimientos cognitivos eran sólo una pieza de un cuadro general, en el que desempeñaba un papel fundamental en relación con las demás personas, el nivel de IE (inteligencia emocional), englobando competencias intrapersonales e interpersonales, que eran decisivas en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Más concretamente, un alto nivel de IE, es decir, de competencias emocionales y sociales, garantizaba un proceso de educación de calidad de calidad.

El concepto de IE se popularizó en los años noventa del siglo XX a través de una publicación realizada por Salovey y Mayer (1995). Este novedoso enfoque considera la IE como una capacidad humana que sirve a gestionar las emociones, a expresarlas y comprenderlas, lo cual repercute favorablemente en el desarrollo intelectual del sujeto (Cejudo y otros, 2017).

Más tarde, Petrides y Furnham (2000, 2001) introdujeron una diferencia entre la IE interpersonal y el intrapersonal en un intento de tratar de dilucidar las diferencias entre ambos conceptos. En esta línea, años después, Cejudo et al. (2016, 2017) reveló que la IE intrapersonal tenía más importancia que la IE interpersonal en el estado de bienestar del sujeto y que los sujetos más atentos a sus emociones estaban más expuestos a una condición de malestar, con altos niveles de ansiedad, mientras que los sujetos con emociones propensas a la positividad y la resistencia disfrutaban de una condición de bienestar mayor.

Las habilidades interpersonales, en clase, crean una dinámica relacional entre el profesorado y alumnado que puede representar un crecimiento para ambos, pero también si el clima establecido no es sereno y empático (Domínguez, Pescador y Melero, 2009).

Por lo tanto, teniendo en cuenta estos estudios, se espera que la educación emocional se incluya en los requisitos profesionales y la formación de los profesores (pero también del alumnado, como han sugerido muchos sectores). La preparación en educación emocional no se incluye actualmente en la formación del profesorado, aunque no sólo garantizaría una defensa contra el agotamiento del profesorado (Devos et al., 2012), sino que también mejoraría las competencias docentes (Pérez-Escoda et al., 2013). Para la evaluación de los niveles de IE en el profesorado, se han diseñado pruebas, como el Cuestionario de Inteligencia Emocional de Rasgos (Petrides, 2009), útil para fotografiar los antecedentes de inteligencia emocional de los profesores.

Esta prueba fue administrada a 196 profesores por (Cejudo et al., 2017) quienes informaron de que el profesorado de infantil tenía una IE más alta que el profesorado de primaria. Asimismo, concluyó que el profesorado con una IE alta consideraba importante para el éxito de la enseñanza el uso de las habilidades emocionales, en comparación con aquel con baja IE. La investigación también mostró que el profesorado consideraba las habilidades interpersonales más importantes para la calidad de su trabajo que las habilidades intrapersonales.

Que la inteligencia emocional y la empatía debe formar parte del bagaje personal de cada individuo junto con la inteligencia cognitiva histórica o cociente intelectual (CI) es un axioma que se ha establecido bajo una perspectiva teórica (León et al., 2020; Porrás et al., 2020; Rivera et al., 2020). Se ha comprendido que la formación de un individuo debe tener lugar dentro de una lógica multifactorial: conocimiento de los contenidos, pero también conocimiento de sí mismo, de las demás personas, con habilidades relacionales y de colaboración. Sólo en esta visión amplia el individuo se convierte en un "individuo social", desligándose de una dimensión meramente individualista, en un sistema socioeconómico que, por el contrario, lo concibe como un sujeto "productivo" (Antonio-Aguirre, 2020; Ramírez, 2018; Villalobos, 2020).

Bajo esta última perspectiva, toda la comunidad educativa, incluyendo alumnos y profesores, son vistos como capital humano, encuadrable dentro de las teorías neoliberalistas según las cuáles la conducta humana está fuertemente impregnada por la economía (Hudson, 2016).

Ahora le corresponde a las instituciones educativas fijarse objetivos didáctico-formativos específicos, constituirse como lugar de formación, de capital humano, de adquisición de

competencias (Domínguez et al., 2015). En este sentido la escuela no debe ser funcional a la "cultura empresarial", lo que viola su mandato ético, sino que tiene el deber prioritario de formar a los futuros ciudadanos (Baldacci, 2014).

La escuela de hoy, en definitiva, tiene que librar una dura batalla, crítica y autocrítica: debe reconocer su misión fundadora, reivindicando el derecho a la autonomía con respecto al sistema económico. Se trata, en última instancia, de hacer un análisis bajo una pedagogía crítica (López, 2019; Martín, 2020).

Por otra parte, analizándolo en retrospectiva, se aprecia un devenir histórico que ve la precariedad como su matriz de identificación así como la crisis del sistema económico. Las malas condiciones laborales determinan la situación personal y profesional. Solo una enseñanza centrada en la persona puede contribuir a salvar a los sujetos del abismo del malestar psicológico. Ciertamente, la edad adolescente, como fase de transición, se caracteriza en sí misma por la precariedad de la identidad, pero el status contemporáneo es el de una precariedad exógena que se vuelve endógena y consustancial al propio individuo. Para "sobrevivir" a esta condición socioeconómica, el sujeto debe poseer las herramientas adecuadas para ser consciente de sí mismo, de sus capacidades y potencialidades, de lo que quiere y de lo que le motiva y estimula. Y solo la escuela puede iniciarlo hacia este objetivo. Hablar de desarrollo humano significa integrar el concepto de capital humano en el tejido social en todos sus niveles. Se trata de una variable que añade un plus de mejora para el sujeto, a través de formación y con la finalidad última de lograr su felicidad y generar una identidad funcional en equilibrio con el sistema socioeconómico. Dicho sistema ve a la persona como una actriz que interpreta un rol y no como lo que realmente tiene potencial para ser una herramienta funcional al servicio del capital económico (Benavides-Lara, 2015). Por ende, la escuela debe iniciar un cambio copernicano en su interior: mirar al presente, cargado de problemas y molestias de la adolescencia (acoso y ciberacoso, deserción escolar, ansiedad, angustia, ira) y, al mismo tiempo, mirar al futuro: cómo, con qué herramientas para que el alumno se enfrente a la vida, una vida que se caracteriza por una complejidad mayor que la del pasado.

El adolescente de hoy vive en su piel las consecuencias de un sistema familiar y socioeconómico que lo hace responsable más allá de sus posibilidades: incluso el ámbito legal, el adolescente es considerado responsable de los delitos cometidos y castigado con penas severas, al igual que un adulto, sin ninguna circunstancia atenuante en algunos

países. Esta perspectiva considera que si el delito es de la misma magnitud que el que pudiera cometer un adulto, la pena o el castigo también debe ser similar, obviando aspectos tales como las diferentes capacidades, experiencias y consciencias que distan entre una y otra persona. Esta corriente proviene de norteamericana de los años noventa del siglo XX y no considera el desarrollo moral y cognitivo en la ecuación (Barone, 2018).

El adolescente de hoy es visto como un individuo que madura a dos velocidades: por un lado, una rápida madurez intelectual, por otro, una madurez emocional más lenta, incluso en comparación con el pasado (Barone, 2018). Esto cambia la esencia del propio concepto de responsabilidad y cuándo ha de hacerse patente (Recalcati, 2014).

Frente a un cuadro desolador de la condición actual de la juventud y a la visión ahora clara de la deriva del sistema social, por un lado, y del sistema económico, por otro, la escuela continúa su mandato, según un sistema rígido, siguiendo la lógica tradicional de la proposición de contenidos disciplinarios a través de métodos operativos tradicionales que respondían a las necesidades de una sociedad ahora inexistente, de un sistema económico que ya no garantiza una oferta de trabajo segura y continua, evaluando al estudiante únicamente por sus capacidades cognitivas e intelectuales (Barone, 2018), sin abrirse a las nuevas exigencias científicas que exigen una forma diferente no solo de enseñar, sino también de integrar nuevos elementos formativos y evaluativos.

En su estudio, Barone (2018), parte de una descripción de la escuela en la que se registra la normalidad como parámetro de evaluación y con respecto a este se establece la inconformidad y la inadecuación. No obstante, en la realidad existen formas de sujeción y autoconformismo que tienden a homogeneizarse bajo la égida de la ideología dominante, aunque al mismo tiempo requiere un desempeño intelectual autónomo, crítico y creativo. Se han hecho intentos de revisar el tiempo y el espacio en la escuela con nuevos experimentos educativos, pero este sigue siendo el modelo dominante. Se trata de una escuela dual, compuesta por combinaciones de oxímoros. La escuela quiere educar y evitar la tarea de educar, pero debe tener en cuenta la investigación educativa realizada hasta la fecha y revisar su modelo, con un nuevo modelo que no solo recompense la docilidad, la atención y la concentración, sino que también potencie las habilidades prácticas, manuales y artísticas. Por lo tanto, la escuela hoy en día es una causa derivada de los problemas sociales y no alivia la carga del adolescente con problemas, sino que en ocasiones los agrava.

Las políticas públicas de juventud se han limitado a los menores de edad en términos de asistencialismo y protección de derechos (Benavides-Lara, 2015; Rodríguez, 2000); las instituciones de educación secundaria, frente a estas políticas, han permanecido pasivas en la lucha por extender las políticas de juventud a otros grupos de edad, conformándose sólo con aquellos jóvenes que, con mayor o menor esfuerzo, pueden "refugiarse" en sus aulas. Por lo tanto, hay que revisar el concepto de educación, con una nueva perspectiva, en la que los jóvenes no sólo tengan el espacio para expresar sus opiniones, sino que también puedan ponerlas en práctica.

Costa (2018) también subraya en su estudio de revisión que la educación tiende a apoyar la economía y quiere sujetos predispuestos a la flexibilidad y la adaptación, pero esta educación formal a lo largo del tiempo no ha producido un crecimiento económico. Se han infrautilizado las habilidades (Livingstone y Guile, 2017). La educación se ha convertido en "una expropiación de las propias oportunidades", porque las únicas oportunidades son las que ofrecen las necesidades de las empresas (Hager y Holland, 2006).

El mundo de la investigación ha producido numerosos estudios que consideran como objetivos básicos para el bienestar del individuo aspectos tales como su integración constructiva en la sociedad y en el mundo de la empresa. Del mismo modo, también existen una serie de herramientas empíricas para monitorear la condición psico-emocional de los actores y actrices de la escuela e intervenir a tiempo para lidiar con las incomodidades y/o deficiencias. Se precisa que el éxito escolar del discente se ve influido por varios factores. En primer lugar, el clima escolar, que facilita o inhibe las relaciones interpersonales (Wang y Degol, 2016). De hecho, se ha observado que cuando las normas de calidad interrelacionadas son elevadas, existe al mismo tiempo un alto grado de cohesión interna que facilita el aprendizaje del alumnado y, por consiguiente, promueve el éxito académico. También se frena el posible efecto negativo proveniente de los factores familiares que son desfavorables para el éxito académico. Un buen clima escolar está determinado no solo por la relación entre estudiantes y docentes, sino también por la relación entre la escuela y la familia, así como la relación dentro de la comunidad escolar entre docentes y su institución escolar.

Parece ser que las mujeres tienen una percepción más positiva de las interacciones humanas dentro de la escuela y son más propensas a cumplir las normas, mientras que los niños son más propensos a la victimización, la agresión y la indisciplina. Esto se traduce en

un mayor rendimiento escolar entre las niñas. Analizando el instrumento del autoinforme, en el estudio se destaca que, aunque el no refleje necesariamente la realidad de la unidad educativa en sus distintas dimensiones examinadas, pero siempre es útil para conocer la realidad que vive cada alumno, y intervenir en la mejora de su relación con y en la escuela (Cerdeira et al., 2019).

2.1.3. El uso de cuestionarios en las escuelas

El uso de cuestionarios en las escuelas no es un método consolidado en la práctica metodológica, pero, como lo demuestran las fuentes científicas, su eficacia y fiabilidad ya están bien establecidas. Precisamente con este propósito se pretende a través de este estudio llevar a la escuela a identificar y poner en práctica todas aquellas herramientas que le permitan corregir una metodología en ocasiones subjetivas, mejorar la función de vigilancia y concretar los criterios de alerta. Precisamente para este fin los cuestionarios elegidos son aquellos que tienen una larga tradición científica y aplicada, ya que a lo largo del tiempo han demostrado su eficacia en la identificación de características subjetivas, así como la ayuda en clave predictiva. El test de Rosenberg capaz de medir el nivel de autoestima, por ejemplo, es científicamente aclamado porque se ha demostrado que está fuertemente correlacionado con el bienestar psicosocial, es decir, sus niveles aceptables permiten contrarrestar los efectos negativos de la ansiedad y el estrés. Los altos niveles de autoestima han demostrado ser inestimables en el rendimiento escolar y académico (Tomás-Sabado et al., 2008). También se ha demostrado que la autoestima, junta a la competencia emocional, tiene diferentes niveles según el género sexual y que juega un papel decisivo en la predicción del estado psicológico de los adolescentes (Schoeps et al., 2019).

Una escuela que presta atención a la educación emocional antes que a la cognitiva es una escuela que está formando a un sujeto cuyo bienestar personal se convierte inevitablemente en bienestar social. El bienestar como objetivo de la educación (Bisquerra et al., 2007) es ampliamente enfatizado por condicionar no solo el futuro del individuo, sino también la contribución personal a nivel social. Bisquerra (2007) habla de la "psicología positiva" como una corriente que propone un cambio de paradigma cultural centrado en el bienestar individual y social. La psicología positiva centra sus esfuerzos en la mejora de las emociones del individuo, las metodologías de entrenamiento que facilitan este desarrollo y

los programas destinados a mejorar la calidad de vida y prevenir la incidencia de la psicopatología.

El estudio de Gomez y otros (2018) demostró lo útil que es la medición predictiva, de modo que se puedan utilizar estrategias de intervención para reducir estos trastornos emocionales. En su investigación se midió la capacidad de predicción de que los altos niveles de ansiedad conducen primero al rechazo escolar, independientemente del castigo, medición que resultó ser fundada en relación con las tres diversas razones: indicadas (evitar las emociones negativas; escapar de evaluaciones y/o situaciones negativas; llamar la atención de los cuidadores).

Ortega y otros (2014), utilizando la administración de la prueba de Rosenberg, encontraron en estudiantes con bajo rendimiento escolar altos niveles de depresión y baja autoestima. Ya en 2014 se estimaba que en 2020 la depresión sería la segunda causa de enfermedad y afectaría al 4,8% de la población adolescente mundial. Sin embargo, los estudios sobre esta relación no son unánimes: algunos la ven como una causa, otros como una consecuencia (sujeto de la depresión). El estudio analizó una prueba de 140 estudiantes de bajo rendimiento con edades comprendidas entre los 14 y los 19 años, aplicando la escala SDS para la depresión y la escala Rosenberg para la autoestima. Encontró que alrededor del 50% carecía de confianza en sí mismo/a siendo el porcentaje más alto en las mujeres. El 86% tenía niveles de depresión moderada y el 14% tenía depresión leve.

Es más probable que la depresión y la autoestima afecten a las mujeres, a los estratos socioeconómicos bajos o medios en los que hay competencia con niveles altos y que la depresión aumenta con la edad (Del Barrio, 2000).

Esta relación ha sido objeto de diferentes estudios. Piénsese en el estudio de Antonio-Agíre y otros (2020) o en el de Taberero y otros (2017) quienes, investigando la relación entre diferentes situaciones socioeconómicas y la autovaloración personal que tenían los estudiantes, mostraron, a través de varios análisis, que había diferencias significativas entre la autoestima y el estatus socioeconómico en la muestra. Esta incidencia también fue bien considerada en este estudio. De hecho, a los padres también se les administró el TMMS-24, además de la inclusión de datos sociológicos, como el título de estudio y la profesión, precisamente para evaluar el impacto de la familia, como primera agencia formativa y educativa, en el bienestar filial.

El bienestar individual está relacionado, por tanto, tanto con la familia como con el entorno escolar. El estudio de Aritzeta et al. (2016) mostró que los profesores sí tienen un mayor impacto en el estado psicológico de los estudiantes en el aula (Osterman, 2010), pero las relaciones afectivas con los compañeros también juegan un papel importante en las actitudes de los estudiantes hacia la escuela y hacia ellos mismos.

Si es cierto, como dijo Ford (1992), que la motivación para comprometerse puede estar condicionada por el grupo y que el profesorado y el alumnado co-crean climas positivos o negativos para el aprendizaje a través de las emociones compartidas (Meyer y Turner, 2006) entonces el estudio de la IE de grupo se convierte en fundamental. En esta investigación, la medida del grupo EI se basó en la Escala de Rasgos Meta-Mood (TMMS; Salovey et al., 1995), que mide la inteligencia emocional de un individuo. El TMMS original fue adaptado a una versión de 24 artículos vascos (Aritzeta et al., 2016), llamada G-TMMS. La escala demostró una buena fiabilidad y validez (Jordan et al., 2002).

A la luz de estos estudios, está claro que para controlar los niveles cognitivos y emocionales, en todas las declinaciones y todos los actores del proceso de formación, el mundo de la investigación nos ofrece una pluralidad de herramientas, entre las que destacan los cuestionarios, que son la forma más fácilmente utilizable en la realidad escolar, ya que en poco tiempo permiten controlar un amplio abanico de cogniciones y conductas incluso en más sujetos; de hecho, son válidos y utilizados por muchos profesionales de la psicología. Está claro que hay pruebas que han demostrado mayor fidelidad y fiabilidad que otras. Y es precisamente por ello que la escuela debe trabajar conjuntamente con las figuras territoriales de competencia en esta materia, para formar y apoyar al profesorado en esta delicada tarea dirigida a la prevención e intervención y metodológica y diagnóstica, en los casos más graves (Tressoldi et al., 2010).

Sin embargo, en el uso de cuestionarios u otros medios de evaluación del individuo, el examinador debe eliminar de sí mismo en la lectura de las informaciones todas aquellas vías que condicionan perjudicialmente la decodificación e interpretación de los datos americanos (por poner un ejemplo internacional), como demuestran estudios previos (Miller y La Rae, 2009; Sartori, 2010).

Estudios como el de Martínez et al. (2013) aportaron una revisión de los cuestionarios, inventarios y escalas desarrollados para estimar los valores de ansiedad escolar en estudiantes de todos los grupos de edad, evaluando sus propiedades psicométricas, y

afirmaron que las autoevaluaciones (autoinformes) son fiables y válidas, lo que resulta interesante porque son útiles para el análisis clínico y educativo. También señalaron que la mayoría de las/os niñas/os sufren de miedos leves que desaparecen con el crecimiento, pero a veces permanecen en la adolescencia de manera intensa, condicionando las habilidades cognitivas, psicofísicas y motoras, hasta el fracaso escolar o incluso el rechazo, incluso en la edad adulta, condicionando la vida marital y laboral. Por dicho motivo, es preciso estudiar la etapa adolescente, porque de ella se desprende problemáticas que surgieron antes y que se mantiene en la actualidad, y porque además dichas problemáticas, de no ser detectadas e intervenidas, conllevan problemas en la etapa adulta en los principales ámbitos de actuación del sujeto.

Lamentablemente, el uso de cuestionarios en las escuelas no es un método consolidado en la práctica metodológica, pero, dada su eficacia y fiabilidad ya consolidadas, esta labor de investigación tiene por objeto llevar a la escuela a identificar y poner en práctica todos aquellos instrumentos que le permitan corregir la estrategia metodológica de vez en cuando, donde la vigilancia a través de dichos instrumentos revela elementos de alerta y/o predicción (Martínez y otros, 2013). Precisamente, el propósito implícito de este estudio es verificar empíricamente cómo un instrumento empírico, el cuestionario, puede, en relación con un tema específico: la relación entre el estilo educativo familiar y el rendimiento escolar, ofreciendo a los profesores una contribución adicional para leer la realidad psicológica y cognitiva de sus estudiantes, en sus puntos fuertes y débiles, y ayudar a las familias, de modo que tengan un medio para evaluar la calidad, el impacto y la utilidad de sus orientaciones educativas.

Haciendo un resumen, nos hemos centrado en estudios que han utilizado las escalas de autoestima más conocidas y polifacéticas como son la: RSS (Escala de autoestimade Rosenberg, 1965), el SDQ (Strenghts and Difficulties Questionnaire), de Goodman (1997) a la que hemos añadido el TCS-A (Tests sobre la superación de tareas de desarrollo en la adolescencia de Gambini, 2015), que incluye preguntas sobre el aspecto físico que es una de las variables que afectan a la diferencia de género. Cada una de ellas muestra una alta fiabilidad y validez. Además estas escalas parecen ser válidas tanto para hombres como para mujeres, aunque difieran en edad y género, como es el caso del TCS-A. Por tanto, todos los cuestionarios utilizados son el resultado de una elección bien meditada en términos de fiabilidad y con una literatura científica consolidada, como hemos visto para el

TMMS-24, en la marca teórica relacionada con la familia, y como también lo demuestra el debate de cuarenta años sobre la Prueba de Rosenberg (RSS).

En esta línea, la justificación del uso de la prueba de Rosenberg (RSS) para parametrizar los niveles de autoestima se encuentra en numerosas investigaciones científicas, incluidas las relacionadas con el estilo parental (indulgente, autoritario y descuidado). En este sentido encontramos la RSS aplicada en el estudio de Villanejo et al., (2019), que investigó las relaciones entre los modelos educativos y el comportamiento personal y social en los adolescentes. A su vez, destaca también; el estudio de Povedano et al. (2011), en el que se pone de manifiesto que un clima familiar cohesivo y abierto promueve en los adolescentes un comportamiento social y escolar de integración y bienestar. Asimismo, en el estudio de Gentile (2009) se entrelaza la autoestima filial con la relación familiar. Por todos estos motivos, y dado que los estudios lo han confirmado como válido, fiable y estable en la medición del SRA entre los sexos (Montes-Hidalgo et al., 2015) se eligió para evaluar la autoestima en los adolescentes.

El cuestionario de puntos fuertes y débiles (SDQ) también cuenta con una amplia tradición científica. Así, el estudio de Fonseca-Pedrero et al. (2011) confirmó la fiabilidad de la prueba y la necesidad de un seguimiento preventivo dado que el 32% de los adolescentes sufrían problemas de comportamiento subclínico.

Para concluir, el presente examen teórico ha pretendido ofrecer un testimonio, aunque diminuto en comparación con la masa literaria existente, de la investigación decenal y continua sobre los aspectos psicofísicos, relacionales, culturales y familiares que informan y determinan la primera vida adolescente y después la vida adulta de cada individuo. También ha servido para subrayar la existencia de instrumentos eficaces para vigilar el estado de salud psicofísica del adolescente y la necesidad de utilizarlos cuando sea necesario para llevar a cabo una acción eficaz de apoyo e intervención por parte de la escuela y de la familia.

La Tabla 1 presenta un ejemplo de estudios que ilustran la temática objeto de estudio. Dicha selección es breve para remarcar algunos aspectos básicos sin la pretensión de realizar un análisis exhaustivo de la cuestión.

Tabla 1. Selección de artículos relacionado con la temática

Autoría	Años	País	Tipo	Participantes	Instrumentos	Conclusiones
Aritzeta et al.	2016	España	Artículo de investigación	794 participantes (47% female; edad media = 16; DT = 1.4)	G-TMMS	Un cuestionario sobre el grupo EI y el éxito de la clase
Balhara et al.	2020	India	Artículo de investigación	2643 estudiantes universitarios de 8 países	Area under the ROC curve (AUC)	Una evaluación del tiempo de uso diario de Internet entre los jóvenes estudiantes
Balluerka y Arantxa	2012	España	Artículo de investigación	2.165 participantes.	CDS y CDS-R	Versión reducida del Children's Depression Scale (CDS-R)
Barone	2018	Italia	Artículo de revisión	--	--	La escuela no tiene que registrar la normalidad como parámetro de evaluación
Barragán y González	2017	Columbia	Artículo de investigación	2014 estudiantes universitarios	Cuestionarios somministrados por red social	Estrategias virtuales como medio para reducir la deserción escolar
Benavides-Lara	2015	Mexico	Artículo de revisión	--	--	En la educación las juventudes deberán de tener espacios no sólo para opinar, sino para actuar.
Birndorf, S., et al.	2005	USA	Artículo de investigación	16.489 estudiantes de 8°, 10° y 12°	Developmental Assets Model	La autoestima difiere entre los géneros y entre los grupos raciales/étnicos
Bisquerra y Hernández	2017	España	Artículo de revisión	--	--	El bienestar como objetivo de la educación
Cerda et al.	2019	Chile	Artículo de investigación	1016 estudiantes chilenos (49.9% chicas, 50.1% chicos)	Autoenforme de 50 ítems en una escala tipo Likert	La calidad interrelacionada esta en relación con el aprendizaje
Corvasce et al.	2022	Italia	Artículo de investigación	440 estudiantes de secundaria	SDQ	La población adolescente presenta una serie de fortalezas.
Costa	2018	Italia	Artículo de revisión	--	--	Hoy en día la educación tiende a apoyar la economía
Fonseca-Pedrero et al	2011	España	Artículo de revisión	1319 estudiantes: 631 varon y 688 mujer entre 16- 16 años. 28 escuelas publicas y privadas.	SDQ	Analisis con una versión modificada de SDQ

Fragoso-Luzuriaga	2015	México	Artículo de revisión	--	--	Confusión entre la capacidad emocional y la competencia emocional.
Gaete V.	2015	Chile	Artículo de revisión	--	--	Características del desarrollo psicosocial normal en la adolescencia
Garaigordobil	2017	España	Artículo de investigación	3.206 estudiantes entre 12-18 años, inscritos in centros publicos y privados	Autoinforme Seisdedos, 1988/1995, para los jovenes y un cuestionario para los padres	Comportamiento antisocial
Gómez-Núñez et al.	2017		Artículo de investigación	1.003 estudiantes entre 8-12 años	IAEP e SRAS-R-C	El rechazo escolar
Gómez-Maqueo y Monjarás	2020	México	Artículo de investigación	115 preescolares	Las escalas de estrés cotidiano (Monjarás y Lucio, 2018)	Relación entre el estrés cotidiano y el afrontamiento
Li et al.	2019	China	Artículo de investigación	581 estudiantes universitarios	Self-esteem Scale (Rosenberg, 1965) por PSE. RSE was assessed using the 8-item Relational Self-esteem Scale (Du et al., 2012)	Las diferencias conductuales y neuronales entre la RSE y la PSE
López-Cassá	2016	España	Artículo de revisión	--	--	Desarrollo socioemocional de los niños y niñas
Maltese et al.	2012	Italia	Artículo de investigación	786 estudiantes (369 chicos y 417 chicas que cursan 3° o 5° de bachillerato).	Self Esteem Excuses and Social Intelligence	Las influencias del género en la Inteligencia Social
Miniati	2017	Florenia	Artículo de investigación	20 padres	Entrevista	La nueva identidad de la figura paterna
Montes-Hidalgo y Tomás-Sábado	2016	España	Artículo de investigación	186 estudiantes de enfermería	Autoestima de Rosenberg	Autoestima entre hombres y mujeres.
Ortega et al.	2014	Colombia	Artículo de investigación	629 estudiantes de 10°	Depression Scale SDS (1965)	El apoyo y el control de los padres han afectado el rendimiento escolar
Pena y Repetto	2021	España	Artículo de revisión	--	--	Estado de la investigación y bibliographia en torno a la inteligencia emocional

Schoeps et al.	2019	España	Artículo de investigación	855 adolescentes españoles entre 12 y 15 años (M = 13.60, DT = 1.09)	ESCQ, SDQ y RSE	El impacto de las competencias emocionales y la autoestima en el ajuste psicológico.
Taberner, Carmen et al	2017		Artículo de investigación	1.757 alumnos de entre 3 y 7 años	Cuestionario EDINA	Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico
Vela y Suárez	2020	España	Artículo de investigación	299 familias,	Cuestionario sociodemográfico, de la Escala de estrés parental PSI-SF y de la Escala de resiliencia SV-RES	El estrés de las familias con hijos/as con y sin discapacidad

Fuente: De elaboración propia en base a las referencias señaladas

CAPÍTULO 3.

MÉTODO

Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela

CAPÍTULO 3.

MÉTODO

3.1. Análisis de necesidades

El diseño de esta investigación nació como consecuencia de una cuestión: ¿En qué medida el modelo educativo de la familia influye en el rendimiento académico? Y la pregunta como un río ha llevado a diferentes afluentes: cuál es la relación entre el estilo educativo familiar y las habilidades emocionales de las/os madres/padres; qué relación existe entre el ego en su complejidad y sus capacidades cognitivas; qué relación existe entre la autoestima y otras facetas del sujeto. Sobre la base de esas largas reflexiones y articulaciones conceptuales y teóricas, se seleccionaron y eligieron los cuestionarios que se administrarán a los dos componentes madres/padres-hijos/as, a fin de llegar con el análisis de los datos a una mayor comprensión de la situación en aras de poder detectar las necesidades de emergencia psicoeducativa con mayor agilidad y ayudar en la intervención educativa y familiar.

3.2. Objetivos e hipótesis

3.2.1. Objetivo general y objetivos específicos

El objetivo general de esta investigación fue: examinar la relación entre diversas variables que definen la situación del alumnado en la etapa de la adolescencia y el modelo educativo familiar.

Dicho objetivo general se desglosó en los siguientes objetivos específicos:

1. Evaluar la relación entre el estilo educativo, la autoestima y la construcción de la identidad en la adolescencia.
2. Estudiar la relación entre la autoestima y las habilidades de relación interpersonal.
3. Investigar la relación entre el modelo educativo familiar y las competencias cognitivas del/la hijo/a.

4. Analizar la relación entre el modelo educativo familiar y la inteligencia emocional filial.

3.2.2. Hipótesis

En consonancia con los objetivos descritos, se diseñaron las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1 (H1). Se espera hallar una relación positiva entre el aprendizaje, en relación con la autoestima, la construcción de la identidad, y el modelo educativo de modo que aquellas personas adolescentes con una mayor autoestima se encuentran en entornos familiares en los que se favorece este tipo de aspectos a través de un modelo educativo familiar funcional.

Hipótesis 2 (H2). Se espera encontrar una relación positiva entre la autoestima y las habilidades de relación de una persona de modo que aquella persona con una mayor autoestima mostrará mayores habilidades interpersonales.

Hipótesis 3 (H3). Se espera encontrar una relación entre modelo educativo familiar y las competencias cognitivas del/la hijo/a de forma que quienes se encuentren inmersas/os en un entorno familiar con estilo funcional mostrarán mayores competencias cognitivas.

Hipótesis 4 (H4). Se espera hallar una relación entre el modelo educativo familiar y la inteligencia emocional de los padres por lo que determinados modelos educativos familiares -basados principalmente en conductas adaptativas y funcionales- se relacionarán con puntuaciones más alta en indicadores de inteligencia emocional.

De forma detallada, hablamos de cada hipótesis, de los temas que trata y de lo que esperamos encontrar:

Hipótesis 1 (H1). Se espera encontrar una relación entre el estilo educativo de la familia, por un lado, y la autoestima y construcción de la identidad del/la hijo/a, por otro.

La autoestima es el valor que el individuo se da a sí mismo en relación con la percepción que tienen de él y los demás. El autoconocimiento, por su parte, se relaciona con la identidad, que es el conjunto de valores y principios éticos y morales, el nivel cultural que informa al yo. En esta hipótesis queremos evaluar la relación entre estas dos variables, asumiendo que la autoestima se corresponde positivamente con el conocimiento de la identidad, entendido este como la suma de la adquisición de la identidad, el

autoconocimiento y la satisfacción vital (Povedano et al., 2011). La literatura científica también ha investigado este aspecto al analizar la relación entre el estilo educativo de la familia y el aprendizaje filial y ha salido a relucir que la autoestima está vinculada a la satisfacción vital y que una madre autoritaria facilita esta condición de bienestar (Furnham y Cheng, 2000), mientras que lo estilo educativo paterno solo es predictivo de la dimensión de la depresión (Milevsky A., Schlechter, Netter y Keehn, 2007). Otra investigación sostiene que un bajo nivel de autoestima se asocia con la percepción de un estilo educativo autoritario (Heaven y Ciarrochi, 2008, mientras que el estilo autoritario predispone a altos niveles de autoestima (Raboteg-Saric y Sakic, 2014). La literatura coincide en que un estilo de crianza autoritario puede afectar directa y positivamente al logro no sólo de las tareas de desarrollo en la adolescencia, sino también, y estrechamente relacionado con esto, de las habilidades académicas (Steinberg et al., 1994).

Hipótesis 2 (H2). ¿Cuál es la relación entre la autoestima y las habilidades de relación de una persona?

Hay una autoestima personal y una autoestima social (Jiwen Li y otros, 2019). Hay también una autoestima académica y una autoestima profesional. Así a menudo ocurre que una persona que carece de autoestima en un área, la compensa con la confianza en sí misma en otra. Ciertamente, la autoestima está arraigada en la idea de sí mismo que se construye a una edad temprana y esta idea es un reflejo de la mirada con la que la familia le mira.

Una mirada de aprobación le motivará, una mirada de crítica le hará sentirse inadecuado. A veces, de por vida. En este estudio estamos interesados en evaluar el efecto de la autoestima en la creación de redes sociales, es decir, evaluar en qué medida la autoestima determina la calidad en las relaciones sociales y cómo afecta a la calidad de las mismas. y con cuál recaída se actúa, dado que varios estudios han demostrado que los adultos jóvenes que poseen las habilidades para formar y mantener relaciones saludables tienden a estar más satisfechos con sus vidas y a ser mejores padres (Xia et al., 2018).

Hipótesis 3 (H3). Se espera encontrar una relación entre el modelo educativo de la familia y las competencias cognitivas del/la hijo/a.

En este estudio se ha destacado en varias ocasiones la correlación entre el estilo educativo de los padres/madres y las habilidades cognitivas de las/os hijas/os. Se ha dicho, al respecto, que las habilidades cognitivas dependen de la condición socioeconómica-cultural de la familia, del clima familiar, de la inteligencia emocional de las/os madres/padres, pero sobre todo de la percepción que los niños tienen en la comunicación con las figuras parentales, lo que determina la aceptación o el rechazo de la posición parental (Grusec et al., 1994). A la luz de este supuesto, quisimos investigar si nuestros datos también confirmaban esta teoría científica sobre las competencias cognitivas del/la hijo/a.

Hipótesis 4 (H4). Se espera hallar una relación entre el modelo educativo familiar y la inteligencia emocional de los padres.

El apego y el cuidado representan los dos primeros sistemas de comunicación a través de los cuales cada niño conformará su propia forma de ser, su personalidad, su autonomía, su autoestima y su forma de ser consigo mismo y con los demás (Bowlby). Por lo tanto, el modelo educativo familiar configurará la mayor parte de las capacidades cognitivas, afectivas y emocionales de los niños, llegando incluso a concretar la arquitectura de su cerebro. Con esta premisa científica, queremos destacar la importancia del concepto de inteligencia emocional que, desde los años 70, ha tomado un valor dinámico, es decir... cómo de su calidad dependen las micro-relaciones afectivas y las conductas comunicativas que determinan el reflejo y la armonía emocional (Stern y Fonagy). Posteriormente, se dio un paso más en esta investigación, ya que, a mediados de los años 90, en la Universidad de Parma, un grupo de investigadores del equipo de Giacomo Rizzolatti descubrió el particular funcionamiento de una clase de motoneuronas que posteriormente se denominaron "neuronas espejo". Mientras que las antiguas aportaciones científicas y gran parte de la clínica tradicional muestran importantes dificultades para cambiar la conducta educativa en la dirección de un mejor acercamiento a los niños, los recientes estudios sobre las neuronas espejo y las investigaciones más avanzadas en este campo están ofreciendo resultados, y por tanto indicaciones, de considerable importancia. Las neuronas espejo se activan no solo cuando un sujeto realiza una acción, sino también cuando ve cómo se realiza una acción, percibiendo sensaciones, emociones e intenciones. Estas neuronas, junto con otras estructuras neurofisiológicas del cerebro emocional (sistema límbico y amígdala), son probablemente la base de la empatía, una competencia que poseemos los

humanos para sentir en tiempo real lo que siente el otro. Pero lo más extraordinario es que esta competencia también la tienen los niños, probablemente ya en el cuarto mes de vida. Por ello, se ha estudiado que los niños, desde muy pequeños, son capaces de percibir las intenciones de los adultos de referencia, siendo capaces de sintonizar con los estados de ánimo, las emociones y los sentimientos de quienes les cuidan y se ocupan de ellos y las competencias cognitivas del/la hijo/a.

3.3. Diseño y procedimiento

Se trata de una investigación de diseño ex post facto y principalmente de enfoque cuantitativo con unas escasas cuestiones de carácter cualitativo.

Con relación al procedimiento, primero se contactó con el centro educativo, para describir el estudio y obtener su aceptación (la cual incluyó también la aprobación de los aspectos éticos). Una vez obtenida su confirmación, se informó a las familias y al alumnado de dicha investigación. En cuanto a las familias, se solicitó su participación. Cuando se consiguió el consentimiento, se administraron los cuestionarios al alumnado y a sus familias. El centro educativo era de Bachillerato (de acuerdo con el sistema educativo italiano), el cual estaba situado en la provincia de Barletta-Andria-Trani, en la región de Apulia, Italia. Se trató de una escuela secundaria científica con diferentes direcciones (escuela secundaria científica tradicional, escuela secundaria de idiomas, escuela secundaria de deportes, escuela secundaria de ciencias aplicadas) con un alumnado entre 15 y 19 años.

Todos los cuestionarios se administraron electrónicamente y se llevaron a cabo en las respectivas aulas de la escuela, en el caso del alumnado. La participación fue voluntaria y se veló por garantizar la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes en el tratamiento de los datos. Los instrumentos se administraron con el consentimiento ético del C.d.I. (Consejo Escolar italiano), en el que participaron los representantes de las/os estudiantes, el profesorado y las familias. Asimismo, este estudio consta de la aprobación del Comité Ético de la Universidad de Murcia y ha utilizado como directrices las expuestas en el protocolo de Helsinki.

Los cuestionarios se administraron en febrero, durante un período de dos semanas. Las y los estudiantes tardaron entre 20 y 30 minutos en rellenar las respuestas, mientras que las madres y los padres y las madres, por otro lado, tardaron unos 10'-15'. Los padres y las

madres lo hicieron a través de los formularios de Google, después de que les enviara el enlace para rellenar la encuesta.

3.4. Participantes

En total participaron 644 sujetos, de ellos, 499 eran estudiantes adolescentes, con edades comprendidas entre 15 y 19 años; el componente femenino fue numéricamente inferior al masculino: 230 mujeres y 239 varones (46,4% mujeres y 53,4% hombres). El componente parental, en el total de 145 (72.9% madres y 27.1% padres), aunque se le instó adecuada y repetidamente, participó en un número más reducido. La participación obtenida fue, de hecho, el 31%.

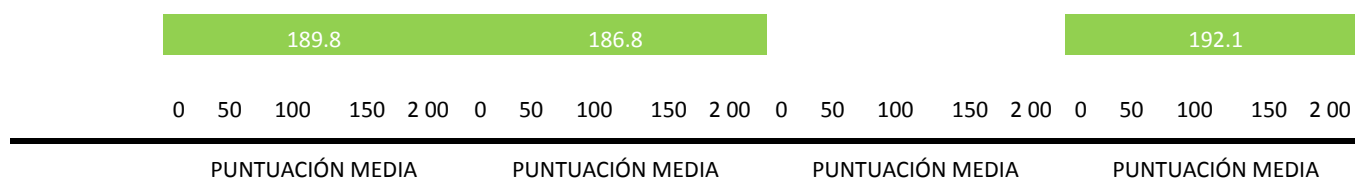
El estudio se llevó a cabo con una muestra de estudiantes del Liceo Científico "Carlo Cafiero" de Barletta (BT), una ciudad de unos 100.000 habitantes en el sur de Italia. Se trata de una escuela estatal polivalente que ofrece una pluralidad de direcciones didáctico-educativas (tradicionales científicas, deportivas, lingüísticas, tecnológicas) con una base de usuarios heterogénea en el componente socioeconómico y cultural. La realidad económica del país es sustancialmente prestada al sector manufacturero y artesanal por un lado, y clerical por otro, con anuncios de pequeñas empresas que están experimentando una situación crítica de regresión económica. La escuela secundaria de Cafiero ha tratado de diversificar el plan de la oferta formativa para responder a las necesidades de la ciudad y de la economía local. La escuela tiene un área de captación de unos 1000 estudiantes y es a los estudiantes de todas las clases de tercer y cuarto grado de las diferentes direcciones de la escuela secundaria a los que se les ha pedido la participación voluntaria a las pruebas administradas.

La escuela en su conjunto tenía una base de usuarios de unos 1000 estudiantes. A todo el alumnado de los grupos de 3º y 4º de los diversos cursos de la escuela secundaria se les solicitó su participación voluntaria a través de las/os representantes del instituto. Con respecto al nivel económico y sociocultural, había un nivel económico alto con una matriz cultural media, pero también un nivel cultural alto con una condición económica media. Los usuarios tenían, por lo tanto, unas características relativamente heterogéneas en cuanto a elementos culturales y económicos.

Con respecto a la cultura y país de referencia y teniendo en consideración las cuestiones mencionadas, se expone un análisis del informe INVALSI 2019 (Instituto Nacional de Evaluación del Sistema Educativo), que administra pruebas de evaluación en las principales disciplinas (italiano, matemáticas e inglés) en escuelas de todos los niveles, desde la primaria hasta la secundaria superior, en el cual se comprobó que la situación socioeconómica y cultural de la familia influía en los resultados escolares durante todo el curso de los estudios. Para medir esta variable, el INVALSI incluyó un denominador, el ESCS (Economic Social Cultural Status Index) estandarizado, de manera que el valor cero correspondía al promedio italiano y cada unidad por encima o por debajo de la desviación estándar de la distribución de los valores. En todas las asignaturas examinadas por el INVALSI se observa que en todas las clases de la escuela hay una correlación positiva entre el índice del estado y la puntuación de la prueba (Tabla 2). La puntuación aumenta con el incremento del nivel de ESCS. La diferencia de puntuación es mayor en el paso del nivel "bajo" al "medio-bajo" que del nivel "medio-alto" al "alto".

Tabla 2. Prueba INVALSI 2019-2020. Resultados por nivel socio-económico-cultural

	ITALIANO	MATEMÁTICAS	Inglés (escuchando)	Inglés (lectura)
NIVEL SOCIO-ECONOMICO-CULTURAL	4° PRIMARIA	2° ESO	4° ESO	12° Bachillerato o Formación profesional
ALTO	212.9	217.8	220.6	218.3
	212.2	218.5	219.0	217.1
	208.7	217.7		219.2
	209.3	220.6		217.6
MEDIO ALTO	204.4	205.5	209.2	207.4
	204.9	206.3	207.9	207.9
	202.5	206.4		206.7
	201.1	209.4		206.8
MEDIO BAJO	198.6	197.6	203.8	201.7
	198.1	198.4	202.3	202.8
	199.2	199.3		202.0
	199.8	201.6		202.0
BAJO	185.0	181.1	191.6	191.1
	185.5	182.8	191.4	193.3
	191.4	187.5		191.6



Nota: Puntuaciones por asignatura de alumnos de diferentes niveles socio-económico-culturales correspondientes a los cuartiles del índice ESCS.



También se puede observar que la ESCS también influye en la elección del bachillerato. Así un nivel alto corresponde a la elección del Liceo Clásico y Científico. Un nivel intermedio, en cambio, se asocia con otros estudios (Lingüístico, Tecnológico, etc.), y con el Instituto Técnico o Profesional. Parece ser que ante un nivel social y económico alto, aunque los resultados obtenidos en el primer ciclo de la enseñanza secundaria no sean excelentes, se elige una escuela secundaria, mientras que, al proceder de una familia económicamente modesta, se tiende a elegir una escuela técnica.

Cabe señalar, sin embargo, que esta asociación no implica una relación de causa y efecto, ya que las variables fundamentales -como se menciona en el análisis teórico- son múltiples y diversas.

Se informa que el esquema INVALSI se ha convertido en las etapas del sistema escolar español, ya que los dos sistemas escolares son diferentes. A continuación, presentamos una tabla con los dos sistemas comparados en lo que se nota que, aunque la escuela obligatoria termina en ambos a la edad de 16 años, la división de las etapas está diferente.

En la Tabla 3 se muestra una comparación entre el sistema educativo español y su equivalencia o similitud con el italiano.

Tabla 3. *Los dos sistemas escolares a comparación*

Sistema escolar español	Sistema escolar italiano
Escuela Primaria: de 6 a 12 años	Escuela elemental: de 6 a 10 años
Escuela Secundaria Obligatoria hasta 16 años:	Escuela Secundaria Obligatoria hasta 16 años:
1° Eso	2° Media

2° Eso	3° Media
3° Eso	1° Liceo
4° Eso	2° Liceo
Escuela no obligatoria (16-18 años):	Escuela no obligatoria (16-18 años):
1° Bachillerato/Formación profesional	3° Liceo/Formación profesional
2° Bachillerato/Formación profesional	4° Liceo
	5° Liceo

Fuente: Elaboración propia

3.5. Instrumentos

A fin de investigar la calidad y la cantidad del impacto del modelo educativo de los padres y las madres en el éxito educativo de sus hijos/asas en la escuela, se utilizaron varios cuestionarios que se administraron a los estudiantes, madres y padres.

Con respecto al alumnado, se les administraron tres pruebas diferentes: el "TCS-A".

"Test of Developmental Task Overcoming in Adolescence" de Gambino (2015), la "Escala de autoestima" de Rosemberg (1965) y el SDQ (Strenghts and Difficulties Questionnaire de Goodman, 1997). Las tres pruebas combinadas fueron capaces de proporcionar un análisis estadístico más robusto, así como una lectura más completa del sujeto individual.

En cuanto al componente parental, se administraron electrónicamente dos pruebas: la TMMS-24 (Escala de estado de ánimo traido-meta) del grupo de investigación Salovey y Mayer (1995), que evalúa el nivel y la capacidad de reconocer y modular las propias emociones, y la "Prueba Eltern-Stärken", una prueba de orientación parental desarrollada en 2005 por el profesor Sigrif Tschöpe-Scheffler de la Escuela de Ciencias Aplicadas de Colonia, que ofrece a los padres y las madres una "reflexión" sobre su capacidad de relacionarse con sus hijos. La decisión de evaluar la inteligencia emocional de las madres y los padres surgió de la necesidad de combinar el estilo de crianza con una covariable que confirmara el modelo.

Los datos obtenidos son cuantitativos en el caso del alumnado. También se recogieron datos cualitativos de las familias. A continuación se hace una descripción detalla de los instrumentos psicométricos seleccionados.

a-TCS-A de Gambino (2015). Evalúa la autoeficacia percibida de los jóvenes de 14 a 19 años para superar las tareas de desarrollo de su edad. Para esta administración específica, el alumnado fue dividido en grupos de edad (14-16 y 17-19 años). Al medir los datos se

tuvieron en cuenta el sexo y la edad. Los valores de las cuadrículas de conversión variaron según la edad (14-16; 17-19) y el sexo (masculino o femenino). La escala psicométrica consta de 120 elementos cerrados con 12 escalas de respuesta con 4 opciones. Se eliminó una dimensión, la integración de la unidad, a petición del centro educativo por cuestiones de privacidad y porque el alumnado era menor de edad.

Las 11 dimensiones que se extrajeron del cuestionario se fusionan en 3 dimensiones macro: 1) Aceptación del cuerpo; 2) Relaciones con el sexo opuesto; 3) Habilidades de afrontamiento; 4) Competencia emocional; 5) Eficiencia en el estudio; 6) Relaciones con los amigos; 7) Eficiencia filial; 8) Inclusión social; 9) Adquisición de la identidad; 10) Autoconocimiento/Coherencia; y 11) Sentido y satisfacción de la vida.

A continuación se presenta un ejemplo de un ítem para cada dimensión de la prueba citada:

- 1) Aceptación del cuerpo: “Me gusto físicamente como soy”;
- 2) Relaciones con el sexo opuesto: “No tengo ningún problema en hacer amistad con las chicas (ítem para los chicos); con los chicos (ítem para las chicas)”;
- 3) Habilidades de afrontamiento: “Puedo manejarme en situaciones difíciles”;
- 4) Competencia emocional: “Cuando no puedo conseguir lo que quiero, me enfado”;
- 5) Eficiencia en el estudio: “Me gusta lo que estudio en la escuela”;
- 6) Relaciones con los amigos: “Soy feliz con los amigos”;
- 7) Eficiencia filial: “Puedo aceptar y aprender de las críticas de mis padres”;
- 8) Inclusión social: “Me siento respetado por la gente de mi barrio”;
- 9) Adquisición de la identidad: “Tengo algunos objetivos concretos que cumplir en el futuro”;
- 10) Autoconocimiento/Coherencia: “No hace falta mucho para cambiar de opinión sobre mí mismo”;
- 11) Sentido y satisfacción de la vida: “Tengo una vida vacía y triste”.

Las dimensiones macro fueron: 1) Identidad macro; 2) Habilidades cognitivas macro; 3) Relaciones macro. El valor de alfa de Cronbach del TCS-A es $>.08$, en cambio, en nuestros datos la prueba TCS-A tuvo un $\alpha = .651$.

b-La escala de autoestima de Rosenberg (1965) consiste en 10 ítems con una escala tipo Likert de 4 opciones de respuesta donde 1 es “profundamente en desacuerdo” y 4 es “estoy totalmente de acuerdo”. Evalúa el autoconcepto y la autoestima del sujeto. La escala psicométrica va de 10 a 40. El valor medio es de 30. El Alpha de Cronbach, que mide la consistencia interna de las escalas, oscila entre 0,76 y 0,88.

Un ejemplo de ítem de esta escala es: “A veces siento que no soy una buena persona”.

c-SDQ (Strenghts and Difficulties Questionnarie) de Goodman (1997) consta de 25 ítems cerrados y 5 ítems con 3 respuestas opcionales para cada pregunta. Es una prueba para evaluar el comportamiento y las emociones en el grupo de edad de 3 a 17 años, y consta de 25 elementos. La escala fluctúa entre 1 y 10 para las dimensiones y de 10 a 20 para las macrodimensiones. Solo las Dificultades Macro van de 0 a 40. El Alpha de Cronbach, que mide la consistencia interna de las escalas, oscila entre 0.50–0.70

Un ejemplo de ítem de esta escala es “Intento ser amable con los demás; soy respetuoso con sus sentimientos”.

d- "Prueba de Eltern-Stärken" de Sigrif Tschöpe-Scheffler (2005). Es un autoinforme que permite a las madres y los padres reflexionar sobre el modelo educativo adoptado. A través de las respuestas a sus 20 ítems, divididos en 5 escalas con 4 ítems para cada una, con 4 opciones de respuesta, que giran en torno al tema del control y el cuidado, la madre y/o el padre pueden identificar la tipología de su estilo educativo: autoritario, indulgente/permisivo, autosuficiente, negligente/rechazante. Esta información permite corregir la instantánea en caso de datos desequilibrados. La escala oscila de 12 a -12. Los valores positivos son los puntos fuertes, los negativos son los que deben mejorarse como madres/padres.

Un ejemplo de ítem de esta escala es: “En las situaciones de confrontación con mi hijo, a menudo siento que no puedo manejarlo. No sé qué hacer”.

e-TMMS-24 (Escala de humor Trait-Meta) por Salovey y Mayer (1995). Contiene 3 dimensiones que evalúan la inteligencia emocional (IE) a través de 8 elementos para cada una de ellas. El TMMS-24 contiene 3 dimensiones que evalúan la inteligencia emocional (IE) a través de 8 elementos para cada una de ellas: a) Atención, capacidad emocional: ser capaz de sentir y expresar los sentimientos apropiadamente; b) claridad, conciencia de los sentimientos: ser capaz de reconocer la propia condición emocional; c) regulación

emocional: ser capaz de manejar las propias emociones. La escala va de <25 a >36 y hace una diferenciación por género. El alfa de Cronbach es .910.

A continuación se presenta un ejemplo de un ítem para cada dimensión:

- 1) Atención emocional: “Presto mucha atención a los sentimientos”;
- 2) Claridad emocional: “Tengo claros mis sentimientos”;
- 3) Reparación emocional: “Tengo mucha energía cuando me siento feliz”.

Antes de analizar los datos detenidamente, es aconsejable esbozar las puntuaciones de los tres cuestionarios para evaluar los valores de los datos que surgieron en términos psicométricos. Tal como se puede observar en la Tabla 4, los rangos de 70 en adelante se ubican a una alta aceptación del cuerpo en la macrodimensión referida a las competencias cognitivas.

Tabla 4. *Resumen de las puntuaciones en las dimensiones del TCS-A.*

Items	Macrodimensión	Dimensión	Rango	Ubicación
110 ítems			70	Alta
			50-60	Medio alta
			50	Media
			50-40	Medio baja
			30	baja
	Identidad	Aceptación del cuerpo		
	Habilidades cognitivas	Relaciones con el sexo opuesto		
	Relaciones	Habilidades de afrontamiento		
		Competencia emocional		
		Eficiencia en el estudio		
		Relaciones con los amigos		
		Eficiencia filial		
		Inclusión social;		
		Adquisición de la identidad		
		Autoconocimiento/Coherencia		
		Sentido y satisfacción de la vida		

Fuente: De elaboración propia

En cuanto a la Tabla 5, referida a las puntuaciones de Rosenberg, es posible observar cómo más de 40 puntos ubica a las personas participantes en una alta autoestima mientras que inferiores a 15 las ubican en una baja autoestima.

Tabla 5. *Resumen de las puntuaciones en la Escala de Rosenberg.*

Items	Macrodimensión	Dimensión	Rango	Ubicación
10 items	--	--	Inferior a 15	Baja autoestima
			15-30	Autoestima (con tendencia bajista)
			30	Autoestima equilibrada y saludable.
			> 40	Autoestima muy alta

Fuente: De elaboración propia.

En la Tabla 6, referida al instrumento psicométrico SDQ, se muestran las dimensiones y los rangos de puntuaciones. El SDQ se compone a su vez de tres macrodimensiones. El rango de puntuaciones para su posterior interpretación fluctúa en función de cada dimensión y macrodimensión.

Tabla 6. *Resumen de las puntuaciones en SDQ.*

Items	Macrodimensión	Dimensión	Rango	Ubicación
25 items		Nivel emocional	0-5	Normal
			6	Caso límite
		Nivel comportamental	7-10	Anormal
			0-3	Normal
			4	Caso límite
			5-10	Anormal
		Hiperactividad	0-5	Normal
			6	Caso límite
			7-10	Anormal
		Peer problems	0-3	Normal
			4-5	Caso límite
			6-10	Anormal
		Prosocialidad	6-10	Normal
			5	Caso límite
			4-0	Anormal

Dificultades	Todas las escaleras excepto la prosocialidad	0-15	Normal
		16-19	Caso límite
		20-40	Anormal
Esternalización	Nivel comportamental Hiperactividad	0-20	
Internalización	Nivel emocional	0-20	

Fuente: De elaboración propia

3.6 Analisis de datos

Para cumplir con los objetivos del estudio, es decir, conocer en qué medida el estilo educativo familiar condiciona el aprendizaje y qué variables actúan sobre este, se analizó la muestra de alumnos y padres en sus componentes estructurales y relacionales, teniendo en cuenta las diferencias de género. A continuación, se informa del análisis de los datos descriptivos, de las variables que han tenido en cuenta las pruebas administradas y de las relaciones entre estas variables para llegar a un marco que permita una operación de comparación e interacción con los datos surgidos del análisis de los datos de los padres, para luego sacar conclusiones sobre el objeto de estudio.

Tras recoger los datos se procedió a su volcado en la base de datos del programa estadístico SPSS (versión 24). Se realizó un primer análisis descriptivo en el que se analizaron los principales índices de dispersión, así como frecuencias y porcentajes. En segundo lugar, se procedió a realizar un análisis inferencial. Este incluyó la prueba de correlación de Pearson para analizar la asociación entre variables. También se aplicó un análisis factorial usando el test KMO y la prueba de Barletta. Asimismo, se administró la prueba T de Student para valorar si existían diferencias significativas entre las medias utilizando previamente la prueba F de Levene para examinar la homogeneidad de varianzas.

Para analizar la relación entre las principales dimensiones del instrumento SDQ y la autoestima se recurrió al diseño de una red neuronal artificial (RNA) utilizando como el “output” o Variable Dependiente (VD) a la variable autoestima medida a través de la Escala de Rosenberg y como “inputs” o Variables Independientes (VI) las principales dimensiones del instrumento SDQ. En concreto, se aplicó una arquitectura de red con algoritmo “backpropagation”. Para ello, se dicotomizó la variable continua o de escala de autoestima utilizando el percentil 50 ($P_c = 27$), en línea con lo planteada con otras variables en estudios

previos (Martínez y Morales, 2020; Morales-Rodríguez et al., 2021; Navarro, 1998), y asumiéndose de forma artificial que las puntuaciones hasta esa puntuación equivaldrían a la ausencia de autoestima positiva o alta y que las puntuaciones por encima equivaldrían a la presencia de autoestima positiva alta. Para más información sobre ello se pueden consultar las limitaciones del estudio. Puesto que el objetivo es estudiar las relaciones entre autoestima y las dimensiones del SDQ este modelo permite examinar las contribuciones de las VI a la VD de modo que cumple dicha función. La red se programó para que aproximadamente el 70% de los casos estudiados se ubicaran en la fase de entrenamiento, el 20% de los casos en la fase de pruebas y el 10% de los casos en la fase de reserva. La red de forma autónoma seleccionó finalmente el 68% de los casos ($n = 361$) a la fase de entrenamiento, el 20.7% ($n = 110$) a la fase de pruebas y el 11.3% ($n = 60$) a la fase de reserva.

Con respecto a la información de red, se conformaron tres capas. La capa de entrada estuvo formada por cinco covariables de naturaleza continua (nivel emocional, nivel comportamental, hiperactividad, problemas con iguales y prosocialidad) utilizándose como método de cambio de escala el corregido normalizado. La capa oculta estuvo formada por una tres unidades -así como el sesgo- y la función de activación fue tangente hiperbólica. La capa de salida fue la variable dependiente autoestima dicotomizada en dos unidades (asemejándose así a una estructura neuronal artificial de 0 y 1), siendo la función de activación softmax y la función de error la entropía cruzada. Para valorar la red se utilizó la curva COR (Fawcett, 2006). Para el diseño de la RNA se utilizó el programa SPSS versión 28 (IBM Corp., 2021).

Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela

CAPÍTULO 4.

RESULTADOS

Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela

CAPÍTULO 4.

RESULTADOS

4.1. Resultados preliminares del alumnado

4.1.1. Análisis descriptivo del alumnado

A continuación se desarrollan los principales resultados obtenidos después de la administración de los cuestionarios.

En concreto, el alumnado participantes ascendió $n=500$, el 46,4% (232) fueron mujeres y el 53,4% (267) varones. La edad media fue de los estudiantes era de 16,51 años, variando entre 15 y 19 años.

La Tabla 7 muestra la distribución del alumnado por edades.

Tabla 7. Frecuencias (F) y porcentajes (%) de alumnado participante por edad (n)

	n	F	%
Validos	15	13	2.6
	16	239	47.8
	17	230	46.0
	18	16	3.2
	19	1	.2
	Total		499
Perdidos	Sistema	1	.2
Total		500	100.0

Nota: F: Frecuencia. Fuente: De elaboración propia

En la Tabla 8, se observa a priori una relatividad homogeneidad en las puntuaciones medidas obtenidas, sobre todo en el caso de las escalas del TCS-A. Lo que es desconcertante es que la media resultante de los rangos de variación de las puntuaciones de la escala administrada es de niveles medios, tendiendo hacia abajo. Esto significa que el alumnado tuvo puntos de fragilidad y dificultades que, con respecto a su edad, ya debería haber cumplido y resuelto. Estos datos son funcionales a nuestro objetivo, que es verificar

la relación entre la calidad del modelo educativo y el grado de superación de las tareas de desarrollo en diferentes áreas de la adolescencia.

En la Tabla 8 se muestran en qué dimensiones se producen los valores de los promedios más altos y más bajos con respecto a las puntuaciones de referencia. Cabe destacar que el alumnado obtiene puntuaciones más bajas en el área del ego (nivel emocional =3.61; internalización=5.41; autoestima = 25.04, conocimiento/coherencia de si mismo = 35.57)

Tabla 8. *Medias (M) y desviaciones típicas (DT) de los ítems de las subescalas de los tres cuestionarios administrados al alumnado (n)*

	n	Mínimo	Máximo	Media	DT
Edad	499	15	19	16.52	.615
TCS-A					
Aceptación del cuerpo	499	25	72	49.34	9.509
Relaciones con sexo opuesto	499	25	59	43.21	7.956
Capacidad de coping	499	28	57	43.84	5.818
Competencia emocional	499	31	75	49.69	6.170
Eficacia de estudio	499	28	64	48.65	4.774
Relaciones con amigos	499	25	73	46.28	11.839
Eficacia filial	499	26	73	52.99	8.384
Inclusión social	499	25	73	50.97	9.665
Adquisición identidad	499	28	70	47.95	8.245
Conocimiento/Coherencia de si mismo	499	25	59	35.57	6.638
Sentido y Satisfecho de vida	499	25	61	38.39	7.689
Macro C. Cognitivas	499	33	80	46.10	4.769
Macro Relaciones	499	25	68	47.45	8.489
Macro Identidad	499	25	52	35.96	4.202
Rosenberg	499	19	32	25.04	2.008
SDQ	499				
Nivel emocional	499	0	10	3.61	2.425
Nivel comportamental	499	0	10	2.95	1.868
Hiperactividad/Inacción	499	0	10	3.59	1.980
Peer problems	499	0	10	1.80	1.711
Prosocialidad	499	2	10	7.74	1.754
Macro Dificultades	499	0	30	11.95	5.576
Macro Externalización	499	0	17	6.54	3.215
Macro Internalización	499	0	16	5.41	3.331

Nota: DT: Desviación típica. Fuente: De elaboración propia

Como se deduce de las Tablas 8 y 9, el alumnado obtuvo una puntuación global más alta en el área de la socialización, mientras que fueron más deficientes en el área de interioridad.

En la Tabla 9 se han seleccionado las dimensiones de los cuestionarios en las que se obtienen medias más altas destacando la dimensión o subescala de eficacia filial (M = 52.99; DT = 8.384).

Tabla 9. *Subescalas de los tres cuestionarios con medias (M) más altas*

	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Aceptación del cuerpo	499	25	72	49.10	9.590
Competencia emocional	499	31	75	49.69	6.170
Eficacia de estudio	499	28	64	48.65	4.774
Eficacia filial	499	26	73	52.99	8.384
Prosocialidad	499	2	10	7.74	1.754

Nota: DT: Desviación típica. Fuente: De elaboración propia

En la Tabla 10 se han seleccionado las dimensiones de los cuestionarios en las que se obtienen medias más bajas, dimensiones relacionadas principalmente con la esfera de la interioridad

Tabla 10. *Subescalas de los tres cuestionarios con medias (M) más bajas*

	n.	Mínimo	Máximo	Media	DT
Conocimiento/Coherencia de si mismo	499	25	59	35.57	6.638
Macro Identidad	499	25	52	35.96	4.202
Sentido y Satisfecho de vida	499	25	61	38.39	7.689
Peer problems	499	19	32	25.04	2.008

Nota: DT: Desviación típica. Fuente: De elaboración propia

Tabla 11. *Subescalas de los tres cuestionarios con desviaciones típicas (DT) más altas*

	n.	Mínimo	Máximo	Media	DT
Aceptación del cuerpo	499	25	72	49.10	9.590
Relaciones con sexo opuesto	499	25	59	43.21	7.956
Relaciones con amigos	499	25	73	46.28	11.839
Inclusión social	499	25	73	50.97	9.665
Macro Dificultades	499	25	72	49.10	9.590

Nota: DT: Desviación típica. Fuente: De elaboración propia

En el análisis de la Tabla anterior (Tabla 11), se observa la existencia de una distribución desigual de los valores de algunas variables. Para investigar la naturaleza y la forma de esta distribución, utilizamos los índices de forma: el coeficiente de simetría, llamado índice de asimetría, y el coeficiente de curtosis.

El coeficiente de simetría - llamado sigma (σ) - indica la distribución de los valores de la variable con respecto a un eje ideal que pasa verticalmente por la media. Si el valor $\sigma = 0$, la distribución es simétrica, es decir, los valores se distribuyen simétricamente con respecto al eje vertical que pasa por el centro de la media; si el valor $\sigma > 0$, la distribución es positiva asimétrica con la curva de exceso en el lado derecho; si el valor $\sigma < 0$, la distribución es negativa asimétrica con la curva de exceso en el lado izquierdo, es decir, aquellos valores predominantes que desde el centro de la media van hacia los valores bajos de la variable examinada.

El coeficiente de curtosis - indicado simbólicamente por Ku - indica la forma que adopta la curva según la distribución de los valores de varianza: si el valor Ku = 0, la curva es normal y se llama normocurtica; si el valor Ku < 0 (Tabla 12), la curva es hiponormal, en este caso se llama platicurtica y tiene una forma aplanada, por lo que los valores se distribuyen a lo largo de las colas; si el valor p Ku > 0 (Tabla 11), la curva es hipernormal, en este caso se llama leptocurtica y la curva es aguda con una distribución de los valores concentrados a lo largo del eje de la media.

Tabla 12. Asimetría (A) y curtosis (r) de los tres cuestionarios

	n.	Asimetría		Curtosi	
		A	Error estd	Ku	Error estd
Edad	499	-.364	.109	-.187	.218
Aceptación cuerpo	499	-.120	.109	-.940	.218
Relaciones con sexo opuesto	499	-.209	.109	-.506	.218
Capacidad de coping	499	.307	.109	.706	.218
Competencia emocional	499	-.359	.109	1.088	.218
Eficacia de estudio	499	.204	.109	-1.033	.218
Relaciones con amigos	499	-.284	.109	-.168	.218
Eficacia filial	499	-.234	.109	-.194	.218
Inclusión social	499	-.094	.109	-.383	.218
Adquisición identidad	499	.634	.109	.183	.218
Conocimiento/Coherencia de si mismo	499	.168	.109	-.285	.218
Sentido y Satisfecho de vida	499	.875	.109	4.715	.218
Macro C. Cognitivas	499	-.215	.109	-.144	.218
Macro Relaciones	499	.049	.109	.560	.218
Macro Identidad	499	.119	.109	.306	.218
Rosenberg	499	.473	.109	-.648	.218
Nivel emocional	499	.737	.109	.544	.218
Nivel comportamental	499	.221	.109	-.198	.218
Peer problems	499	1.338	.109	2.359	.218
Hiperactividad/Inación	499	-.583	.109	-.258	.218

Prosocialidad	499	.390	.109	-.146	.218
Macro Dificultades	499	.382	.109	.120	.218
Macro Externalización	499	.597	.109	-.105	.218
Macro Internalización	499	-.364	.109	-.187	.218
Validos	499				

Fuente: De elaboración propia

La Tabla 12 revela una falta de homogeneidad en la distribución de los valores de algunas variables e indica cómo se materializa y expresa esa falta de homogeneidad, es decir, los valores proceden según una distribución predominantemente positiva y asimétrica en la mayoría de los valores de las variables con tendencia a la leptocurtosis.

Algunas variables, las relacionadas con el ámbito de la externalización, presentan una asimetría negativa con curvas aplanadas, y por lo tanto con una frecuencia menor que los valores de la parte central y extrema (Tabla 10). Por otra parte, en lo que respecta a la Tabla.11, aquí los valores son asimétricamente positivos con un valor $\sigma > 0$ y con curvas aplanadas en el rango medio-alto, con la excepción del nivel emocional que, sin embargo, tiene un valor Ku cercano a cero.

Tabla 13. Variables leptocúrticas de los tres cuestionarios con $A > 0$

	A		Ku	
	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Eficacia filial	-.284	.109	-.168	.218
Macro C. Cognitivas	.875	.109	4.715	.218
Macro Dificultades	.390	.109	-.146	.218

Nota: A: Asimetría; Ku: Curtosis. Fuente: De elaboración propia.

Tabla 14. Variables con asimetría ($A < 0$) de los tres cuestionarios

	A		Ku	
	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Eficacia de estudio	-.359	.109	1.088	.218
Prosocialidad	-.583	.109	-.258	.218
Capacidad de coping	-.209	.109	-.506	.218

Nota: A: Asimetría; Ku: Curtosis. Fuente: De elaboración propia.

La fiabilidad de las tres escalas se examinó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach para determinar la puntuación del instrumento. La consistencia interna de todo el instrumento reportó un valor de $\alpha = .654$; la prueba TCS-A tuvo un $\alpha = .651$; la prueba SDQ tuvo un $\alpha = .830$, mientras que la prueba de Rosenberg se encontró que no era confiable $\alpha = -.614$, debido a una covarianza media negativa entre los artículos. La consistencia interna entre todos los elementos muestra $\alpha = .651$, por lo que el valor está dentro del rango de fiabilidad discreta.

4.1.2. Análisis inferencial

Ahora analizamos la correlación entre los ítems de las variables que componen los tres cuestionarios administrados a los estudiantes. Para esta correlación nos referimos al coeficiente de Pearson (r) y a la significación bilateral (p). Sabemos que para el coeficiente de Pearson tenemos algunos parámetros de referencia para establecer el nivel de correlación y que los valores deben estar en el rango entre -1 y $+1$ para hablar de correlación existente, directa o inversa, y que el valor p de significación bilateral debe ser ≥ 0 .

En el análisis de los datos relativos a las correlaciones entre y en las variables de las escalas, se observa que las correlaciones son principalmente significativas, de hecho el valor p es $\leq .05$, aunque sean débiles. Informamos de la tabla de relaciones significativas en el TCS-A que fueron moderadas (Tablas 15 y 16).

En la Tabla 15 destaca el estrecho vínculo entre la identidad y: sentido y satisfecho de vida, relaciones con amigos, inclusión social.

Cabe destacar, en la Tabla 15, la existencia de una correlación directa y positiva entre las relaciones con amigos y relaciones con sexo opuesto ($r = .753$, $p = .000$).

Tabla 15. *Correlaciones de Pearson moderadas entre subescalas de TCS-A (1)*

	n	r	p
Aceptación del cuerpo	499	1	
Capacidad de coping	499	.305**	.000
Sentido y Satisfecho de vida	499	-.351**	.000
Macro Relaciones	499	.322**	.000
Relaciones con sexo opuesto	499	1	

Capacidad de coping	499	.499**	.000
Relaciones con amigos	499	.753**	.000
Sentido y satisfacción de vida	499	.415**	.000

Nota: r: valor de la correlación de Pearson: p: valor de la significación de Pearson. Fuente: De elaboración propia.

Tabla 16. *Correlaciones de Pearson moderadas entre subescalas de TCS-A (2)*

	n	r	p
Capacidad de coping	499	1	
Relaciones con amigos	499	.577**	.000
Macro C. Cognitivas	499	.498**	.000
Macro Relaciones	499	.349**	.000
Competencia emocional	499	1	
Macro C. Cognitivas	499	.542**	.000
Eficacia de estudio	499	1	
Macro C. Cognitivas	499	.480**	.000
Inclusión social	499	1	
Eficacia filial	499	.319	.000
Adquisición identidad	499	1	
Sentido y Satisfecho de vida	499	-.410**	.000
Macro Identidad	499	.413**	.000
Conocimiento/Coherencia de sí mismo	499	1	
Sentido y Satisfecho de vida	499	.367**	.000
Macro Identidad	499	.607**	.000
Sentido y Satisfecho de vida	499	1	
Relaciones con amigos	499	.302**	.000
Inclusión social	499	-.426**	.000
Adquisición identidad.	499	-.410**	.000
Macro Relaciones	499	-.325**	.000
Macro Identidad	499	.428*	.000
Macro Relaciones	499	1	
Relaciones con amigos	499	.502**	.000

Nota: r: valor de la correlación de Pearson: p: valor de la significación de Pearson. Fuente: De elaboración propia.

La Tabla 17 muestra que la autoestima estaba correlacionada con los siguientes elementos, en particular nos interesa destacar la correlación con la identidad, el autoconocimiento y la satisfacción de la vida.

Tabla 17. *Correlaciones entre TCS-A y Rosenberg*

	n	r	p
Aceptación cuerpo	499	-.187**	.000
Capacidad de coping	499	-.095*	.033
Conocimiento de si mismo	499	.165**	.000
Sentido y satisfecho de la vida	499	.108*	.016
Macro Identidad	499	.117**	.009
Rosenberg	499	1	

Nota: r: valor de la correlación de Pearson: p: valor de la significación de Pearson. Fuente: De elaboración propia

Cabe señalar que el mayor grado de acuerdo fue con la prueba de SDQ, con la que habia varios factores en común (Tabla 18). La atención se centra en la interdependencia entre las dificultades, la identidad y el autoconocimiento.

Tabla 18. *Correlaciones de Pearson moderadas entre subescalas de TCS-A y SDQ*

	n	r	p
Nivel Emocional	499	1	
Relaciones con sexo opuesto	499	.312**	.000
Conocimiento/Coherenza de si mismo	499	.476**	.000
Sentido y Satisfecho de vida	499	.363**	.000
Macro Identidad	499	.357**	.000
Prosocialidad	499	1	
Macro Relaciones	499	.340**	.000
Macro Dificultades	499	1	
Conocimiento/Coherenza de si mismo	499	.417**	.000
Macro Identidad	499	.367**	.000
Macro Internalización	499	1	
Aceptación del cuerpo	499	-.309**	.000
Conocimiento/Coherenza de si mismo	499	.458**	.000

Nota: r: valor de la correlación de Pearson: p: valor de la significación de Pearson. Fuente: elaboración propia.

En resumen, centrandó la atención en las relaciones estadísticamente significativas, se destacan las siguientes relaciones positivas (Tablas 15, 16, 17 y 18), de las que se desprende que el nivel emocional y la capacidad de hacer frente a las dificultades están estrechamente relacionados con el autoconocimiento y la propia identidad, al igual que la capacidad emocional también está relacionada con la capacidad cognitiva, que a su vez está relacionada con el éxito escolar. Las buenas habilidades sociales están directamente

relacionadas con las relaciones con los padres (Tabla 14, inclusión social $r=1$ y eficacia filial $r=.319$ con $p=.000$).

4.1.3. Análisis de la varianza: diferencias de género relacionadas con las dimensiones y macrodimensiones de las tres escalas.

En el análisis de los datos estadísticos, se encontró que la macroidentidad (Tabla 15), que contiene variables interrelacionadas (autoconocimiento, autoestima y capacidad emocional), estaba conectada con las macrodificultades (Tabla 16) y con las macrorelaciones (Tabla 14). Y dado que la eficacia filial se relacionó con la inclusión social (Tabla 7), podemos inferir que el modelo educativo tiene un fuerte asidero en la superación de las tareas de desarrollo de los adolescentes. A continuación, sin embargo, es necesario verificar si existen y qué tipo de diferencias de género, es decir, cómo respondieron los hombres y las mujeres a estas variables.

Hubo diferencias entre las puntuaciones de hombres y mujeres en las siguientes dimensiones. Las mujeres reportaron en promedio valores más altos en la media de las variables. A continuación se presentan los elementos que presentaron una diferencia significativa en los promedios.

La Tabla 19 presenta variaciones distintas, mientras que la Tabla 18 presenta variaciones iguales.

Tabla 19. Prueba T: varianzas distintas con diferencias significativas de género entre las variables de los cuestionarios suministrados (1)

	t	p	Grupo con medias mas altas
Relaciones sexo opuesto	-34.371	.000	Mujer
Relaciones amigos	-32.677	.000	Mujer
Eficacia filial	-4.596	.000	Mujer
Adquisición identidad	3.094	.002	Varón
Conocimiento/Coherencia de si mismo	-7.605	.000	Mujer
Macro Relaciones	-4.484	.000	Mujer

Nivel emocional -10.004 .000 Mujer

Nota: T: valor de la Prueba T: p: valor de la significación de la Prueba T. Fuente: De elaboración propia

En la Tabla 20 se reportan las variables entre las cuales no se encontró una significativa diferencia de género entre las medias de los cuestionarios suministrados.

Tabla 20. Prueba T: varianzas iguales (2)

	t	p	Grupo con medias mas altas
Capacidad de coping	14.607	.000	Mujer
Competencia emocional	3.171	.002	Varón
Sentido y satisfecho de la vida	13.763	.000	Mujer
Macro C. cognitivas	-3.742	.000	Mujer
Macro Identidad	-3.023	.003	Mujer
Prosocialidad	-2.208	.028	Mujer
Macro Dificultades	-4.165	.000	Mujer
Macro Internal.	-6.240	.000	Mujer

Nota: T: valor de la Prueba T: p: valor de la significación de la Prueba T. Fuente: De elaboración propia

En resumen, las mujeres alcanzaron valores más altos en la esfera de la interioridad, mientras los varones en la dimensión de la prosocialidad

4.1.4. Analisis factorial

La prueba de Keiser Meyer Olkin tuvo un valor p (.815) bastante cercano a 1 y también la significación de Bartlett tuvo un valor $p < 0.05$: por esta razón el análisis factorial es apropiado (Tabla 21).

Tabla 21. Test KMO de Bartlett de las dimensiones de los tres cuestionarios

Medida de adecuación de la muestra KMO		.815
	Chi-cuadrado aproximado	4091.626
Prueba de esfericidad de Bartlett	df	325
	Sig.	.000

Fuente: De elaboración propia

En el gráfico, al igual que en la Tabla 22, se puede observar que 6 componentes explican el 55% de las respuestas al cuestionario de variabilidad, porque el valor del *yo* es mayor que 1 (Figura 1).

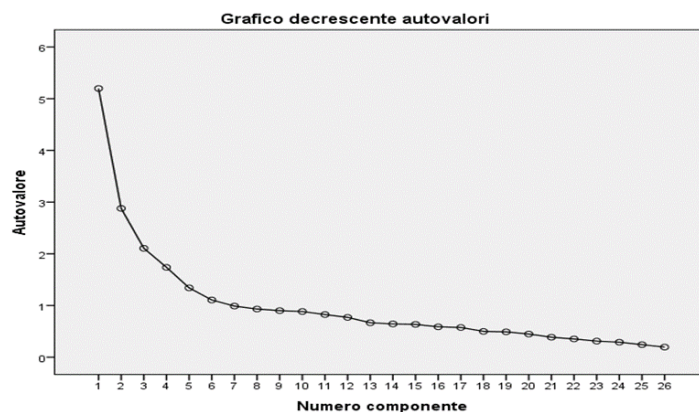


Figura 1. Gráfico de valores decrecientes de los componentes. Fuente: Web

Tal como se puede observar en la Tabla 22, se extraen siete componentes que dan cuenta de la varianza total explicada del modelo. De los siete componentes se seleccionan los seis que más explicación aportan al modelo (Tabla 23).

Tabla 22. Variación total explicada

Componentes	Valores iniciales			Pesos del factor no rotado			Pesos del factor rotado		
	Total	% de varianza	% acumulada	Total	% de varianza	% acumulada	Total	% de varianza	% acumulada
1	5.198	19.994	19.994	5.198	19.994	19.994	3.781	14.542	14.542
2	2.878	11.070	31.063	2.878	11.070	31.063	2.690	10.346	24.888
3	2.107	8.102	39.166	2.107	8.102	39.166	2.279	8.764	33.652
4	1.738	6.684	45.850	1.738	6.684	45.850	2.102	8.083	41.734
5	1.341	5.159	51.009	1.341	5.159	51.009	1.930	7.422	49.157
6	1.107	4.259	55.268	1.107	4.259	55.268	1.589	6.111	55.268
7	.989	3.805	59.073						

Fuente: De elaboración propia

Tabla. 23. *Matriz de transformación de componentes*

Componentes	1	2	3	4	5	6
1	.768	.141	-.390	.333	-.207	-.291
2	.065	.864	.131	-.139	.456	-.067
3	-.499	.411	-.447	.386	-.428	.224
4	.039	.032	.678	.730	-.030	.067
5	.103	-.197	-.360	.312	.640	.560
6	.380	.156	.205	-.302	-.394	.737

Método de extracción: análisis de los componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

Fuente: De elaboración propia

Los tres ítems del grupo 1 explican el 19% del cuestionario. Los tres artículos del grupo 2 explican el 11%. Al primer grupo lo llamamos Identidad y el segundo grupo relaciones.

Tabla 24. *Matriz de los componentes rotados*

	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
Aceptación cuerpo	-.180	.252	.563	-.310	.011	.041
Relaciones sexo opuesto	.077	.847	-.215	.038	.107	-.043
Capacidad de coping	-.017	.769	.295	-.120	-.023	.045
Competencia emocional	-.014	-.168	.167	.532	.117	.010
Eficia de estudio	.022	-.031	.114	-.090	.519	-.095

Fuente: De elaboración propia

Tabla 25. *Matriz de los componentes rotados*

	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
Relaciones amigos	.052	.890	-.064	.042	.141	-.071
Inclusión social	-.087	.089	.528	.068	.424	.068
Adquisición identidad	-.065	-.027	.656	.075	.040	.030

Conocimiento de si mismo	.253	.152	-.417	.536	.007	.030
Sentido y satisfacción de la vida	.221	.361	-.712	.043	-.213	-.073
Creo que soy una persona muy apreciada	-.249	.087	.029	.059	.177	.672
Estoy convencido de que...	-.305	-.070	.135	-.010	-.019	.738
Soy capaz de hacer las cosas.	-.101	.087	.058	.220	.141	-.415
Tengo una actitud positiva...	-.673	-.110	.097	-.032	.021	.417
En general, estoy satisfecho conmigo mismo	.701	-.012	-.151	-.067	-.011	-.331
Siento que no tengo muchas...	.600	-.116	-.201	-.030	.096	.011
Normalmente tiendo a pensar que soy un fracaso.	.773	-.017	-.073	.156	.013	-.106
Desearía tener más respeto por mí mismo	.638	.175	-.142	.199	.039	.018
A veces me siento completamente inútil	-.823	-.096	.055	-.165	.033	.003
A veces siento que no soy una buena persona	.587	-.031	.145	.094	-.339	-.070
Nivel emocional	.240	.290	-.264	.662	-.059	-.088
Nivel comportamental	.034	.071	.175	.471	-.601	-.039
Hiperactividad/inacción	.045	.044	-.105	.594	-.321	-.214
Peer problems	.236	-.219	.065	.472	-.200	.068
Prosocialidad	-.003	.135	.085	.047	.654	.133

Fuente: De elaboración propia

4.2. Análisis preliminar de los padres y madres

Los principales resultados obtenidos tras la administración de los cuestionarios al componente parental fueron los siguientes. Los padres participantes fueron N=145 con 72.9% (105) madres y 27.1% (39) padres. El grado de educación fue de 47,6% de estudiantes universitarios, 18,6% de graduados y 33,8% de graduados de escuela primaria. En términos de ocupación, el 51,7% eran autónomos y el 48,3% restante eran empleados. La Tabla 26 muestra la distribución de los padres participantes.

Tabla 26. Frecuencia de los padres

	Frecuencia	Porcentaje
Madre	105	72.4
Padre	39	26.9
Total	144	99.3
Perdidos de sistema	1	.7
Total	145	

Fuente: De elaboración propia

El siguiente gráfico muestra el porcentaje de calificaciones educativas de los padres. La mayoría de ellos son graduados de la escuela secundaria (47,6%), hay un alto porcentaje de graduados de la escuela primaria (33,8%) y finalmente un porcentaje más bajo de graduados (18,6%).

Tabla 27. Título de estudio de los padres

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Segundaria	69	47,6	47,6	47,6
Grado	27	18,6	18,6	66,2
Licenciatura	49	33,8	33,8	100,0
Total	145	100,0	100,0	

Fuente: De elaboración propia

En la Figura 2 se puede observar la distribución de las familias por nivel de estudios.



Figura 2. *Título de estudio de los padres.*

Fuente: De elaboración propia

En cuanto a los datos que surgen de los cuestionarios proporcionados, revelaremos lo siguiente en la Tabla 28.

Tabla 28. *Medias de las variables de los cuestionarios de los padres*

	Eltern-Starken Test					TMMS-24		
	Atención/ confianza	Atención/ respeto	Cooper/ cogestión	Estructura/ límites	Promoción/ apoyo	Capacidad emocional	Claridad	Reparación
N.	145	145	145	145	145	145	145	145
Media	4.97	1.93	4.33	3.74	2.77	26.19	28.70	27.55
D.T	3.629	3.539	3.480	3.981	2.840	5.707	6.430	6.350
Min.	-6	-6	-6	-6	-8	13	9	8
Max.	12	10	12	10	8	40	40	40

Nota: D.T.: Desviación típica. Min.: mínimo; max.: máximo. Fuente: De elaboración propia

En cuanto a las puntuaciones (Tabla 29), observamos que los valores de las variables del cuestionario de Sigfrid Tschöpe Schiffler son bajos, con la puntuación positiva entre 0 -12, mientras que los valores del TMMS-24 están en el rango en el que la evaluación es

adecuada. Los bajos valores nos dicen que se alivia un modelo educativo en el que los padres no son lo suficientemente maduros para apoyar y cuidar a sus hijos. El hecho de que haya valores negativos en las variables significa que los padres no se atreven a dejarlos libres para actuar y elegir por sí mismos.

Tabla 29. Diagrama resumido de las puntuaciones de los tres cuestionarios de los padres

Cuestionarios		Score		
Sigfrid Tschöpe-Scheffler		12 - 0	Positivo	Da bajo (0) a alto (12)
		-12 - 0	Negativo	Da bajo (0) a alto (-12)
TMMS-24				
Atención		Hombre	Mujer	
		<21	<24	Baja atención
		22-32	25-35	Adecuada Atención
		>33	>36	Demasiada atención
Claridad		<25	<23	Baja claridad
		26-35	24-34	Adecuada claridad
		>36	>35	Demasiada claridad
Reparación		<23	<23	Baja reparación
		24-35	24-34	Adecuada reparación
		>36	>35	Demasiada reparación

Fuente: De elaboración propia

En cuanto a la distribución de los valores, la desviación estándar de la variable "Atención y respeto" tiene una mayor dispersión que las demás. Prevalece una asimetría positiva, es decir, la curva derecha es más larga hacia valores más altos, excepto por la capacidad emocional variable. Las curvas son a la vez leptocurticas (atención amorosa, cooperación, promoción y apoyo) con una concentración de valores alrededor de la mitad y el final de las conversaciones de cola, y por lo tanto una observación menos agrupada de los valores (Tabla 30).

Tabla 30. Medias de las variables de los cuestionarios de los padres

	Eltern-Starken Test					TMMS-24		
	Atención amable	Atención respecto	Cooperación cогestión	Estructura limites	Promoción apoyo	Atención em.	Claridad	Reparación
N. Váalidos	145	145	145	145	145	145	145	145
Media	4.97	1.93	4.33	3.74	2.77	26.19	28.70	27.55
Desviación est.	3.629	3.539	3.480	3.981	2.840	5.707	6.430	6.350
Mínimo	-6	-6	-6	-6	-8	13	9	8

Máximo 12 10 12 10 8 40 40 40

Fuente: De elaboración propia

La fiabilidad del instrumento muestra un $\alpha = .780$. Por lo tanto, el valor indica que el instrumento es fiable para el análisis de los datos (Tabla 31).

Tabla 31. Estadístico de fialidad de TMMS-24 y Eltern-Stärken

Alfa di Cronbach	N. item
.780	52

Fuente: De elaboración propia

Del análisis de correlación (Tabla 32), se puede ver que las correlaciones entre las variables de TMMS-24 y Eltern-Stärken son: reparación emocional que se relaciona con cooperación/cogestión y promoción/apoyo; claridad se relaciona con cooperación/cogestión. En cuanto a la prueba de Eltern-Stärken, atención amable/confianza se refiere a atención/respecto, cooperación/cogestión y promoción/apoyo; promoción/apoyo también se refiere a estructura/límites. Considerando que, en relación con el TMMS-24, claridad se relaciona con atención emocional, mientras reparación con atención emocional y claridad.

Tabla 32. Correlaciones de Pearson entre las variables del TMMS-24 y Eltern-Stärken

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Atención amable, confianza	1							
2.Atención y respecto	.232**	1						
3.Cooperación cogestion	.170*	-.025	1					
4.Estructura, límites	.060	.080	.060	1				
5.Promoción y apoyo	.232**	.113	.143	.222**	1			
6.Atención emocional	-.070	.071	-.149	.067	-.092	1		
7.Claridad	.022	.089	-.175*	.062	.048	.455**	1	
8.Reparación	-.031	.081	-.183*	-.060	-.164*	.275**	.531**	1

Fuente: Elaboración propia

4.2.1. Análisis de la variación

El análisis estadístico descriptivo habla de una diferencia mínima en la media de las variables de las dos Pruebas entre el padre y la madre (Tabla 7), lo que también se confirma por la desviación estándar y el error estándar. En resumen, no hay una gran desviación en estos artículos.

Tabla 33. Estadísticos de todas las variables de TMMS-24 y Eltern-Stärken

	Madre/Padre	n	Media	Desviación típica	Error estd. Media
Atención, confianza	Madre	105	5.12	3.518	.343
	Padre	39	4.46	3.933	.630
Atención y respeto	Madre	105	1.79	3.700	.361
	Padre	39	2.15	2.987	.478
Cooperación cogestión	Madre	105	4.23	3.355	.327
	Padre	39	4.51	3.831	.613
Estructura, límites	Madre	105	3.75	3.830	.374
	Padre	39	3.54	4.340	.695
Promoción, apoyo	Madre	105	2.50	3.086	.301
	Padre	39	3.49	1.931	.309
Atención	Madre	105	26.55	5.468	.534
	Padre	39	25.18	6.332	1.014
Claridad	Madre	105	28.64	6.367	.621
	Padre	39	28.82	6.751	1.081
Reparación	Madre	105	27.29	6.525	.637
	Padre	39	28.08	5.860	.938

Fuente: De elaboración propia

De hecho, lo confirmamos analizando la tabla 34, relacionada con la prueba T, que muestra que sólo la variable "Promoción y apoyo" muestra una diferencia significativa: el valor p es < 0,05 y el intervalo de confianza no pasa de cero: los padres tienen valores medianos más altos.

Tabla 34. Prueba T de TMMS-24 y Eltern-Stärken

Prueba de Levene		Test t de igualdad de las medias						
F	Sig.	t	df	Sig. (2-code)	Diferencia entre medias	Diferencia error estandar	Interval de confianza por la diferencia al 95%	
							Inferior	Superior

Atención, confianza	.434	.511	.972	142	.333	.662	.681	-.685	2.009
			.923	61.952	.359	.662	.717	-.772	2.096
Atención y respeto	1.668	.199	-.550	142	.583	-.363	.661	-1.669	.943
			-.606	83.705	.546	-.363	.599	-1.555	.828
Cooperación/cogestión	1.612	.206	-.434	142	.665	-.284	.654	-1.577	1.009
			-.409	60.923	.684	-.284	.695	-1.675	1.106
Estructura, límites	2.263	.135	.287	142	.774	.214	.745	-1.259	1.687
			.271	61.292	.787	.214	.789	-1.364	1.792
Promoción, apoyo	6.806	.010	-1.874	142	.063	-.992	.529	-2.039	.055
			-2.298	108.560	.023	-.992	.432	-1.848	-.136
Atención	1.813	.180	1.282	142	.202	1.373	1.071	-.745	3.490
			1.198	60.277	.236	1.373	1.146	-.919	3.665
Claridad	.430	.513	-.150	142	.881	-.182	1.214	-2.582	2.217
			-.146	64.681	.884	-.182	1.247	-2.673	2.308
Reparación	1.306	.255	-.664	142	.508	-.791	1.191	-3.146	1.564
			-.698	75.229	.487	-.791	1.134	-3.050	1.468

Fuente: De elaboración propia

La Tabla 34 muestra que para todas las variables se asume la misma varianza porque el valor p de Levene es $> 0,05$ y no hay una diferencia significativa porque el valor p de t es $> 0,05$. Sólo la variable "Promoción, apoyo" es una excepción - como se mencionó anteriormente.

4.2.2. Analisis factorial

La prueba de Keiser Meyer Olkin tiene un valor p (.757) bastante cercano a 1 y también el significado de Bartlett tiene un valor p < 0.05 : por esta razón el análisis factorial es apropiado (Tabla 35).

Tabla 35. Test KMO y de Bartlett de las variables de TMMS-24 y Eltern-Stärken

Medida de adecuación de la muestra KMO (Keiser Meyer Olkin).		.757
	Chi-cuadrado aproximado	2680,182
Prueba de esfericidad de Bartlett	df	946
	Sig.	.000

Fuente: De elaboración propia

En la Tabla 36, si tiene 6 componentes explica el 55% de la respondiendo al cuestionario de variabilidad, porque el valor de sí mismo es mayor que 1.

Tabla 36. *Variación total explicada*

Compon.	Valores propios iniciales			Pesos de los factores non rotados		
	Total	% de desviación	% acumulada	Total	% de desviación	% acumulada
1	8.333	18.939	18.939	8.333	18.939	18.939
2	3.293	7.485	26.424	3.293	7.485	26.424
3	2.932	6.664	33.088	2.932	6.664	33.088
4	2.502	5.686	38.775	2.502	5.686	38.775
5	1.876	4.263	43.038	1.876	4.263	43.038
6	1.590	3.613	46.650	1.590	3.613	46.650
7	1.552	3.527	50.178	1.552	3.527	50.178
8	1.432	3.254	53.432	1.432	3.254	53.432
9	1.376	3.128	56.560	1.376	3.128	56.560
10	1.236	2.809	59.369	1.236	2.809	59.369
11	1.134	2.577	61.946	1.134	2.577	61.946
12	1.017	2.312	64.258	1.017	2.312	64.258
13	1.007	2.289	66.548	1.007	2.289	66.548
14	1.000	2.273	68.820			
15	.971	2.207	71.027			

Nota: Compon.: Componentes. Fuente: De elaboración propia

En la Figura 3 es posible observar la distribución de los autovalores y componentes.

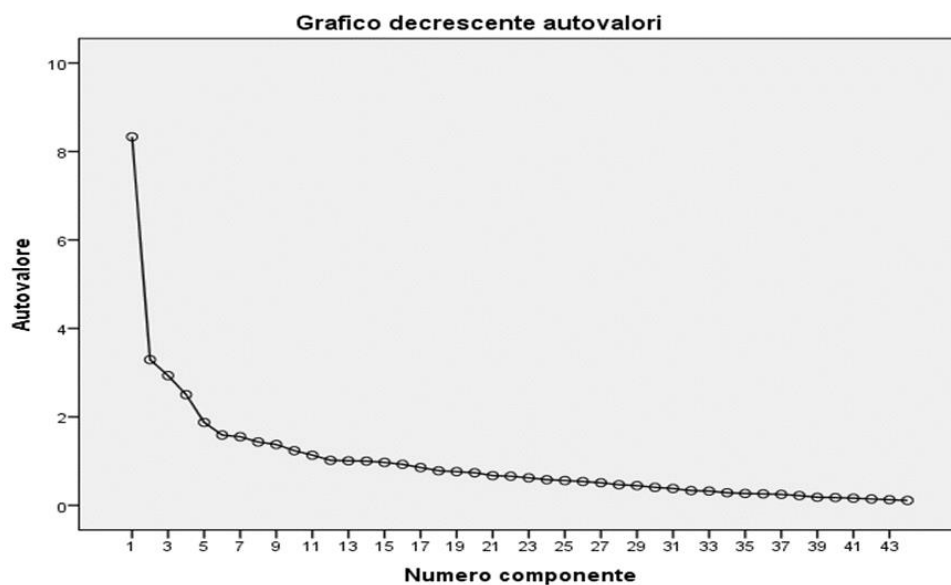


Figura 3. *Gráfico de valores decrecientes de los componentes.* Fuente: De elaboración propia

De la Comunalidad cogemos los reactivos más altos y se observa lo expuesto en la Tabla 37 y Tabla 38.

Tabla 37. *Resultados del gráfico de los valores decrecientes de los componentes*

	Inicial	Extracción
2. Me parece justo que los padres decidan y los hijos cumplan.	1	.745
6. Si mi hijo no tiene éxito en algo y está triste o enfadado por ello, le consuelo y le animo a volver a intentarlo.	1	.707
12. Cuando mi hijo me hace una pregunta de conocimiento, le doy una respuesta adecuada inmediatamente o busco información y se la explico	1	.747
23. Normalmente dedico tiempo a reflexionar sobre mi estado de ánimo.	1	.726
26. Siempre pienso en mi estado de ánimo	1	.817
27. A menudo pienso en mis sentimientos	1	.708
28. Presto mucha atención a cómo me siento	1	.811

Fuente: De elaboración propia

Tabla 38. *Comunalidad: los valores más altos entre los ítem*

	Inicial	Extracción
30. A menudo puedo definir mis sentimientos	1	.815
31. Casi siempre sé cómo me siento	1	.715
34. Siempre puedo definir mi estado de ánimo	1	.710

38. Aunque me siento culpable, intento pensar en las cosas buenas.	1	.741
--	---	------

Fuente: De elaboración propia

Cabe señalar que la matriz de componentes rotatorios no cumplía los criterios de convergencia en 25 iteraciones, por lo que no se obtuvo la tabla.

4.2.3. Regresión lineal

Aplicando el modelo de regresión lineal simple en el que las macrodimensiones de la prueba del modelo educativo representan la variable independiente X y las macrodimensiones de la prueba del TMMS-24 representan las variables dependientes Y, observamos que solo existe una relación entre la macrodimensión "promoción, apoyo" y la macrodimensión "claridad". De hecho, el valor p de F tiene sig < 0,05 y el valor p de t tiene sig < 0,05 y Beta > 0,05 solo para Claridad. Por lo tanto, el patrón educativo de los padres está estrechamente relacionado con la claridad y la estabilidad emocional de los padres. Véase Tabla 39 y Tabla 40.

Tabla 39. *Modelo de regresión lineal. Anova^a*

Modelo	Suma de cuadrados	df	Media de cuadrados	F	Sig.	
1	Regresión	77.249	3	25.750	3.349	.021 ^b
	Residuos	1084.241	141	7.690		
	Total	1161.490	144			

a. Variable dependiente: Eltem-Stärken: Promoción, apoyo

b. Predictores: (Constante), TMMS Claridad, TMMS Capacidad Emocional, TMMS Reparación.

Fuente: De elaboración propia

Tabla 40. *Modelo de regresión lineal simple*

Modelo	Coeficientes no normalizados		Coeficientes normalizados	t	Sig.	
	B	Desviación estándar Error				
1	(Costante)	4.570	1.348		3.391	.001
	Capacidad emocional	-.066	.046	-.133	-1.458	.147
	Reparación	-.115	.043	-.258	-2.684	.008

Claridad	.109	.046	.246	2.371	.019
----------	------	------	------	-------	------

Nota: Variable dependiente: Eltern-Stärken: Promoción, apoyo; Coef. norm.: coeficiente normalizado; Desv.

Típica: desviación típica. Fuente: De elaboración propia

La regresión lineal entre autoestima y macro identidad se presenta de tal forma (Figura 4).

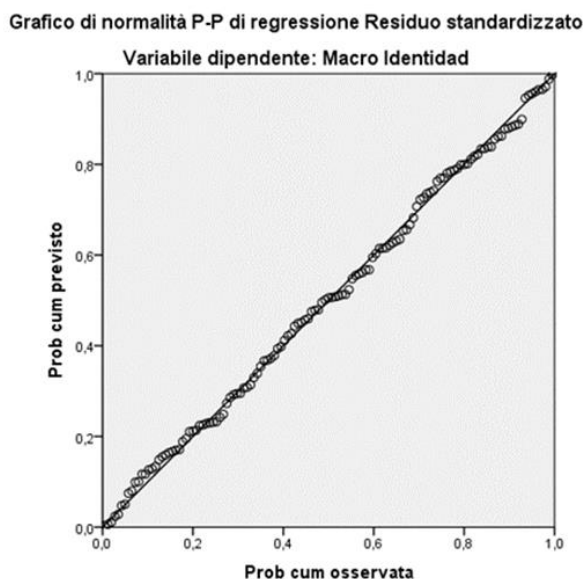


Figura 4. *Regresión lineal entre autoestima y macro identidad.* Fuente: De elaboración propia

4.3. Analisis por objetivos

Una vez descrita la situación preliminar en términos estadísticos del alumnado y de la familia, es momento de profundizar en los objetivos, los cuáles se asocian con la misma numeración con las hipótesis de partida.

4.3.1 Objetivo 1

De acuerdo con el objetivo 1 según el cual se propuso estudiar la relación entre autoestima, modelo educativo y construcción de la identidad adolescente, el análisis de los datos estadísticos y la Prueba T Student mostraron que para ambos grupos de género del alumnado los niveles de autoestima no había diferencias significativas y los valores medios no tendían a ser altos ($t = -.812$; varón= 24.97 y mujer=25.12, Tablas 41 y 42).

Tabla 41. Estadísticos de grupo con relación a autoestima (Rosenberg) y macro identidad (TCS-A)

	Sexo Alumnado	n.	Media	Desviación típica	Error estd. Media
Adquisición identidad	Varon	267	49.02	7.319	.448
	Mujer	232	46.72	9.056	.595
Conocimiento de si mismo	Varon	267	33.56	5.917	.362
	Mujer	232	37.88	6.681	.439
Sentido y satisfacción de la vida	Varon	267	34.63	6.498	.398
	Mujer	232	42.72	6.608	.434
Macro Identidad	Varon	267	35.44	4.233	.259
	Mujer	232	36.57	4.092	.269
Rosenberg	Varon	267	24.97	1.971	.121
	Mujer	232	25.12	2.051	.135

Fuente: De elaboración propia

Tabla 42. Prueba T Student de autoestima (Rosenberg) y macro identidad (TCS-A)

		Prueba de Levene		Prueba t de igualdad de las medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-code)	Diferencia entre medias	Diferencia error estándar	Interval de confianza por la diferencia al 95%	
								Inferior	Superior	
Adquisición identidad	Varianzas iguales	17.662	.000	3.140	497	.002	2.303	.734	.862	3.744
	No varianzas iguales			3.094	443.571	.002	2.303	.744	.840	3.766
Conocimiento de si mismo	Varianzas iguales	4.193	.041	-7.670	497	.000	-4.326	.564	-5.434	-3.218
	No varianzas iguales			-7.605	465.427	.000	-4.326	.569	-5.443	-3.208
Sentido y satisfecho de la vida	Varianzas iguales	.236	.627	13.763	497	.000	-8.090	.588	-9.245	-6.935
	No varianzas iguales			13.747	484.939	.000	-8.090	.589	-9.246	-6.934
Macro Identidad	Varianzas iguales	.104	.747	-3.023	497	.003	-1.131	.374	-1.866	-.396
	No varianzas iguales			-3.030	491.351	.003	-1.131	.373	-1.864	-.397
Rosenberg total	Varianzas iguales	.089	.766	-.812	497	.417	-.146	.180	-.501	.208

No varianzas iguales	- .809	481.344	.419	-.146	.181	-.502	.209
----------------------------	--------	---------	------	-------	------	-------	------

Fuente: De elaboración propia

El análisis de correlación bivalente mostró que la autoestima se correlacionaba con el autoconocimiento, la adquisición de la propia identidad y la satisfacción de la vida, mientras que se correlacionaba negativamente con la adquisición identidad con la cual $r = -.078$ (Tabla 43).

Tabla.43. *Correlaciones entre autoestima (Rosenberg) y macro identidad (TCS-A)*

	1	2	3	4	5
1. Adquisición identidad	1				
2. Conocimiento/Coherencia de si mismo	-.217**	1			
3. Sentido y satisfecho de la vida	-.410**	.367**	1		
4. Macro Identidad	.413**	.607**	.428**	1	
5. Rosenberg total	-.078	.165**	.108*	.117**	1

Fuente: De elaboración propia

Tabla 44. *Correlaciones de Pearson entre dimensiones de Eltern-Stärken y macro identidad del TCS-A.*

	1	2	3	4	5	6
1. Atención amorosa	1					
2. Atención y respeto	.213*	1				
3. Cooperación y cogestión	.168*	-.032	1			
4. Estructura y Bordes	.057	.073	.038	1		
5. Promoción y apoyo	.231**	.104	.122	.223**	1	
6. Macro Identidad	-.116	-.051	-.180	-.093	.109	1

Fuente: De elaboración propia

Hubo, por lo tanto, un estrecho vínculo entre la "atención y el respeto" de los padres y la autoestima filial: mejorar el modelo educativo de los padres también mejoraría la autoestima filial.

Analizando siempre los datos de los padres, se observó que el apoyo y el respaldo eran una actitud conductual de los padres que, dentro de las familias analizadas, pertenecí más a la figura del padre que a la de la madre (Tabla 47) y aumentaba con un alto nivel cultural; así como la variable de "Atención y respeto" tuvo promedios significativamente diferentes

en el nivel cultural de los padres (Tablas 45 y 46). El análisis de las diferencias de género se halla en las Tablas 47 y 48.

Tabla 45. Estadístico de grupo entre Eltern-Stärken y el título de estudio (1)

	Título de estudio	n.	Media	Desviación típica	Error estd. Media
Atención amorosa	2° Eso	47	3.91	3.729	.544
	Bachillerato	66	5.21	3.661	.451
Atención y respecto	2° Eso	47	1.57	3.562	.520
	Bachillerato	66	1.48	3.389	.417
Cooperación / co-gestión	2° Eso	47	3.53	3.983	.581
	Bachillerato	66	4.52	3.124	.385
Estructura bordes	2° Eso	47	3.49	4.053	.591
	Bachillerato	66	3.61	4.064	.500
Promoción apoyo	2° Eso	47	2.09	2.948	.430
	Bachillerato	66	2.79	2.912	.358

Fuente: De elaboración propia

Tabla 46. Estadístico de grupo entre Eltern-Stärken y el título de estudio (2)

	Título de estudio	n.	Media	Desviación típica	Error estd. Media
Atención amorosa	Bachillerato	66	5.21	3.661	.451
	Graduación	25	6.24	2.847	.569
Atención y respecto	Bachillerato	66	1.48	3.389	.417
	Graduación	25	4.00	3.162	.632
Cooperación cogestión	Bachillerato	66	4.52	3.124	.385
	Graduación	25	4.96	3.422	.684
Estructura bordes	Bachillerato	66	3.61	4.064	.500
	Graduación	25	4.16	3.460	.692
Promoción apoyo	Bachillerato	66	2.79	2.912	.358
	Graduación	25	3.60	2.309	.462

Fuente: De elaboración propia

Tabla 47. Estadísticos descriptivos de las macro dimensiones del modelo educativo de Eltern-Stärken por el género

		n.	Media	Desviación típica	Error estd. Media
Atención amable, confianza	Madre	99	5.15	3.500	.352
	Padre	39	4.46	3.933	.630
Atención, respecto	Madre	99	1.90	3.718	.374
	Padre	39	2.15	2.987	.478

Cooperación, cogestión	Madre	99	4.16	3.389	.341
	Padre	39	4.51	3.831	.613
Estructura, Bordes	Madre	99	3.72	3.791	.381
	Padre	39	3.54	4.340	.695
Promoción, Apoyo	Madre	99	2.38	3.099	.312
	Padre	39	3.49	1.931	.309

Fuente: De elaboración propia

Tabla 48. Prueba T Student de las macro-dimensiones del modelo educativo de Eltern-Stärken por el género

		Prueba de Levene		Prueba t de igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-code)	Diferencia entre medias	Diferencia error estándar	Interval de confianza por la diferencia al 95%	
									Inferior	Superior
Atención amorosa, fiducia	Varianzas iguales	0.524	0.47	1.006	136	0.316	0.69	0.686	-0.666	2.046
	No varianzas iguales			0.957	63.039	0.342	0.69	0.721	-0.751	2.131
Atención, respecto	Varianzas iguales	1.501	0.223	-0.382	136	0.703	-0.255	0.667	-1.574	1.065
	No varianzas iguales n varianze uguali			-0.42	86.109	0.676	-0.255	0.607	-1.462	0.952
Cooperación, cogestión	Varianzas iguales	1.457	0.23	-0.528	136	0.598	-0.351	0.665	-1.666	0.964
	No varianzas iguales			-0.501	62.724	0.618	-0.351	0.702	-1.754	1.051
Estructura, Bordes	Varianzas iguales	2.512	0.115	0.239	136	0.811	0.179	0.747	-1.299	1.656
	No varianzas iguales			0.226	62.098	0.822	0.179	0.793	-1.405	1.763
Promoción, Apoyo	Varianzas iguales	6.79	0.01	2.068	136	0.041	-1.103	0.534	-2.158	-0.048
	No varianzas iguales			2.514	110.225	0.013	-1.103	0.439	-1.973	-0.233

Fuente: De elaboración propia

Analizando nuestros datos, se encontró también una correlación entre la atención, el respecto y la atención emocional (atención/respecto $r=1$ y atención emocional $r= 0.32$ $p=0.00$, Tabla 49): si hay empatía, existe la voluntad y el deseo de entablar un diálogo cooperativo.

Tabla 49. *Correlaciones entre Eltern-Stärken y TMMS-24*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Atención amorosa	1							
2.Atención y Respeto	.213*	1						
3.Cooperación y Cogestión	.168*	-.032	1					
4.Estructura y Bordes	.057	.073	.038	1				
5. Promoción y Apoyo	.231**	.104	.122	.223**	1			
6.TMMS-Atención emocional	-.088	.032	-.158	-.060	-.117	1		
7.TMMS-Claridad	.003	.057	-.191*	.061	.036	.436**	1	
8.TMMS-Reparación	-.037	.026	-.186*	-.089	-.160	.257**	.533**	1

Fuente: De elaboración propia

También existe una correlación entre la atención emocional y la capacidad de reparación (atención emocional $r = .257^{**}$ $p=0.00$, Tabla 49), es decir, entre la atención emocional y la capacidad de reparar adecuadamente sus propios estados emocionales: un padre que no puede reconocer las emociones.

En nuestros datos la autoestima se correlacionaba con la atención amorosa (Tabla 50), aunque la madre ($M=5.15$) reportaron valores más altos que los padres ($M=4.46$) (Tabla 47) y tales valores aumentaban con el aumentar de grado del título de estudio (Tablas 45 y 46).

Tabla 50. *Correlaciones de Pearson entre macro dimensiones de Eltern-Stärken y Rosenberg*

	1	2	3	4	5	6
1.Atención amorosa	1					
2.Atención y respeto	.213*	1				
3.Cooperación y cogestión	.168*	-.032	1			
4.Estructura/Bordes	.057	.073	.038	1		
5.Promoción y apoyo	.231**	.104	.122	.223**	1	
6.Rosenberg total	.037	-.156	-.020	-.078	.035	1

Fuente: De elaboración propia

4.3.2. Objetivo 2

Siguiendo al objetivo 2, se trataba de analizar la relación entre autoestima y las habilidades de relación. En comparación con lo social, se ha comprobado por nuestros datos del alumnado que las mujeres tenían habilidades relacionales superiores y que eran capaces de enfrentar y resolver problemas entre y con sus pares ($M=49.27$, Tabla 51) y la Prueba T confirmó que los promedios de estas dos variables eran diferentes (Tablas 52 y 53).

Tabla 51. Estadísticos de grupo de las variables de autoestima (Rosenberg) y capacidades relacionales (TCS-A)

	Sexo	n.	Media	Desviación típica	Error estd. Media
Relaciones sexo opuesto	Varon	267	37.01	4.612	0.282
	Mujer	232	50.34	4.054	0.266
Capacidad de coping	Varon	267	40.87	4.912	0.301
	Mujer	232	47.26	4.824	0.317
Eficia de estudio	Varon	267	48.61	4.306	0.264
	Mujer	232	48.69	5.272	0.346
Relaciones amigos	Varon	267	37.13	5.769	0.353
	Mujer	232	56.82	7.441	0.489
Inclusión social	Varon	267	51.65	9.667	0.592
	Mujer	232	50.19	9.624	0.632
Macro Relaciones	Varon	267	45.87	7.573	0.463
	Mujer	232	49.27	9.118	0.599
Rosenberg total	Varon	267	24.97	1.971	0.121
	Mujer	232	25.12	2.051	0.135
Nivel comportamental	Varon	267	2.99	1.981	0.121
	Mujer	232	2.9	1.732	0.114
Peer problems	Varon	267	1.9	1.865	0.114
	Mujer	232	1.69	1.511	0.099
Prosocialidad	Varon	267	7.58	1.778	0.109
	Mujer	232	7.93	1.71	0.112

Fuente: Elaboración de fuente propia

Tabla 52. Prueba T Student de autoestima (Rosenberg) y capacidades relacionales (TCS-A) (1)

		Prueba de Levene		Test t de igualdad de las medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-code)	Diferencia entre medias	Diferencia error estándar	Interval de confianza por la diferencia al 95%	
								Inferior	Superior	
Relaciones sexo opuesto	Varianzas iguales	6.243	.013	34.063	497	.000	-13.334	.391	-	-12.565
	No iguales			34.371	496.930	.000	-13.334	.388	-	-12.571
Capacidad de coping	Varianzas iguales	.526	.469	14.607	497	.000	-6.386	.437	-7.245	-5.527
	No iguales			14.626	489.619	.000	-6.386	.437	-7.244	-5.528

Fuente: De elaboración propia

Tabla 53. Prueba T Student de autoestima (Rosenberg) y capacidades relacionales (TCS-A) (1)

		Prueba de Levene		Test t de igualdad de las medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-code)	Diferencia entre medias	Diferencia error estándar	Interval de confianza por la diferencia al 95%	
								Inferior	Superior	
Eficacia de estudio	Varianzas iguales	5.097	.024	-.176	497	.860	-.075	.429	-.918	.767
	No iguales			-.173	446.211	.862	-.075	.435	-.930	.779
Relaciones amigos	Varianzas iguales	13.469	.000	33.254	497	.000	-19.696	.592	-	-
	No iguales			32.677	432.804	.000	-19.696	.603	-	-
Inclusión social	Varianzas iguales	.000	.998	1.684	497	.093	1.458	.866	-.243	3.159
	No iguales			1.685	487.917	.093	1.458	.866	-.242	3.159
Macro Relaciones	Varianzas iguales	5.661	.018	-4.542	497	.000	-3.395	.747	-4.863	-1.926
	No iguales			-4.484	450.404	.000	-3.395	.757	-4.882	-1.907
Rosenberg	Varianzas iguales	.089	.766	-.812	497	.417	-.146	.180	-.501	.208
	No iguales			-.809	481.344	.419	-.146	.181	-.502	.209
Nivel comportamental	Varianzas iguales	2.563	.110	.546	497	.585	.092	.168	-.238	.421
	No iguales			.551	496.981	.582	.092	.166	-.235	.418

Peer problems	Varianzas iguales	9.797	.002	1.339	497	.181	.205	.153	-.096	.507
	No iguales			1.359	494.661	.175	.205	.151	-.092	.503
Prosocialidad	Varianzas iguales	3.455	.064	-2.208	497	.028	-.346	.157	-.654	-.038
	No iguales			-2.214	491.876	.027	-.346	.156	-.653	-.039

Fuente: De elaboración propia

Se observó que la autoestima estaba correlacionada con relaciones con sexo opuesto, nivel comportamental, aunque más con problemas ($T r=.159$, $p=.00$, Tabla 54) y con la identidad ($r=.117$, $p=.00$, Tabla 55), lo que confirmó que la autoestima es una construcción social también.

Tabla 54. *Correlaciones entre Prueba T Student de autoestima (Rosenberg) y capacidades relacionales (TCS-A) (1)*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Relaciones sexo opuesto	1									
2.Capacidad de coping	.499**	1								
3. Eficie de estudio	.008	.050	1							
4.Relaciones amigos	.753**	.577**	.035	1						
5.Inclusión social	.002	.144**	.161**	.130**	1					
6.Macro Relaciones	.241**	.349**	.213**	.502**	.780**	1				
7.Nivel comportamental	-.036	.026	-.197**	-.004	-.053	-.133**	1			
8. Peer problems	-.115*	-.104*	-.130**	-.233**	-.134**	.220**	.232**	1		
9.Prosocialidad	.156**	.141**	.116**	.154**	.283**	.340**	-.275**	-.120**	1	
10.Rosenberg total	.031	-.095*	-.054	-.008	-.038	-.059	.077	.159**	-.028	1

Fuente: De elaboración propia

Y se observó también que la autoestima estaba correlada positivamente con el sentido y la satisfacción de la vida ($r= .108$, Tabla 55).

Tabla 55. *Correlaciones entre autoestima (Rosenberg) y macro-identidad (TCS-A) (2)*

	1	2	3	4	5
1. Adquisición identidad	1				
2.Conocimiento/Coherencia de si mismo	-.217**	1			
3.Sentido y satisfacción de la vida	-.410**	.367**	1		
4.Macro Identidad	.413**	.607**	.428**	1	

5.Rosenberg total		-.078	.165**	.108*	.117**	1
-------------------	--	-------	--------	-------	--------	---

Fuente: De elaboración propia

Con respecto al estudio de la relación entre la autoestima y las dimensiones del SDQ, la arquitectura de la RNA puede ser visualizada en la Figura 5.

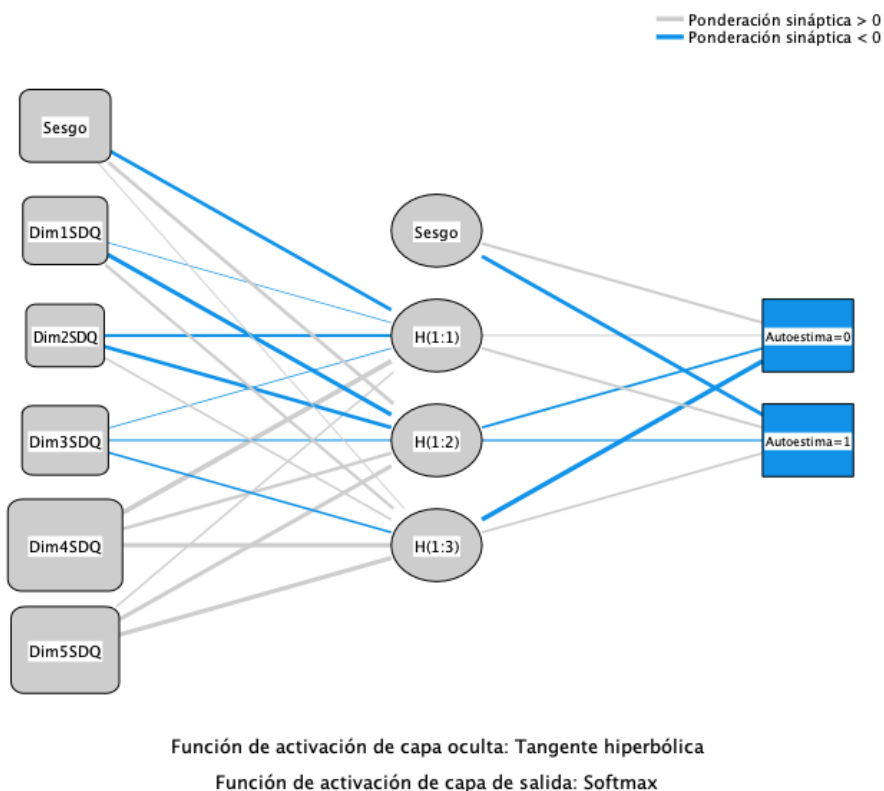


Figura 5. Representación de la RNA. Fuente: De elaboración propia

Los pesos sinápticos o estimaciones de parámetro que definen las relaciones entre las unidades o nódulos de la red se muestran en la Tabla 56.

Tabla 56. Estimaciones de parámetro de la RNA

		Pronosticado				
		Capa oculta 1			Capa de salida	
Predictor		H(1:1)	H(1:2)	H(1:3)	[Autoestima=0]	[Autoestima=1]
Capa de entrada	(Sesgo)	-.426	.411	.080		

	Dim1SDQ	-0.072	-.547	.337		
	Dim2SDQ	-.376	-.453	.273		
	Dim3SDQ	-.074	-.151	-.283		
	Dim4SDQ	.750	.398	.623		
	Dim5SDQ	.160	.539	.614		
Capa oculta 1	(Sesgo)				.310	-.506
	H(1:1)				.094	.295
	H(1:2)				-.294	-.160
	H(1:3)				-.663	.290

Fuente: De elaboración propia

El resumen del modelo se expone en la Tabla 57. En ella se puede observar como el error cometido por la red (porcentaje de pronósticos incorrectos) fue reduciéndose conforme avanzan las fases del modelo. En la fase de entrenamiento el porcentaje de pronósticos incorrectos fue de 30.5%, en la fase de pruebas fue 26.4% y en la fase de reserva fue 23.3%.

Tabla 57. Resumen del modelo de la RNA

Fase	Elemento	Dato
Entrenamiento	Error de entropía cruzada	218.800
	Porcentaje de pronósticos incorrectos	30.5%
	Regla de parada utilizada	1 paso(s) consecutivo(s) sin disminución del error ^a
	Tiempo de entrenamiento	0:00:00.36
Pruebas	Error de entropía cruzada	60.166
	Porcentaje de pronósticos incorrectos	26.4%
Reserva	Porcentaje de pronósticos incorrectos	23.3%

Fuente: De elaboración propia

La clasificación de los casos se expone en la Tabla 58. En ella se puede observar cómo el en la fase de entrenamiento el porcentaje de casos pronosticados correctamente fue del 69.5%, en la fase de pruebas del 73.6% y en la fase de reserva del 76.7%.

Tabla 58. Clasificación de los casos de la RNA

Ejemplo	Observado	Pronosticado		
		Ausencia de Autoestima	Presencia de Autoestima	Porcentaje correcto
Entrenamiento	Ausencia de Autoestima	250	1	99.6%
	Presencia de Autoestima	109	1	0.9%
	Porcentaje global	99.4%	0.6%	69.5%
Pruebas	Ausencia de Autoestima	81	0	100,0%
	Presencia de Autoestima	29	0	0%
	Porcentaje global	100%	0%	73.6%
Reserva	Ausencia de Autoestima	46	0	100%
	Presencia de Autoestima	14	0	0%
	Porcentaje global	100%	0%	76.7%

Fuente: De elaboración propia

La contribución de las VI (unidades de la capa de entrada) a predecir la VD (capa de salida) se exponen en la Tabla 59 destacando la contribución de los problemas con iguales en la autoestima seguido de la prosocialidad.

Tabla 59. Importancia e importancia normalizada de la RNA

	Importancia	Importancia normalizada
Nivel emocional	.129	37.3%
Nivel comportamental	.081	23.4%
Hiperactividad	.142	40.9%
Problemas con iguales	.347	100%
Prosocialidad	.300	86.3%

Fuente: De elaboración propia

La curva COR (Características Operativa del Receptor) para medir la sensibilidad y la especificidad reflejaron una red válida en términos generales para poder predecir la VD siendo su área de 0.607. La línea intermedia que atravesaba el cuadrante dejando dos partes iguales representaba la probabilidad de que el caso se diera por azar (50% o 0.5). Los casos que se ubicaron a la izquierda de esa línea intermedia se encontraban por encima del azar y por tanto el modelo era más efectivo que dicho porcentaje (Figura 6).

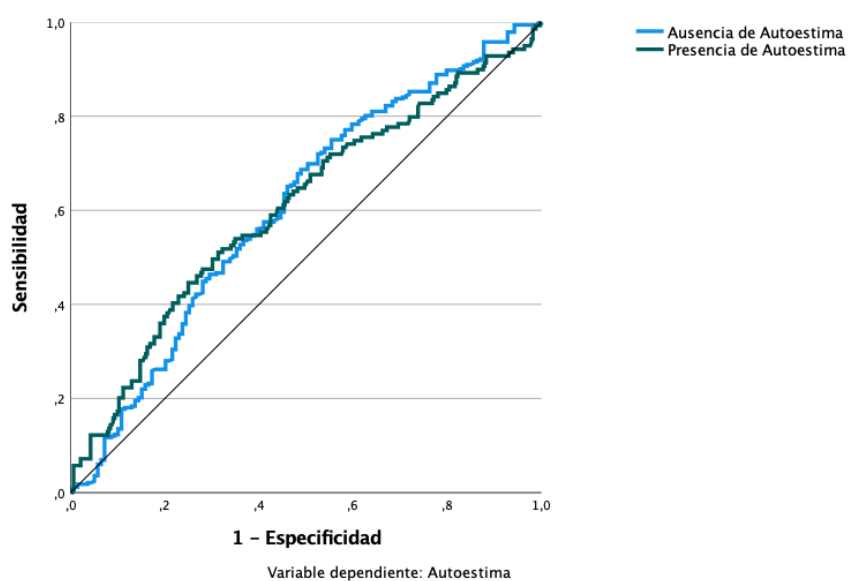


Figura 6. *Gráfico de relación entre sensibilidad y especificidad.* Fuente: De elaboración propia

4.3.3. Objetivo 3

El objetivo 3 establecía investigar la relación entre el modelo educativo familiar y las competencias cognitivas del/la hijo/a. Analizando nuestros datos estadísticos (Tabla 60), la macro de habilidades cognitivas, que es la suma de las habilidades de afrontamiento, la competencia emocional y la eficacia en el estudio, reportó medias que se situaban en un rango entre 41.52 -50.40, un rango medio bajo, que no conoció diferencias de género, aunque las subvariables presentaban medias diferentes (Tabla 72) en capacidad de afrontamiento ($t = 6.779$, $p = .000$) en la que las mujeres presentaron valores superiores y competencia emocional ($t = 1.985$, $p \text{ valor} = .049$), en la que los varones tuvieron un valor superior.

Tabla 60. Estadístico de grupo de las competencias cognitivas del hijo/a

Sexo Hijo/a	Sexo	n.	Media	Desviación típica	Error estd. Media
Capacidad de coping	Varón	58	41.52	4.875	.640
	Mujer	75	47.35	4.925	.569
Competencia emocional	Varon	58	50.40	7.481	.982
	Mujer	75	48.20	5.268	.608
Eficacia de estudio	Varon	58	49.09	3.904	.513
	Mujer	75	48.89	6.019	.695
Macro C.Cognitivas	Varon	58	45.60	4.998	.656
	Mujer	75	46.73	4.760	.550
Peer problems SDQ	Varon	58	1.79	1.852	.243
	Mujer	75	1.51	1.256	.145

Fuente: De elaboración propia

Tabla 61. Prueba T Student de las macro dimensiones de las variables que informan la macro competencia cognitiva por el género

		Prueba de Levene		Prueba t de igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-code)	Diferencia entre medias	Diferencia error estándar	Interval de confianza por la diferencia al 95% Inferior Superior	
Capacidad de coping	Varianzas iguales	.211	.646	6.799	131	.000	-5.829	.857	-7.525	-4.133
	No iguales			6.808	123.319	.000	-5.829	.856	-7.524	-4.135
Competencia emocional	Varianzas iguales	2.442	.121	1.985	131	.049	2.197	1.106	.008	4.385
	No iguales			1.901	98.006	.060	2.197	1.155	-.096	4.489
Eficacia de estudio	Varianzas iguales	7.164	.008	.212	131	.833	.193	.910	-1.608	1.993
	No iguales			.223	127.441	.824	.193	.864	-1.516	1.902
Macro C.Cognitivas	Varianzas iguales	.024	.877	1.328	131	.186	-1.130	.851	-2.813	.553
	No iguales			1.320	119.659	.189	-1.130	.856	-2.825	.565
Peer problems	Varianzas iguales	7.505	.007	1.061	131	.291	.286	.270	-.248	.820
	No iguales			1.012	95.457	.314	.286	.283	-.276	.849

Fuente: De elaboración propia

Observando la Tabla 62, vemos que la correlación entre la autoestima y las macro competencias cognitivas era negativa, aunque correlacionaba positivamente con la capacidad emocional ($r = .029$) y los problemas con los compañeros ($r = .159^{**}$).

Tabla 62. *Correlaciones entre autoestima (Rosenberg) y competencias cognitivas (TCS-A)*

	1	2	3	4	5	6
1.Capacidad de coping	1					
2.Competencia emocional	-.032	1				
3. Eficacia de estudio	.050	-.002	1			
4.Macro C.Cognitivas	.498**	.542**	.480**	1		
5.Peer problems	-.104*	.158**	-.130**	.020	1	
6.Rosenberg total	-.095*	.029	-.054	-.074	.159**	1

Fuente: De elaboración propia

La correlación entre el estilo educativo y las variables de las competencias cognitivas eran positivas, aunque muy bajos los valores, excepto la estructura y los límites con los que no había correlación (Tabla 63).

Tabla 63. *Correlaciones entre Eltern-Stärken y competencias cognitivas*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Atención amorosa	1									
2.Atención y Respeto	.213*	1								
3.Cooperación y gestión	.168*	-.032	1							
4.Estructura y límites	.057	.073	.038	1						
5. Promoción y Apoyo	.231**	.104	.122	.223**	1					
6.Capacidad de coping	.024	-.007	.094	-.052	.080	1				
7.Competencia emocional	.020	.097	-.093	-.040	.013	.030	1			
8.Eficacia de estudio	.127	.061	-.003	-.071	.024	.134	-.055	1		
9.Macro C.Cognitivas	.099	.072	.001	-.088	.086	.590**	.614**	.558**	1	
10.Peer problems	.139	.076	.028	-.039	.124	-.132	.124	-.091	-.023	1

Fuente: De elaboración propia

4.3.4. Objetivo 4

El objetivo 4 era investigar la relación positiva entre el modelo educativo familiar y la inteligencia emocional de los padres. Analizando nuestros datos, por la Tablas 64 y 65, vimos por la Prueba T que las medias de las variables de TMMS-24 no conocieron diferencias significativas por géneros, pero estaban adecuadas en el rango de medida (adecuada atención: varón entre 22-32 y mujer entre 25-35), mientras que el test Eltern-Stärken tuvo un rango de medida tendencialmente bajo (da bajo =0 a alto =12) (Tabla 47).

Tabla 64. Estadísticos de grupo de TMMS-24 por género

	Madre/Padre	n	Media	Desviación típica	Error estd. Media
Atención emocional	Madre	99	26.58	5.421	.545
	Padre	39	25.18	6.332	1.014
Claridad emocional	Madre	99	28.62	6.398	.643
	Padre	39	28.82	6.751	1.081
Reparación emocional	Madre	99	27.65	6.293	.632
	Padre	39	28.08	5.860	.938

Fuente: De elaboración propia

Tabla 65. Prueba para muestras independientes de TMMS-24 por género

		Prueba de Levene		Prueba t de igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-code)	Diferencia entre medias	Diferencia error estándar	Interval de confianza por la diferencia al 95%	
									Inferior	Superior
Atención emocional	Varianzas iguales	1.952	.165	1.298	136	.197	1.396	1.076	-0.731	3.524
	Non iguales			1.213	61.135	.230	1.396	1.151	-0.905	3.698
Claridad	Varianzas iguales	.405	.525	-.166	136	.868	-.204	1.229	-2.634	2.225
	Non iguales			-.162	66.424	.871	-.204	1.258	-2.715	2.307
Reparación	Varianzas iguales	.928	.337	-.369	136	.713	-.430	1.167	-2.739	1.878
	Non iguales			-.380	74.415	.705	-.430	1.132	-2.685	1.824

Fuente: De elaboración propia

En el análisis de los estadísticos de grupo por título de estudio en el TMMS-24 no se comprobó una incidencia de mejora con el aumento del nivel de la cualificación educativa. Por otro lado, destacaron las madres y los padres con certificado de estudios secundarios teniendo medias más altas en reparación: 2° Eso= 28.18, graduado= 25.59.

Tabla 66. Estadísticos de grupo por título de estudio en TMMS-24 (1)

Título de estudio		n.	Media	Desviación típica	Error estd. Media
TMMS Capacidad emocional	2° Eso	49	26,47	6,871	,982
	Bachillerato	69	26,00	4,715	,568
TMMS Claridad	2° Eso	49	28,63	7,331	1,047
	Bachillerato	69	28,74	5,915	,712
TMMS Reparación	2° Eso	49	28,18	6,812	,973
	Bachillerato	69	27,87	5,928	,714

Fuente: De elaboración propia

Tabla 67. Estadísticos de grupo por título de estudio en TMMS-24 (2)

Título de estudio		n.	Media	Desviación típica	Error estd. Media
TMMS Capacidad emocional	Bachillerato	69	26,00	4,715	,568
	Graduado	27	26,19	5,903	1,136
TMMS Claridad	Bachillerato	69	28,74	5,915	,712
	Graduado	27	28,74	6,187	1,191
TMMS Reparación	Bachillerato	69	27,87	5,928	,714
	Graduado	27	25,59	6,381	1,228

Fuente: De elaboración propia

Analizando la correlación que intercurrió entre Eltern-Stärken y TMMS-24 vimos que hubo un valor alto entre reparación y claridad ($r=533^{**}$, Tabla 68). Entre las correlaciones vimos también que la reparación se correlacionaba con la atención emocional ($r=.257^{**}$) y aún más con la claridad ($r=.436^{**}$), mientras que con las variables del estilo educativo había valores negativos o muy bajos, como ya apuramos por la regresión lineal.

Tabla 68. *Correlaciones entre Eltern-Stärken y TMMS-24*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Atención amorosa	1							
2.Atención y Respeto	.213*	1						
3.Cooperación y Cogestión	.168*	-.032	1					
4.Estructura y Bordes	.057	.073	.038	1				
5. Promoción y Apoyo	.231**	.104	.122	.223**	1			
6.TMMS-Atención emocional	-.088	.032	-.158	-.060	-.117	1		
7.TMMS-Claridad	.003	.057	-.191*	.061	.036	.436**	1	
8.TMMS-Reparación	-.037	.026	-.186*	-.089	-.160	.257**	.533**	1

Fuente: De elaboración propia

CAPÍTULO 5.

DISCUSIÓN

Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela

CAPÍTULO 5.

DISCUSIÓN

5. Discusión de las hipótesis

5.1. Hipótesis 1 (H1)

Se esperaba encontrar una relación positiva entre el modelo educativo familiar, por un lado, y la autoestima y construcción de la identidad del/la hijo/a, por otro. Si el aprendizaje es un proceso inducido por una pluralidad de variables (autoestima, identidad, familia, relaciones sociales), todas ellas conectadas con el individuo, y que estas variables son mensajes introyectados con un doble vector, del interior al exterior y del exterior al interior, la familia representa ciertamente el primer espejo desde donde se refleja una imagen que se convierte psicológicamente en la imagen del yo. La adolescencia es una etapa en la que hay una confusión de la identidad que debe ser guiada en una construcción de una identidad íntegra y segura, distinguiendo el yo de lo que es el Otro, identificando los límites de la identidad. Hay que tener en cuenta que la autoestima y la identidad se refieren mutuamente, en el sentido de que una condiciona a la otra (Pilutti, 2009).

Un erudito autorizado en el campo de la personalidad, Otto Kernberg, que estudia la personalidad y los trastornos de la personalidad, afirmó en una entrevista (Kernberg, 2011) que el 20% de la población europea y americana sufría trastornos de la personalidad, trastornos que se derivaban de la calidad de las relaciones objéctales internas del individuo, calidad que encuentra su génesis en la relación del/la niño/a con las figuras significativas (Kernberg, 1980). El equilibrio narcisista se logra a través de la cohesión del yo y esto puede ocurrir si uno ha sido apoyado emocionalmente y reconocido afectivamente. Por lo tanto, a la luz de estas premisas, investigamos la relación entre autoestima y autoconocimiento, a partir del análisis de nuestros datos, teniendo en cuenta las variables subjetivas y la relación con la familia.

El análisis de los datos estadísticos y la Prueba T Student mostraron que para ambos grupos de género del alumnado los niveles de autoestima no había diferencia significativa y los valores medios tendían a ser bajos (sig. bil.= .417; varón= 267 y mujer=232, Tablas 41 y 42).

Esta conclusión de que los promedios de autoestima son iguales en los dos géneros diferentes no está respaldada por la literatura científica que identifica diferencias sustanciales entre los géneros con altos niveles de autoestima en el género masculino y bajos niveles de autoestima en el género femenino. El estudio de investigación de Susan Birndorf y otros, 2005, por ejemplo, se refirió al hecho de que menos niñas adolescentes que niños declararon tener una alta autoestima.

La literatura científica nos dice que el bajo nivel de autoestima es predictivo de la exclusión social, la depresión y/o la agresión, así como se afirmó en el estudio de Gökmen Arslan (2019), en el cual se mostró cómo la autoestima funcionaba para proteger a los individuos de la exclusión social u otras adversidades; cómo el autojuicio positivo ayudaba a superar positivamente las situaciones estresantes; cómo la autoestima desempeñaba un papel mediador entre la exclusión social y la satisfacción con la vida.

Otro estudio (Ortega et al., 1970), aplicando la Escala de Zung para Depresión (Self-Rating Depression Scale, SDS; Zung, 1965) y la Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965) concluyó que el bajo nivel escolar estaba relacionado con altos niveles de depresión y baja autoestima, lo que exigía implementar estrategias de intervención psicológicas e interdisciplinarias para favorecer su óptimo aprendizaje y adecuada socialización. De este muestreo se dedujo que la depresión y la autoestima afectan en mayor medida a las mujeres, a los estratos socioeconómicos bajos o a los estratos medios donde se compite con los altos.

El estudio de Povedano (2011) también observó que las víctimas de acoso social estaban afectadas por una baja autoestima, con un autoconcepto negativo y un bajo nivel de satisfacción vital. Y, como otros estudios, afirmó que el equilibrio psicosocial de un individuo depende directamente de cómo percibió el contexto familiar y social en el que se formó.

También en nuestros datos, el análisis de correlación bivariante mostró que la autoestima se correlacionaba con el autoconocimiento, la adquisición de la propia identidad y la satisfacción con la vida, mientras que se correlacionaba negativamente con la adquisición identidad con la cual $r = -.078$ (Tabla 43).

El bajo nivel de autoestima se unió a los valores tendencialmente bajos de las variables del TCS-A (Tabla 4), de hecho los valores de las variables del TCS-A mediamente están entre 50 y 40 (Tabla 8), que es un rango con ubicación medio bajo, revelando así que los

estudiantes tenían puntos de fragilidad y dificultades que, en comparación con su edad, ya debería haber sido superado y resuelto.

A partir de la correlación de Pearson entre algunas variables del TCS-A y el Test de Eltern-Stärken (Tabla 44), se observó que la identidad estaba en estrecha correlación con la capacidad de los padres de promover y apoyar el/la niño/a o de ponerlo en condiciones de exponer y tratar dialécticamente sus problemas, cooperando en la identificación de soluciones, sin imposiciones y prevaricaciones asertivas, sino con capacidad receptiva. Se podría afirmar que la construcción de la identidad pasa por la delegación "vigilante" de la familia para elegir, decidir y ejecutar, delegación concedida como gesto de confianza y ejercicio de responsabilidad. Hubo, por lo tanto, un estrecho vínculo entre la "atención y el respeto" de los padres y la autoestima filial: mejorar el modelo educativo de los padres también mejoraría la autoestima filial.

Al analizar nuestros datos (Tabla 31), con respecto al componente parental, encontramos que los valores medios de la Prueba de Eltern-Stärken de Sigfrid Tschöpe Schiffler tuvieron a ser bajos, mientras que los del TMMS-24 fueron adecuados. En otras palabras, la inteligencia emocional estaba en promedio adecuado, pero existía una brecha en el sistema educativo que, ya sea por exceso de protección o exceso de control o por falta de instrumentos educativos gnoseológicos, producía sujetos inmaduros y con respecto a la superación de las dificultades de su propia edad y con respecto al control emocional. No podemos dejar de relacionar estos datos con los de los/las hijos/as que reportaron valores medio-bajos en competencia emocional y en autoestima.

Analizando siempre los datos de los padres, se observó que el apoyo y el respaldo eran una actitud conductual de los padres que, dentro de las familias analizadas, pertenecí más a la figura del padre que a la de la madre (Tabla 46) y aumentaba con un alto nivel cultural; así como la variable de "Atención y respeto" tuvo promedios significativamente diferentes en el nivel cultural de los padres (Tablas 45 y 46).

Como hemos presentado, las mismas pruebas del INVALSI (Tabla 2) han atestiguado los niveles de incidencia socioeconómica en el proceso de aprendizaje filial y, si el nivel cultural mediamente significa una situación socio-económica mejor, esta diferencia se mostró claramente en este dato.

El estudio de Musitu et al. (2003) atestiguó que los adolescentes que recibieron más apoyo de la familia fueron más capaces de afrontar los retos de las tareas de desarrollo que la edad adolescente plantea, por lo que tenían un mayor nivel de autoestima y mayores habilidades interpersonales, pero cuando la familia no garantizaba dicho apoyo, los compañeros intervenían para realizar esta función de apoyo y comparación. En realidad, ambas relaciones son importantes en la edad de desarrollo de la adolescencia, aunque es la familia con su modelo educativo la que construye la base de las buenas habilidades relacionales. El estudio mostró que el apoyo de la familia sigue siendo fundamental en la preadolescencia y la adolescencia, mientras que a partir de los 18 años aproximadamente intervienen otros sujetos como interlocutores relacionales: amigos o novios.

Es necesario precisar que, aunque el adolescente reivindique espacios de autonomía y muestre mayor interés por la red relacional fuera de la familia, esto no significa que no siga teniendo necesidad material y psicológica de la familia, ya que dicho apoyo sigue siendo fundamental e ineludible para la adaptación psicosocial a la realidad exterior (Musitu, 2003).

En nuestros datos, se encontró también una correlación entre la atención/respecto y la atención emocional (atención/respecto $r=1$ y atención emocional $r= 0.32$ $p=0.00$, Tabla 49): si hay empatía, existe la voluntad y el deseo de entablar un diálogo cooperativo.

No hay un papel imperativo cuando es la carga emocional la que rige la relación, sino más bien la sana idea de confrontación y cooperación en el manejo de lo que sucede de vez en cuando en la vida del niño.

También existe una correlación entre la atención emocional y la capacidad de reparación (atención emocional $r= 0.257^{**}$ $p=0.00$ y reparación $r=1$, Tabla 49), es decir, entre la atención emocional y la capacidad de reparar adecuadamente sus propios estados emocionales: un padre que no puede reconocer las emociones, no sabe regular sus propias emociones, mantener un equilibrio emocional ante diversas situaciones de la vida, objeto de un apoyo constructivo, ya que la fuerza irracional de las emociones le superará hasta el punto de perder la lucidez para dar las recomendaciones adecuadas, los consejos fructíferos que harán que el niño se sienta apoyado en el análisis y las elecciones.

De acuerdo con los datos que surgieron, la atención amorosa y la confianza son un requisito fundamental para el crecimiento de la autoestima. Ella parece ser la base esencial para dar valor e impacto a todos los demás componentes formativos. En nuestros datos la

autoestima se correlacionaba con la atención amorosa (Tabla 50), aunque la madre (M=5.15) reportaron valores más altos que los padres (M=4.46) (Tabla 47) y tales valores aumentaban con el aumentar de grado del título de estudio (Tablas 45 y 46).

5.2. Hipótesis 2 (H2).

De acuerdo con la H2, se esperab encontrar una relación positiva entre la autoestima y las habilidades de relación de una persona. Se recuerda que en la hipótesis 1 (H1) hemos comprobado que la autoestima no tuvo diferencia por género y estaba en nivel bajo. Estaba relacionada también con la macro identidad (adquisición de identidad, autoconocimiento, sentido y satisfacción de la vida) y con las variables del apoyo y de la atención amable de la familia. Hemos visto por estudios científicos que un nivel bajo de autoestima es predictivo de problemas de ajuste psicológico y por lo tanto la familia tiene que tener en cuenta este aspecto también durante el desarrollo de la personalidad del/la hijo/a.

En relación a la autoestima analizada en nuestros datos, se puede observar que, para compensar esta imagen no del todo tranquilizadora, si desplazamos la atención del ego personal a lo social, observamos que si los estudiantes fueron más débiles en el área del ego personal, todavía estaban, en promedio, más equilibrados en sus relaciones con el Otro (macro relaciones, M=47.45, Tabla 8). Y este último hecho es reconfortante, ya que, de las diferentes dimensiones del yo, la que mejor asegura una configuración individual centrada y equilibrada es el yo relacional (RSE), porque, como mostró el estudio de Jiwen Li y otros (2019), era la autoestima relacional, más que la autoestima personal (PSE), la que motivaba y dirigía las acciones del individuo.

El estudio de investigación chino (Jiwen Li y otros, 2019) tuvo por objeto demostrar que en las sociedades colectivas, como la china, las relaciones sociales influyen más en la autoestima que el concepto de sí mismo, que parece prevalecer en las sociedades individualistas. Resultó una correlación parcial entre la autoestima y la autoconstrucción interdependiente. La autoestima personal no se asoció con la autoconstrucción interdependiente, después de controlar la autoestima relacional. El estudio halló que los individuos con mayor autoestima interdependiente eran más propensos a tener mayor RSE (relational self esteem) que PSE (personal self esteem). Se puede considerar que este estudio es funcional a nuestro análisis, del que confirma los datos, por el simple hecho de

que, por analogía, la fase de la adolescencia se puede comparar con una sociedad colectivista, ya que en esta fase la interdependencia social, el consenso de grupo, la construcción del yo a través del Otro, prevalece en mayor medida que en todas las demás fases de la vida. De hecho, si tomamos nota de los datos, macro Identidad reporta un valor menor que macro Relación.

Esta correlación reveló en gran medida el hecho de que la autoestima es, sobre todo, una construcción social vinculada a parámetros sociales estandarizados - es por naturaleza cambiante y frágil, dependiendo de si el individuo percibe o no que está alineado con estos parámetros. Hay aquí, pues, la necesidad de facilitar en el adolescente el apoyo, la atención y el respeto de la familia, porque la percepción de sí mismo está en la mirada del Otro, en su aprecio, en su confianza. Y la mirada que más afecta y marca la base del proceso formativo es precisamente la de la familia, seguida, solo secundariamente, por orden de tiempo, por la de la escuela y la red social.

Según la RNA, la presencia de autoestima en el alumnado en términos teóricos - interpretada como alta o media-alta en términos prácticos- está muy influenciada por la relación con los iguales tal como se puede observar en el hecho de que la variable "problemas con iguales" haya sido la que más contribuyera al poder probabilístico del modelo. También la prosocialidad ha tenido un papel fundamental a la hora de predecir la autoestima. Esto está en consonancia con la relevancia que se le proporciona a estas variables en los programas de habilidades sociales (Martínez y Gómez, 2015).

El diseño de esta RNA muestra una herramienta más que desde el sistema educativo se puede utilizar con la finalidad de predecir diversas variables en el alumnado y que se estima que se irá ampliando los próximos años y que guarda una estrecha relación con la inteligencia artificial (Martínez y Rodríguez, 2020; Morales-Rodríguez et al., 2021).

Debido a la gran variabilidad de elementos que influyen en la convivencia escolar y en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje tales como las variables organizaciones, fuentes de estrés, situación del profesorado, relación con la familia, conducta de las y los estudiantes y demás interacciones humanas (Martínez, 2011), debemos remarcar que todo lo que acontece en la vida del estudiante pasa por un contexto escolar que también influye en la configuración y desarrollo de la vida de la comunidad educativa y de todos los agentes educativos inmersos en ella. Por ello es preciso considerar el estudio del sistema educativo

como un entorno interconectado e interdependiente, asemejándose en última instancia a una marco red neuronal artificial.

En comparación con lo social, se ha comprobado por nuestros datos que las mujeres tenían habilidades relacionales superiores y que eran capaces de enfrentar y resolver problemas entre y con sus pares ($M=49.27$, Tabla 51) y la Prueba T confirmó que los promedios de estas dos variables eran diferentes (Tabla 52 y 53).

Se observó que la autoestima estaba correlacionada con relaciones con sexo opuesto, nivel comportamental, aunque más con peer problems ($r=.159$, $p=.00$, Tabla 54) y con la identidad ($r=.117$, $p=.00$, Tabla 55), lo que confirmó que se ha dicho acerca de que la autoestima es una construcción social también.

Y se observó también que la autoestima estaba correlada positivamente con el sentido y satisfecho de la vida ($r= .108$, Tabla 55).

La capacidad relacional es fundamental en la vida de un individuo, porque la exclusión social es una fuente de desequilibrios psicológicos y fisiológicos (William, 2009). De hecho, estudios científicos han demostrado que la no aceptación social produce emociones negativas relacionadas con la ansiedad, la depresión, la soledad, el aislamiento, que disminuyen el nivel de satisfacción vital y la felicidad ((Malone et al., 2012; Yildiz y Duy, 2014)). Arslan (2019) demostró que la exclusión social es predictiva del bienestar psicológico de los adolescentes, y los adolescentes con un alto nivel de exclusión social reportaron bajos niveles de bienestar emocional.

Los estudios científicos han demostrado que no solo el contenido de una identificación social específica es importante para la autoestima, sino también que el número de identificaciones sean auténticos, es decir que los multifactores del yo que construyen el yo solo si son auténticos producen bienestar, sino se hacen fuentes de estrés (Linville, 1985, Ryan, 1993; Ryan y Deci, 2004, en Weisman, 2015). Cuanto más verdadera es una persona, integra y coherente con sí misma, más equilibrio y bienestar logra.

En un estudio se demostró que el patrón familiar y las habilidades interpersonales se influían mutuamente durante la adolescencia, y ambos tienen implicaciones predictivas únicas para aspectos específicos del funcionamiento de las relaciones románticas de los adultos jóvenes (Xia et al., 2018). El estudio longitudinal demostró que los adolescentes que habían experimentado un clima familiar positivo tendían a tener mejores habilidades de

resolución de problemas y relaciones románticas más satisfactorias cuando eran jóvenes adultos que los que informaron de un clima familiar negativo de relaciones familiares conflictivas cuando eran adolescentes. Además, varios estudios han demostrado que los adultos jóvenes que poseen las habilidades para formar y mantener relaciones saludables tienden a estar más satisfechos con sus vidas y a ser mejores padres.

Dada la importancia de que las niñas y los niños adquieran habilidades interpersonales sanas y adaptativas a lo largo de su desarrollo, las madres y los padres deberían, en primer lugar, ser capaces de comunicarse de forma asertiva, regular sus emociones, como la ira, emplear estrategias de afrontamiento adaptativas en la resolución de conflictos y, por último, ayudar a sus hijos a adquirir esas habilidades fundamentales para determinar su calidad de vida.

Por lo tanto, se puede decir que la calidad de las relaciones interpersonales vividas en la familia o presenciadas en la familia asegura que esos patrones relacionales sean interiorizados y, posteriormente, repropuestos por sus hijos en sus relaciones.

Una vez más la investigación apoya la importancia de la calidad del papel de la familia en la construcción y determinación del yo en todas sus variables psicológicas.

5.3. Hipótesis 3 (H3)

Con respecto a la H3, se esperaba encontrar una relación positiva entre el modelo educativo familiar y las competencias cognitivas del/la hijo/a. Siguiendo a Costa (2018), el proceso de aprendizaje es averiguar lo que significa algo. El aprendizaje no es la adquisición pasiva de nociones, sino que es un proceso que permite captar los vínculos intrínsecos entre las cosas, las leyes inmanentes, convirtiéndose así en competencia cognitiva, es decir, en la capacidad de reconocer y aplicar ese conocimiento en los más diversos contextos. El aprendizaje es la liberación de los esquemas preconstituidos, expresando la capacidad de mirar el mundo no con los ojos de la mente fría, sino con una mirada holística que involucra todo el cuerpo (Costa, 2018).

Es en la fase de la adolescencia, cuando el ser humano pasa del pensamiento concreto al pensamiento abstracto, entrando en el mundo de las ideas, que hay que educar a los jóvenes en el "pensamiento reflexivo" que les permita la liberación de la acción

convencional, inconsciente, estereotipada, por una acción que, como resultado de la imaginación, la creatividad, la duda, llegue a una idea "personal" del mundo (Dewey, 1999).

Sabemos bien que la adolescencia es una fase en la que se producen cambios en todas las esferas físicas, intelectuales y psicológicas, que pueden llevar a la inestabilidad dentro de la estructura familiar y generar un malestar disfuncional. En este cambio, si la familia no interviene con la actitud correcta y las medidas adecuadas para proteger de una posible exacerbación de los factores de riesgo (abandono escolar, poca permanencia en el hogar, tendencias a la agresividad, protesta violenta), el adolescente podría verse fácilmente envuelto y absorbido por una percepción disfuncional, presagio de conductas "externalizadas" (agresividad, mentiras, robos), pero donde existe, en cambio, una relación familiar basada en la comunicación, el apoyo y la contención amorosa, este enfoque tendría un valor protector con respecto a estos factores de riesgo (Méndez, 2011).

Así, para abordar esta cuestión, es necesario hablar de funcionalidad/ disfuncionalidad familiar, que se mide por el nivel de satisfacción de sus miembros en la relación familiar a través de los parámetros básicos de la función familiar: ajuste, participación, ganancia o crecimiento, afecto y recursos (Paz, 2007; Smilkstein, 1978). Se subraya que su disfunción produce crisis o eventos psicológicos tales que determinan patologías médicas aún graves. Se demostró en los estudios científicos, de hecho, que la disfuncionalidad familiar ha sido causa de obesidad, uso de drogas, trastornos mentales, violencia en todo el mundo (Ordóñez Azuara, 2020).

El estudio de Méndez (2012) demostró que el comportamiento y el rendimiento académico de los adolescentes están estrechamente relacionados con la dinámica familiar. Y que los comportamientos externalizados afectan no solo al clima familiar, sino también al propio rendimiento académico.

El estudio también demostró que la relación con los compañeros cumple una función compensatoria respecto a la disfuncionalidad familiar y, cuando la familia dificulta las relaciones de amistad del niño, esto puede dar lugar a diferentes problemas (Rodrigo et al., 2004).

En resumen, lo que surgió de este estudio es que las relaciones afectivas, cuando generan seguridad, autoestima y autoconcepto, determinan en los adolescentes habilidades emocionales, cognitivas y sociales que promueven su comportamiento (Silva, 2004).

Nuestros sistemas de evaluación consideran que la capacidad de aprender es el resultado de la inteligencia, entendida como cociente intelectual (C.I.), y evalúa el rendimiento escolar en relación con el conocimiento de los conceptos curriculares, pero es precisamente el significado etimológico de la palabra latina *intus+legere* el que nos permite afirmar semánticamente que el aprendizaje es un proceso interior e interiorizado: significa leer dentro de uno mismo la imagen introyectada del mundo. Por eso, hoy en día el aprendizaje ya no se considera solo el resultado del coeficiente intelectual, sino también de la inteligencia emocional, que, combinada, permite un rendimiento cognitivo más eficaz.

En el estudio de Herrmann et al. (2007) se habló de la inteligencia cultural como factor diferenciador respecto a los primates, es decir, el desarrollo de habilidades sociocognitivas como resultado de la sedentarización que llevó a la urbanización y al desarrollo de la vida en comunidad. Por lo tanto, la vida en comunidad llevó a los humanos a desarrollar habilidades cognitivas específicas: comunicarse con los demás, aprender de los demás, leer la mente de los demás de forma compleja, el uso de la memoria, el procesamiento perceptivo. Esta teoría confirmó cómo el proceso de aprendizaje está estrechamente relacionado con la inteligencia emocional, cuyos datos, por tanto, no deben separarse de las habilidades cognitivas, tradicionalmente entendidas.

Si el rol de la inteligencia emocional está estrechamente relacionado con las habilidades cognitivas, en consecuencia también está relacionado con el éxito escolar y académico.

Numerosos estudios científicos afirmaron que la capacidad de aprendizaje es un predictor del éxito académico (Alves et al., 2012, Nisbett et al., 2012) y este rendimiento se ha relacionado con diversas variables, principalmente el papel de la familia.

El estudio de Alves (2012) mostró que en los primeros años de escolaridad es la familia la variable que tiene mayor impacto en el CI y el rendimiento académico, mientras que con el aumento de la escolaridad entraría en juego la escuela. Otros estudios científicos confirman el papel de la familia como promotora del desarrollo cognitivo y del aprendizaje (Lugo-Gil y Tamis-LeMonda, 2008; Mistry et al., 2010).

Gálvez-Nieto en su estudio añadieron detalles al papel de la familia: mostraron que el número de adultos con los que viven los jóvenes también cuenta en el análisis de la estructura familiar. Las familias monoparentales proporcionan, de media, menos estimulación y orientación académica a los jóvenes que las familias con padre y madre

(O'Malley et al., 2015). Las familias formadas solo por la madre muestran niveles más bajos de traición y mayor respeto por la autoridad que las familias gestionadas solo por el padre.

Además, el estudio de Domínguez-Lara (2018) demostró que el desarrollo progresivo de síntomas de ansiedad y depresión se tradujo en una disminución del rendimiento a nivel académico. Por lo tanto, la regulación emocional (R.E.) tenía una influencia significativa en el agotamiento emocional (AE), lo que significa que las acciones institucionales pueden orientarse al desarrollo de programas cognitivos preventivos que ayuden a los alumnos a valorar de forma más funcional el fracaso escolar que pueda producirse en esta etapa educativa. Lo que se desprende de estos estudios es el papel de la familia, como variable latente, y del estado emocional y de la atención como variables directas con respecto al rendimiento académico.

Gonzales-Pianda (2002), revisando los diversos estudios científicos sobre la contribución de la familia al rendimiento académico de los hijos, concluyó que el tipo de implicación de los padres en la educación de sus hijos marca la diferencia, incluso en relación con las variables de las características propias de la familia (características estructurales, nivel social, nivel cultural, etc.). En cualquier caso, se observó que las variables estructurales que parecían influir en el tipo de implicación de los padres en la educación de sus hijos influían en el aprendizaje y el rendimiento académico del alumno. El alumnado que presencia un comportamiento más autorregulado en sus madres/padres creen más en sí mismas/os y, en definitiva, rinden más en las diferentes áreas académicas (Martínez-Pons, 1996). Es "el papel ejemplar" de la familia, como ya hemos visto al hablar de las neuronas espejo. Es necesario, sin embargo, partir del hecho de que el modelo educativo tiene su incidencia, pero lo que caracteriza a una crianza eficaz es el conocimiento y la comprensión de las características y la situación de su hijo/a, de cómo interiorizan la socialización paterno-filial (Grusec et al., 2000).

Analizando nuestros datos estadísticos (Tabla 60), la macro de habilidades cognitivas, que es la suma de las habilidades de afrontamiento, la competencia emocional y la eficacia en el estudio, reportó medias que se situaban en un rango entre 41,52 -50. 40, un rango medio bajo, que no conoció diferencias de género, aunque las subvariables presentaban medias diferentes (Tabla 61) en capacidad de afrontamiento (sig =.646, $p = .000$) en la que las mujeres presentaron valores superiores y competencia emocional (sig= .121, $p = .049$), en la que los varones tuvieron un valor superior. Estos datos se confirman con el estudio de

Cid-Sillero (2020), que afirma que las chicas tienen un mayor nivel en sus habilidades comunicativas, mientras que los chicos en su capacidad emocional; siendo las mujeres más propensas a la ansiedad, la depresión y la no aceptación física de sí mismas, sobre todo en la edad adolescente.

Algunas investigaciones, como la de Martín et al., (2012), han argumentado que cuando los estudiantes confían en sus cualidades y tienen altas expectativas, rinden más. La autoestima, por tanto, es un indicador relevante para entender el comportamiento de los alumnos, ya que la persona actúa y se forma no en función de sus capacidades, sino de lo que cree ser (Gutiérrez y Gonc et Alves, 2013). Sin embargo, en este tema, se trata de evaluar la autoestima accedida que expresa la percepción de sí mismo con respecto a las capacidades de aprendizaje. Y, como afirma Álvarez (2015), las actitudes y el comportamiento de la familia, sus creencias y predicciones sobre las capacidades y los logros de sus hij/asos, fomentan el desarrollo de un autoconcepto académico positivo o negativo y un tipo de motivación para estudiar (intrínseca o extrínseca), todo lo cual determina, en parte, el rendimiento escolar.

De los estudios científicos analizados (Álvarez, 2015, Martínez-Domínguez, 2011), lo que se desprendió fue que la autoestima actuaba como una variable latente, es decir, jugaba un papel moderador entre las habilidades cognitivas y el rendimiento escolar, en el sentido de que la confianza en las propias capacidades, la motivación para estudiar estaban estrechamente relacionadas con la percepción que tenían los niños respecto a las expectativas familiares y la confianza en su rendimiento académico. Cuanto más crean los padres en las capacidades de sus hijos hasta el punto de tener grandes expectativas, más capaces se sentirán sus hijos, más tranquilos y más motivados.

Observando también nuestros datos (Tabla 62), vemos que la correlación entre la autoestima y las macro competencias cognitivas era negativa, aunque correlacionaba positivamente con la capacidad emocional ($r = .029$) y los problemas con los compañeros ($r = .159^{**}$). La correlación entre el estilo educativo y las variables de las competencias cognitivas eran positivas, aunque muy bajos los valores, excepto bordes y límites con la que no había correlación (Tabla 63).

Podemos afirmar que la familia y la autoestima son variables latentes que influyen de forma indirecta sobre el desarrollo de las competencias cognitiva, y en consecuencia sobre el proceso de aprendizaje. Que el estilo educativo cumple un papel fundamental, pero aún

más un estilo que tenga en cuenta la composición psicológica del/la hijo/a, no en el sentido de aservimiento a el/la hijo/a, sino en la medida de dar consejos, reglas y motivaciones, observando atentamente como se actúa la percepción de estos apoyos.

En el estudio de Luz Magnolia (2009), se observó que los estudiantes con un alto rendimiento académico tenían una menor percepción de crítica/rechazo familiar que los estudiantes con un nivel académico medio o bajo. Por lo tanto, la variable de crítica/rechazo de la familia estaba proporcionalmente relacionada con el rendimiento académico del niño. También se comprobó que la percepción de crítica/rechazo de los niños era mayor en el padre que en la madre. También se observó que en aquellas familias en las que se utilizaba un estilo rígido, el rendimiento académico de los hijos era mayor que en aquellas en las que predominaba un estilo indulgente y que en estas variables los padres puntuaban más que las madres: los padres eran más rígidos, mientras que las madres eran más permisivas.

De todos estos estudios científicos y de nuestros datos se consigue afirmar que el desarrollo de las competencias cognitivas, junto al rendimiento escolar, depende del papel de la familia y de su funcionalidad. Hay muchas variables que indirectamente están conectadas con la familia: la autoestima y la inteligencia emocional, en particular modo, y ellas están relacionadas con las competencias cognitivas y el rendimiento escolar. La familia debe ser el lugar de acogida y orientación, de apoyo y respaldo, apreciando y valorando los resultados obtenidos por los hijos, pero al mismo tiempo también un acicate constructivo para la superación personal, para gastar lo mejor de uno mismo. Lo que la familia debe perseguir no es tanto y solo el rendimiento escolar que, como hemos visto, para el sistema educativo, está más que nada relacionado con la adquisición de contenidos curriculares, sino la adquisición de habilidades cognitivas que incluyan niveles apreciables de inteligencia emocional. Donde hay una familia funcional con un estilo educativo inductivo los resultados son elevados, y son estas cualidades y características familiares las que deben ser objeto de atención, también con la ayuda y el apoyo de las instituciones públicas, desde las escuelas hasta los centros de salud.

5.4. Hipótesis 4 (H4)

De acuerdo con la H4, se esperaba hallar una relación positiva entre el modelo educativo familiar y la inteligencia emocional parental.

De nuestros datos hemos visto confirmados los que los estudios científicos afirman, es decir la importancia del apoyo y cuidado de la familia sobre el desarrollo, por un lado, de la personalidad y bienestar del/la hijo/a, y, por otro, de la calidad de sus competencias cognitivas, emocionales y afectivas.

Los últimos descubrimientos científicos han demostrado que los niños, desde muy pequeños, son capaces de percibir las intenciones de los adultos de referencia, siendo capaces de sintonizar con los estados de ánimo, las emociones y los sentimientos de quienes les cuidan y se ocupan de ellos y las competencias cognitivas del/la hijo/a (Rizzolatti, 2006). Lo que consigue, por lo tanto, es no solo tener en cuenta el estilo educativo de la familia sino también el nivel de inteligencia emocional de la familia como factor de diferencia entre la relación familia-hijo. Ya hemosapurado que hay una diferencia de incidencia diferente entre el rol de la madre y del padre sobre el/la hijo/a según el ámbito psicológico, pero también en función del género. Ahora se quiere evaluar la relación que existe entre el estilo educativo y la inteligencia emocional de la familia, por un lado, y su caída sobre la formación humana, psicológica, emocional y cognitiva del/la hijo/a, por otro.

Hoffman (2008) afirmó que el estilo educativo más eficaz era el de ser padres autoritarios, cálidos y disponibles, pero firmes, es decir, involucrarse en la vida de los niños (saber dónde están los niños, conocer a sus amigos), no porque sean intrusivos, sino porque se preocupan por ellos. Estar atento a las necesidades de los niños y apoyarles en las dificultades llevará al educando a interiorizar esta modalidad relacional y, en futuras relaciones, a ayudar a los que están en dificultades, tratando de comprender y responder a las necesidades del otro. Los educadores empáticos tratan de ofrecerse como modelo moral, esforzándose por considerar a su hijo como un individuo único, pero al mismo tiempo enseñando a respetar y reconocer la identidad y las emociones del otro. Ser un educador empático es rentable a largo plazo, tanto en términos de rendimiento académico como de desarrollo individual, y desempeña un papel clave en la modulación del comportamiento social agresivo (Matricardi, 2006).

En relación con el tema de la agresividad, el estudio de Pazos Gómez (2014) mostró que las experiencias de conflicto interparental tienen consecuencias en el comportamiento de los adolescentes; de hecho, los jóvenes de familias conflictivas recurren a la violencia en sus relaciones íntimas (se especificó que este efecto era mayor en las mujeres que en los hombres).

El estudio mostró que la forma de violencia más frecuente es la verbal y emocional, y en menor medida la sexual. En relación con el tema del rendimiento escolar, por otro lado, podemos resaltar lo que hemos encontrado ya en la hipótesis 3 (H3) sobre las competencias cognitivas, donde hemos demostrado la incidencia del estilo educativo en el rendimiento escolar.

Analizando nuestros datos, por las Tablas 64 y 65, vimos por la Prueba T que las medias de las variables de TMMS-24 no conocieron diferencias significativas por géneros, pero estaban adecuadas en el rango de medida (adecuada atención: varón entre 22-32 y mujer entre 25-35), mientras que el test Eltern-Stärken tuvo un rango de medida tendencialmente bajo (da bajo =0 a alto =12) (Tabla 47).

Comprobamos si los valores de la inteligencia emocional aumentaban con el nivel cultural, pero en nuestros datos resultó que estas variables no tenían generalmente una incidencia de mejora con el aumento del nivel de la cualificación educativa. Se destacaban, todavía, los padres con certificado de estudios secundarios teniendo medias más altas en reparación: 2° Eso= 28.18, graduado= 25.59.

Se observó también que las medias de Eltern-Stärken en relación con la variable atención y respecto aumentaba con el aumento del nivel de la cualificación educativa (Tablas 45 y 46). De hecho, atención y respecto conseguían en: 2° Eso= 1.57, bachillerato = 1.48 y graduado = 4.00 con una Prueba T que confirmaba que había una diferencia significativa.

La importancia de la atención e del respecto está a la base del modelo inductivo planteado por Hoffman (2008) y, en general, tanto en el sistema educativo como en los estudios científicos, porque focaliza la atención sobre las necesidades educativas del/la hijo/a y, al mismo tiempo, lo guía hacía los deberes que tiene que cumplir, pero con una actitud de aceptación.

Analizando la correlación que intercurrió en nuestros datos entre Eltern-Stärken y TMMS-24 vimos que hubo un valor alto entre reparación y claridad ($r = .533^{**}$, Tabla 68), lo que fue confirmado también se refiere por lo que emergió por la regresión lineal: claridad, Beta = 2,46, sig.= .019 (Tabla 40). Se puntualiza que en la regresión entre las variables que componían Eltern-Stärken y TMMS-24 esta fue la única relación que se encontró positiva.

Entre las correlaciones vimos también que la reparación se correlacionaba con la atención emocional ($r = .257^{**}$) y aún más con la claridad ($r = .436^{**}$), mientras que con las variables

del estilo educativo había valores negativos o muy bajos, como ya apuramos por la regresión lineal.

Los estudios demuestran que una claridad de la percepción de los/as sentimientos por lado de la familia significa una mayor percepción de claridad en los/as hijos/as. Y que la competencia emocional de la familia influye sobre el desarrollo de la misma competencia en los hijos (Palomera, 2009, Ramirez-Lucas, 2015). Y que las figuras de los padres que tienen mayor inteligencia emocional tienden a un estilo democrático que produce una mayor inteligencia emocional en los hijos (Schaffer, 2009). Por otro lado, las dimensiones de supervisión deficiente, disciplina incoherente y disciplina dura se correlacionan negativamente con las habilidades de relación interpersonal, la gestión del estrés y la impresión positiva, así como con la puntuación total de inteligencia emocional (Estévez, 2018).

Analizando nuestros datos de las macro dimensiones del estilo educativo por el género vimos que entre todas las variables componentes no estaban diferencias significativas de género, sino en promoción/apoyo en la que los padres conseguían una puntuación más alta (Tabla 48). Solo atención amable/confianza reportó un valor que, aunque bajo en relación al rango, resultó el más alto; además, atención/respecto tuvo los valores más bajos (Tabla 47). Y este último dato confirmaría el porqué el alumnado presentaba puntos de fragilidad superiores a su etapa adolescente, así como hemos analizado en la hipótesis 1 (H1).

CAPÍTULO 6.

CONCLUSIONES

Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela

CAPÍTULO 6.

CONCLUSIONES

6.1. Conclusiones de la investigación

El estudio tenía por objeto mostrar cómo determinadas variables personales en el alumnado adolescente están estrechamente relacionadas con el papel de las figuras parentales y de cómo estas marcan la diferencia en la calidad de los objetivos cognitivos y emocionales de sus hijas/os en términos de ajuste emocional. Ciertamente es necesario revisar muchos de los procesos educativos y de formación de la institución escolar, una escuela que, bajos determinados puntos de vista, ha perdido su sentido original de misión, se ha centrado en la formación puramente cognitiva, dejando de lado la formación de la inteligencia emocional, descuidando el propio sujeto y poniendo en el centro una preparación que responde a criterios de productividad y economía. Pero incluso antes de la escuela, si queremos formar a los individuos como individuos y ciudadanas/os, es preciso formar a las familias: ser madres o padres no es el resultado de la improvisación o de los instintos naturales, sino que es un aprendizaje que debe ser apoyado y guiado, ofreciendo herramientas cognitivas relacionadas con las etapas de crecimiento del/la niño/a.

De hecho, analizando los datos estadísticos del presente trabajo, es posible afirmar que la familia y la autoestima son variables latentes que influyen de forma indirecta sobre el desarrollo de las competencias cognitivas, y en consecuencia sobre el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, al estudiar la correlación de Pearson entre macro dimensiones de Eltern-Stärken y TCS-A se tuvo un estrecho vínculo entre la "atención y el respeto" de las/os madres/padres y la autoestima filial. Por ende, es posible que una mejora en el modelo educativo de las familias también se asocie a una mejora en la autoestima filial.

Además, el análisis de los datos estadísticos y la Prueba T Student mostraron que para ambos grupos de género del alumnado los niveles de autoestima no había diferencia significativa y los valores medios tendían a ser bajos.

También se observó que la autoestima se correlacionaba con el autoconocimiento, la adquisición de la propia identidad y la satisfacción de la vida, y que se correlacionaba con la atención de la familia, aunque las madres reportaron valores más altos que los padres

y tales valores aumentaron al incrementarse la formación recibida, medida a través del título.

Por otro lado, se halló que el apoyo y el respaldo eran una actitud conductual de la familia que, dentro de las familias analizadas, pertenecí más a la figura del padre que a la de la madre. Por otro lado, la media de los padres aumentó con un alto nivel cultural.

Se notó también que el estilo educativo cumplí un papel fundamental, pero aún más un estilo que tuviera en cuenta la composición psicológica del/la hijo/a, no en el sentido de aservimiento a el/la hijo/a, sino en la medida de vehicular dar consejos, reglas y motivaciones, observando atentamente como actuaba la percepción de estos apoyos. Analizando nuestros datos, se encontró una correlación entre la atención, el respeto y la atención emocional (atención/respecto y atención emocional). Si había empatía, existía la voluntad y el deseo de entablar un diálogo cooperativo. La empatía juega un papel fundamental en la vida del ser humano y una familia conllevaba mejor autoestima y habilidades sociales en el/la hijo/a.

En nuestros datos se desprende que el nivel emocional y la capacidad de hacer frente a las dificultades estaban estrechamente relacionados con el autoconocimiento y la propia identidad, al igual que la capacidad emocional también estaba relacionada con la capacidad cognitiva, que a su vez estaba relacionada con el éxito escolar. Las buenas habilidades sociales estaban directamente relacionadas con las relaciones con las/os madres/padres (inclusión social y eficacia filial). Dada la importancia de que las/os niñas/os adquieran habilidades interpersonales sanas y adaptativas a lo largo de su desarrollo, las/os madres/padres deberían, en primer lugar, ser capaces de comunicarse de forma asertiva, regular sus emociones, como la ira, emplear estrategias de afrontamiento adaptativas en la resolución de conflictos y, por último, ayudar a sus hijas/os a adquirir esas habilidades fundamentales para determinar su calidad de vida. A continuación, dado que la eficacia filial se relacionó con la inclusión social, podemos inferir que el modelo educativo tiene un fuerte impacto en la superación de las tareas de desarrollo de las/os adolescentes.

Aquí es donde las escuelas entran en juego como un lugar de aprendizaje permanente: para estudiantes, adultas/os y madres/padres. Es precisamente la escuela la que, en colaboración con las autoridades locales, además de la formación de las/os niñas/os, debe activar cursos de formación para las/os madres/padres. La escuela, como proveedora de

servicios de formación, debe desempeñar un papel activo y propulsor en la formación "para ser madres/padres".

La paternidad, entendida como un proceso espontáneo, ya no encaja en nuestras complejas sociedades. Hay demasiadas variables que afectan al proceso de formación de un individuo hoy en día, y para moverse sabiamente en este delicado e incisivo proceso, es necesario tener las habilidades apropiadas y efectivas.

6.2. Limitaciones del estudio

La investigación se realizó sobre una muestra a la que se le administraron pruebas transversales. Se espera que futuros estudios puedan operar una administración longitudinal de las pruebas en las diferentes etapas escolares, para estudiar más específicamente el desarrollo de estas competencias in itinere según el estilo educativo de la familia.

Una de las limitaciones es el hecho de haber dicotomizado una variable de escala que tradicionalmente se divide en tres niveles (bajo, medio y alto) para realizar los cálculos de la red. A esto se añade la propia naturaleza de la variable autoestima la cuál es complicada de definir. Si bien en nuestro modelo hemos denominado a 0 ausencia de autoestima y 1 presencia de autoestima únicamente para examinar las relaciones en términos técnicos, afirmar en el ámbito práctico que una persona carece de autoestima es un aspecto controvertido puesto que debería ser visto en su lugar como un continuo definiéndose con cualidades más positivas o menos positivas pero siempre con presencia de dicha dimensión. Por dicho motivo, se reitera que la finalidad de la RNA era estudiar la contribución de las VI a la VD delimitando de forma artificial dos niveles de autoestima y en ese sentido se ha podido extraer información interesante.

6.3. Futuras líneas de investigación

Dado el impacto que tiene la temática sobre la convivencia escolar y el sistema educativo en general, es preciso continuar investigando, ampliando el número de participantes y diseñando estudios comparativos entre diversas regiones. Con respecto a la RNA, una forma de solventar el obstáculo que implica dicotomizar en dos niveles la variable

autoestima hubiera sido considerar que la VD es continua y estudiar directamente la contribución de las unidades del input sobre la puntuación total de la única unidad del output tal como investigaron Martínez-Ramón et al. (2022). Este enfoque es otra propuesta de futura línea de investigación. De hecho, por el potencial que tiene la inteligencia artificial y las redes neuronales artificiales hoy día se considera relevante continuar por este camino, diseñando nuevas redes con capacidad predictiva que ayuden a la comunidad educativa a predecir los problemas antes de que acontezcan y así poder prevenirlos.

6.4. Aplicabilidad

El estudio demostró la validez de las pruebas administradas para identificar las fortalezas y debilidades de los niños y las peculiaridades del estilo educativo parental. Se espera que las escuelas comiencen a utilizar estas herramientas tanto al ingresar, es decir, cuando los estudiantes comienzan el primer año escolar de la escuela secundaria, como al salir, es decir, en el último año escolar. Al ingresar, la administración de las pruebas serviría para ofrecer una imagen individualizada de los diferentes alumnos y, por lo tanto, para prever acciones de intervención específicas. Extrovertido, para monitorear los niveles alcanzados desde el punto de vista de la personalidad, niveles que pueden ser considerados en parte fruto del trabajo escolar. Una verificación final que dé conocimiento del trabajo, desde donde partir ante eventualidades, permitiría evaluar los ajustes o adiciones didácticas, metodológicas, operativas, de contenido.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Alvarez, A., Suarez Fernández, N., Tuero Herrero, E., Nunez, J. C., Valle, A., y Regueiro B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311. doi: 10.1989/ejihpe.v5i3.133.
- Alves, A. F., Gomes, C. M. A., Martins, A., y Almeida, L. d S. (2017). Cognitive Performance and Academic Achievement: How Do Family and School Converge? *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 49–56. doi:10.1016/j.ejeps.2017.07.001.
- Anger, S., y Schnitzlein, D. D. (2017). Cognitive Skills, Non-Cognitive Skills, and Family Background: Evidence from Sibling Correlations. *Journal of Population Economics*, 30(2), 591–620. doi:10.1007/s00148-016-0625-9.
- Antonio-Agirre, I., Sáez, I. A., y Santos, A. S. (2020). La influencia del estatus socioeconómico y cultural en la relación entre el autoconcepto y la inteligencia emocional percibida en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 13(1), 33-48.
- Aomar, I., y Jabrane, A. (2014). The performance of educational system in Morocco: A spatial analysis. *Regional and Sectorial Economic Studies*, 14(2).
- Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M., y Gartzia, L. (2016). Classroom Emotional Intelligence and Its Relationship with School Performance. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1). doi:10.1016/j.ejeps.2015.11.001.
- Arslan, G. (2019). Mediating Role of the Self-Esteem and Resilience in the Association between Social Exclusion and Life Satisfaction among Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 151, 109514. doi:10.1016/j.paid.2019.109514.
- Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23–29. doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.003

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Balhara, Y. P. S., Swarndeeep, S., Doric, A., Stevanovic, D., Knez, R., Chowdhury M. R. R., Kafali, H, Y., Sharma, P., Vally, Z., Vi vu, T., Arya, S., Mahendru, A., Ransing, R., Erzin, G., y Hong Le, H. (2020). Can Daily Internet Use Time Screen for Problematic Internet Use among College Students? A Receiver Operator Characteristic Curve-Based Multi-Country Study. *Neurology, Psychiatry and Brain Research*, 38, 43–48. doi:10.1016/j.npbr.2020.09.002.
- Balluerka, N., y Arantxa, G. (2012). Elaboración de Versiones Reducidas de Instrumentos de Medida: Una Perspectiva Práctica. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 103–110. doi:10.5093/in2012v21n1a7.
- Barone, P. (2018a). A material core of education: The adolescent disease in the scholastic experience. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 49–63. doi:10.6092/issn.1970-2221/7684
- Barone, P. (2018b). The contemporary relevance of “Ragazzi difficili”. Educational dispositives and rehabilitation practices. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(2), 75–87. doi:10.6092/issn.1970-2221/8588
- Barragán, S. P., y González. L. (2017). Acercamiento a la deserción estudiantil desde la integración social y académica. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 63–86. doi: 10.1016/j.resu.2017.05.004
- Benavides-Lara, M. A. (2015). Juventud, desarrollo humano y educación superior: Una articulación deseable y posible. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 165–173. doi:10.1016/j.rides.2015.03.002
- Benish-Weisman, M., Daniel, E., Schiefer, D., Möllering, A., y Knafo-Noam, A. (2015). Multiple Social Identifications and Adolescents' Self-Esteem. *Journal of Adolescence*, 44, 21–31. doi:10.1016/j.adolescence.2015.06.008.
- Birbili, M. (2019). Children's Interests in the Early Years Classroom: Views, Practices and Challenges. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 100259. doi:10.1016/j.lcsi.2018.11.006.

- Birndorf, S., Ryan, S., Auinger, P., y Aten, M. (2005). High Self-Esteem among Adolescents: Longitudinal Trends, Sex Differences, and Protective Factors. *Journal of Adolescent Health, 37*(3), 194–201. doi:10.1016/j.jadohealth.2004.08.012.
- Bisquerra, R., y Pérez, E. N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación siglo XXI, 10*, 61-82.en <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03>.
- Blanco, E., Sollis P., y Robles, H. (2014). Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México. *El Colegio de México, 207*. doi: 10.24201/es.2016v34n102.1461
- Bowlby J. (1988), *Una base segura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano, Italia: Cortina.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación* (Ed.16°). Barcelona, España: Plaza Janés.
- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Barcelona, España: Debolsillo.
- Boules, M. (24 de abril de 2017). Supporting young children's social competence. Recuperado el 12 de enero de 2021: <https://think.iafor.org/supporting-young-childrens-social-competence/>
- Brecciaroli, E., y Gambini, P. (2018). L'influenza del sostegno degli adulti significativi sulla crescita dei preadolescenti. *Orientamenti pedagogici, 65*(372), 225-248.
- Brecciaroli, E., y Gambini, P. (2010). L'influenza dello stress genitoriale sullo stile educativo e il benessere dei figli. Risultati di una ricerca con un campione di adolescenti e genitori. *Orientamenti Pedagogici, 57*, (3), 107-124.
- Cappa, F. (2017). La formazione come bene comune. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education, 12*(2), 193–201. doi: 10.6092/issn.1970-2221/7089
- Camaioni L., y Di Blasio P. ((2007). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna, Italia: Il Mulino
- Castillo, M., y Ortuño, V. (2018). Estudio estructural del Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ) en niños de 2 a 4 años de Montevideo y Canelones. doi: 10.13140/RG.2.2.19547.41762

- Cejudo, J., y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: Un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29–36. doi:10.1016/j.pse.2016.11.001
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., y Rubio, M. J. M. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51-57. doi:10.1016/j.anpsic.2016.07.001
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., y Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46–52. doi: 10.1016/j.psicod.2018.05.001
- Cerezo, R., Bernardo, A., Esteban, Sánchez, M., y Tuero, E. (2015). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: Un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 30–36. doi: 10.1016/j.ejeps.2015.10.004
- Cerón, D. M., Pérez-Olmos, I., y Ibáñez, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 49-64. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=806/80619286004>
- Cid-Sillero, S., et al. (2020). Influencia de la autoestima y la atención en el rendimiento académico del alumnado de la ESO y FPB. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 59–67. doi:10.1016/j.psicod.2019.06.001.
- Corvasce, C., Martínez-Ramón, J. P., Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., Morales-Rodríguez, F. M., y García-Manrubia, M. B. (2022). Emotional strengths and difficulties in Italian adolescents: Analysis of adaptation through the SDQ. *Sustainability*, 14(10), 6167. doi: 10.3390/su14106167
- Costa, V. (2018). Education: Filling the mind or opening the existence? A phenomenological perspective. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(2), 23–34. doi: 10.6092/issn.1970-2221/8592
- Devos, C., Dupriez, V., y Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28, 206-217. doi:10.1016/j.tate.2011.09.008
- Dewey, J. (1999). *Come pensiamo*. Firenze, Italia: La Nuova Italia.

- Dominguez-Lara, S. A. (2018). Agotamiento Emocional Académico En Estudiantes Universitarios: ¿cuánto Influyen Las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional? *Educación Médica*, 19(2), 96–103. doi:10.1016/j.edumed.2016.11.010.
- Domínguez, M.C., González, R., Medina, M., y Medina, A. (2015). Formación inicial del profesorado de Educación Infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio. Ensayo, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). Recuperado el 25 de enero de 2020 de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Duchesne, S., y Larose, S. (2007). Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence». *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1501–1521. doi:10.1111/j.1559-1816.2007.00224.x
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011), The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Elias, M. y Rey, S. (2011). Educational performance and spatial convergence in Peru. *Région et Développement*, 33, 108–136.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., y Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75–81. doi:10.1016/j.ejeps.2017.07.003
- Estévez, A. C., y Gómez Medina M.D. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1).
- Farkas, C., Carvacho, C., Galleguillos, F., Montoya, F., León, F., Santelices, M.P., y Himmel, E. (2015). Estudio comparativo de la sensibilidad entre madres y personal educativo en interacción con niños y niñas de un año de edad. *Perfiles Educativos*, 37(148), 16-33. doi:10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49310.
- Fawcett, T. (2006). An introduction to ROC analysis. *Pattern Recognition Letters*, 27, 861-874.

- Fernández-Berrocal, P., y Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3),63-93. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411927005>
- Fernández, M. R., Palomero, J.E., y Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 33-50. Recuperado el 22 de enero de 2021 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217015332003>
- Fernández Domínguez, M. R., Palomero Pescador, J. P., y Teruel Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1).
- Ferreí, O. F. R. Velez, J., y Ferrel, L.F. (2014). Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Encuentros*, 12(2), 35–47.
- Fonagy P. et al (2004). *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del Sé*. Milano, Italia: Cortina.
- Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Lemos-Giráldez, S., y Muñiz, J. (2011.). Prevalencia de la sintomatología emocional y comportamental en adolescentes españoles a través del Strengths and Difficulties Questionnaire (Sdq). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(1), 15-25. doi:10.5944/rppc.vol.16.num.1.2011.10348a.
- Fonseca-Pedrero, Eduardo, Fonseca-Pedrero, E., Ortuño-Sierra, J., y Pérez-Albéniz, A. (2020). Dificultades emocionales y conductuales y comportamiento prosocial en adolescentes: un análisis de perfiles latentes». *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 13(4), 202-12. doi:10.1016/j.rpsm.2020.01.002.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110–125. doi:10.1016/j.rides.2015.02.001
- Freud, A. (1958). Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 13(1), 255-278. doi:10.1080/00797308.1958.11823182

- Furnham, A., y Cheng, H. (2000). Perceived parental behaviour, self-esteem and happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35(10), 463-470. doi:10.1007/s001270050265.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436–443. doi:10.1016/j.rchipe.2015.07.005
- Galvez-Nieto, J., et al. (2020). Análisis de clases latentes multinivel del clima escolar: factores individuales, familiares y comunitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 85–92. doi:10.1016/j.psicod.2020.01.001.
- Galvis, L. A., y Meisel, A. (2010). Persistencia de las desigualdades regionales en Colombia: un análisis espacial. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional*, (120), 1–35.
- Gambini, P. (2015). *TCS-A: test sul superamento dei compiti in adolescenza*. Trento, Italia: Erickson.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: Conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47–54. doi:10.1016/j.psi.2015.12.002
- Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: España: Paidós
- Garrido, M. P., y Talavera. E. R. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 401–20. doi:10.25115/ejrep.v6i15.1284
- Gennaioli, N., et al. (2013). Human Capital and Regional Development. *The Quarterly Journal of Economics*, 128(1), 105–64. doi:10.1093/qje/qjs050.
- Goleman, D. (2002). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairos.
- Gómez-Núñez, M. I., García-Fernández, J. M., Vicent, M., Sanmartín, R., González, C., Aparisi-Sierra, D., y Inglés, C. J. (2017). Influencia del rechazo escolar sobre la alta ansiedad ante el castigo escolar en educación primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 68–74. doi:10.1016/j.ejeps.2017.08.001

- González-Robles, A.; Peñalver-González, J., y Bresó-Esteve, E. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad? *Fórum de recerca*, 16, 699-712.
- González-Pienda, A. et al. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860.
- Gordon, I., y Monastiriotis, V (2006). Education, location, education: a spatial analysis of English secondary school public examination results. *Research Papers in Environmental and Spatial Analysis*, London School of Economics, 116.
- Grusec, J.E., y Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current point of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19. doi: 10.1037/0012-1649.30.1.4
- Grusec, Joan E., et al. (2000). New Directions in Analyses of Parenting Contributions to Children's Acquisition of Values. *Child Development*, 71(1), 205–11.
- Hager, P., y Holland, S., (2006). *Graduate Attributes, Learning and Employability*. Dordrecht: Springer.
- Hart, Wi., Richardson, K., y Breeden, C. J. (2019). An Interactive Model of Narcissism, Self-Esteem, and Provocation Extent on Aggression. *Personality and Individual Differences*, 145, 112–18. doi::10.1016/j.paid.2019.03.032.
- Heaven, P., y Ciarrochi, J. (2008). Parental Styles, Gender and the Development of Hope and SelfEsteem. *European Journal of Personality*, 22(8), 707-724. doi:10.1002/per.699.
- Hedges, H. (2019). The "Fullness of Life": Learner Interests and Educational Experiences. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 100258. doi:10.1016/j.lcsi.2018.11.005.
- Hernández-Prados, M. Á., y López-Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, 87, 3-25. doi:10.1016/j.lcsi.2018.11.005.
- Herrmann, E., Call, J., Hernández-Lloreda, M. V., Hare, B., y Tomasello, M. (2007). Humans have evolved specialized skills of social cognition: The cultural intelligence hypothesis. *Science*, 317(5843), 1360–1366. doi:10.1126/science.1146282
- Hoffman, M. (2008). *Empatia e sviluppo morale*. Bologna, Italia: il Mulino,

- Hudson, B. (2016). Education and social justice: Democratizing education. Recuperado el 2 de agosto de 2019 en <https://think.iafor.org/education-and-social-justice-democratizing-education/>
- Ian, M., y Carbone, A. (2011). A Typology of Task Characteristics and Their Effects on Student Engagement. *International Journal of Educational Research*, 50(5), 257–70. doi:10.1016/j.ijer.2011.05.001.
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows*. New York, NY: IBM Corp.
- Kernberg, O. J. (1980). *Teoria della relazione oggettuale e clinica psicoanalitica*. Turin, Italia: Bollati Boringhieri.
- Kernberg, O. J. (2011). Otto Kernberg tg Leonardo. Entrevista 28 marzo 2011 en el web <https://www.youtube.com/watch?v=bwAXNu8TcwE>
- León, A. F., Tovar, J. R. A., y Peña-Calero, B. N. (2020). Empatía, inteligencia emocional y tolerancia a la diversidad en estudiantes de educación de una universidad pública peruana. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(2), 131-147
- Leung, C., Mc-Bride-Chang, C., y Lai, B.-Y. (2004). Relations Among Maternal Parenting Style, Academic Competence, and Life Satisfaction in Chinese Early Adolescents. *The Chinese University of Hong Kong*, 24(2), 113-143. doi:10.1177/0272431603262678.
- Leung, J., y Shek, D. (2018). Unbroken Homes: Parenting Style and Adolescent Positive Development in Chinese Single-Mother Families Experiencing Economic Disadvantage. *Child Indicators Research*, 11(2), 441-457. doi:10.1007/s12187-016-9437-4.
- Li, J., Liu, M., Peng, M., Jiang, K., Chen, H., y Yang, J. (2019). Positive Representation of Relational Self-Esteem versus Personal Self-Esteem in Chinese with Interdependent Self-Construal. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2019.107195.
- Li, S., Zhao, F., y Yu, G. (2019). Ostracism and Aggression among Adolescents: Implicit Theories of Personality Moderated the Mediating Effect of Self-Esteem. *Children and Youth Services Review*, 100, 105–11. doi:10.1016/j.childyouth.2019.02.043.

- Lila, M. S., y Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 72-78.
- Lila, M. S., Herrero, J., y Gracia, E. (2008). Multiple victimization of Spanish adolescents: A multilevel analysis. *Adolescence*, 43, 333-350.
- Livingstone, D.W., y Guile, D. (2012). *The Knowledge Economy and Lifelong Learning. A critical reader*. Rotterdam: Sense Publisher
- Loaiza Quintero, O. L., y Hincapié Vélez, D. (2016). Un estudio de las brechas municipales en calidad educativa en Colombia: 2000-2012. *Ensayos sobre Política Económica*, 34(79), 3–20. doi:10.1016/j.espe.2016.01.001.
- López, M. M. L. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 87-98.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento, Italia: Erickson
- Lugo-Gil, J., et Tamis-LeMonda, C. (2008). Family Resources and Parenting Quality: Links to Children's Cognitive Development Across the First 3 Years. *Child Development*, 79(4), 1065–85. Wiley Online Library. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01176.x.
- Luz Magnolia, T., et al. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *El ágora usb*, 9(1), 35-51. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4077/407748994002>
- 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*, 1-101. New York: Wiley.
- Malone, G. P., Pillow, D.R., y Osman, A. (2012). The General Belongingness Scale (GBS): Assessing Achieved Belongingness. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 311–16. doi:10.1016/j.paid.2011.10.027.

- Maltese, A., Alesi, M., y Alù, A. G. M. (2012). Self-Esteem, Defensive Strategies and Social Intelligence in the Adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2054–2060. doi:10.1016/j.sbspro.2012.12.164.
- Maltese, P. (2018). Precarietà, flessibilità e teoria del capitale umano. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 193–217. doi: 0.6092/issn.1970-2221/7322
- Martín, R. B. (2020). Desarrollo de un enfoque pedagógico crítico en la formación inicial del profesorado para romper con la evaluación tradicional en Educación Infantil. Publicaciones: *Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 50(1), 207-227.
- Martínez-Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 70, 165–184
- Martínez, J. P. (2011). *El estrés de los profesores. Un análisis sobre factores de estrés en los profesores de secundaria de Murcia* (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia).
- Martínez, J. P., y Gómez, F. (2015). *Programa educativo para la ganancia de aptitudes sociales y orientadoras* (PEGASO). Murcia: Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Martínez J. P., y Morales F. M. (2020). What if violent behavior was a coping strategy? approaching a model based on artificial neural networks. *Sustainability*, 12, 7396. 10.3390/su12187396
- Martínez-Monteaudo, M. C., Inglés, C. J., y García-Fernández, J. M. (2013). Evaluación de la ansiedad escolar: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa*, 19(1), 27–36. doi:10.5093/ed2013a5
- Martínez-Ramón, J. P., Morales-Rodríguez, F. M., Ruiz-Esteban, C. y Méndez, I. (2022) Self-Esteem at University: Proposal of an Artificial Neural Network Based on Resilience, Stress, and Sociodemographic Variables. *Front. Psychol.* 13, 815853. doi: 10.3389/fpsyg.2022.815853

- Masters, Y. (2 de febrero de 2017). Whither (Or wither) equality in teacher education? Recuperado el 15 de enero de 2021: <https://think.iafor.org/whither-or-wither-equality-in-teacher-education/>
- Matricardi, A. (2006). *Che cos'è l'empatia*. Roma, Italia: Carocci.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mehlecke, Q. T. C., Bernárdez-Gómez, A., y Belmonte, M. L. (2020). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista Valore*, 5, 5025.
- Méndez, M., et al. (2012). Funcionalidad familiar, conductas externalizadas y rendimiento académico en un grupo de adolescentes de la ciudad de Bogotá. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 6(1),155-166. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2972/297225770006>
- Mengya, X., et al. (2018). A Developmental Perspective on Young Adult Romantic Relationships: Examining Family and Individual Factors in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(7), 1499–516. doi:10.1007/s10964-018-0815-8.
- Meneses, C., y Charro, B. (2013). ¿Es necesaria una intervención diferencial de género en la prevención universal y selectiva del consumo de drogas en adolescentes? *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 7(1), 5–12. doi:10.1016/j.rpsm.2013.01.003.
- Miniati, L. (2017). Nuove paternità. Mutamenti nelle famiglie e cambiamenti nella relazione educativa. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 12(2), 113–142. doi: 10.6092/issn.1970-2221/7084
- Milevsky, A., Schlechter, M., y Machlev, M. (2011). Effects of parenting style and involvement in sibling conflict on adolescent sibling relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(8), 1130-1148. doi:10.1177/0265407511406894.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., y Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and lifesatisfaction. *Journal of Child and Family Studia*, 16(1), 39-47. doi:10.1007/s10826-006-9066-5.

- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., y Ortúzar, H. (2019). Bullying en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿puede el apoyo de los adultos de la familia y de la escuela mitigar este efecto? *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39–45. doi: 10.1016/j.psicod.2018.07.001
- Mitchell, I., y Carbone, A. (2011). A Typology of Task Characteristics and Their Effects on Student Engagement. *International Journal of Educational Research*, 50(5), 257–70. ScienceDirect, doi:10.1016/j.ijer.2011.05.001.
- Moè, A. (2010). *La motivazione*. Bologna, Italia: Il Mulino.
- Montes-Hidalgo, J., y Tomás-Sábado, J. (2016). Autoestima, resiliencia, locus de control y riesgo suicida en estudiantes de enfermería. *Enfermería Clínica*, 26(3), 188–93. doi:10.1016/j.enfcli.2016.03.002.
- Morales-Rodríguez, F. M., Martínez-Ramón, J. P., Méndez, I., y Ruiz-Esteban, C. (2021). Stress, Coping, and Resilience Before and After COVID-19: A Predictive Model Based on Artificial Intelligence in the University Environment. *Frontiers in psychology*, 12, 647964. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647964>
- Mousavi, S., Low, W., y Hashim, A. (2016). Perceived Parenting Styles and Cultural Influences in Adolescent's Anxiety: A Cross-Cultural Comparison. *Child Family Studies*, 25(7), 2102-2110. doi:10.1007/s10826-016-0393-x.
- Musitu G., y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12, 179-192.
- Musitu, G., Jiménez, T. I., y Povedano, A. (2008). Familia y escuela: escenarios de riesgo y protección en la violencia escolar. En A. Carpi, C. Gómez, C. Guerrero y F. Palmero (Coords), *Violencia y Sociedad*, 59-99. Generalitat Valenciana. Conselleria D'Educació.
- Naidoo, A. G., van Eeden, A., y Munch, Z. (2014). Spatial variation in school performance, a local analysis of socio-economic factors in Cape Town. *South African Journal of Geomatics*, 3(1).

- Navarro J. B. (1998). *Aplicación de redes Neuronales Artificiales al Tratamiento de Datos Incompletos*. Doctoral dissertation. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Neitzel, C. L., Alexander, J. M., y Johnson, K. E. (2019). The Emergence of Children's Interest Orientations during Early Childhood: When Predisposition Meets Opportunity. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23, 100271. doi:10.1016/j.lcsi.2019.01.004.
- Nisbett, R. E., et al. (2012). Intelligence: New Findings and Theoretical Developments. *American Psychologist*, 67(2), 130–59. doi:10.1037/a0026699.
- Ordóñez Azuara, Y., et al. (2020). Asociación de tipología familiar y disfuncionalidad en familias con adolescentes de una población mexicana. *Atención Primaria*, 52(10), 680–89. doi:10.1016/j.aprim.2020.02.011.
- Ortega, F., Robert, F., et al. (1970). Psychological factors in low performing school adolescents with academic: depression and self-esteem. Factores psicológicos en adolescentes escolarizados con bajo rendimiento académico: depresión y autoestima. *Revista Encuentros*, 12(2), doi:10.15665/re.v12i2.268.
- Palmieri, C. (2018). Re-thinking method in educational work. The contribution of piero bertolini's pedagogical theory. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(2), 89–107. doi: 10.6092/issn.1970-2221/8595
- Patton, G. y Sawyer, S. M. (s.f.). Healthy youth is key to a healthy life but Australia remains behind. Recuperado el 31 julio de 2019: <http://theconversation.com/healthy-youth-is-key-to-a-healthy-life-but-australia-remains-behind-28264>
- Păunescu, C., Pițigoi, G., Gagea, G., y Păunescu, M. (2014). Study on the Self-Evaluation of Self-Esteem among Young Adults. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 117, 705–09. doi:10.1016/j.sbspro.2014.02.286.
- Pena, M., y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), 400-420.
- Paz, S. (2007). Problemas en el desempeño escolar y su relación con su funcionalismo familiar en alumnos de EGB1. *Revista de la Facultad de Medicina*. 8(1), 27-32.

Penn State (2018). Parents may help prep kids for healthier, less violent relationships.

ScienceDaily. Encontrado en 27 April 2018.

<www.sciencedaily.com/releases/2018/04/180427155748.htm>.

Pérez-Escoda, N. (2013). Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. En Cardona, C., Chiner, E. y Giner, A. V. (Eds.) Investigación e innovación educativa al servicio de Instituciones y comunidades globales, plurales y diversas. *AIDIPE XVI*, Congreso Nacional/Internacional de Modelos de Investigación Educativa, pp. 1548-1552.

Perina, R. (2010). Giovani, adolescenti e linguaggi virtuali. Le degenerazioni psicopatologiche, l'emergenza educativa. *Orientamenti pedagogici*, *A57*(3), 433-450

Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. En C. Stough, D. H. Saklofske y J. D. Parker (eds.), *Advances in the assessment of emotional intelligence*. New York: Springer. doi:10.1007/978-0-387-88370-0_5.

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, *29*, 313-320. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00195-6

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, *15*, 425-428. doi:10.1002/per.416

Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, *20*(1), 5-12. doi:10.5093/in2011v20n1a1

Pilutti, R. (2009). Autostima e identità. Sul filo di Sofia. Recuperado en el web 11 junio 2009 <http://www.renatopilutti.it/2009/06/11/autostima-e-identita/>.

Pire, A., y Rojas, A. L. (2020). Escuela y familia: responsabilidad compartida en el proceso educativo. *Conrado*, *16*(74), 387-392.

Porras Carmona, S., Pérez Dueñas, C., Checa Fernández, P., y Luque Salas, B. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, *44*(2), 80-95.

- Prati, F., y Rubini, M. (2015). Categorizzazioni, appartenenze sociali multiple e riduzione del pregiudizio intergruppi. *Psicologia sociale*, 1, 13–34. doi:10.1482/79435.
- Presti, F. L., y Sabatano, F. (2018). Being educators in extreme contexts. When practice challenges theory. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(2), 109–129. doi: 10.6092/issn.1970-2221/8596
- Raboteg-Saric, Z., y Sakic, M. (2014). Relations of Parenting Styles and Friendship Quality to Self-Esteem, Life Satisfaction and Happiness in Adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 9(3), 749-765. doi:10.1007/s11482-013-9268-0.
- Ramirez-Lucas, A., et al. (2015). Do parental styles and parents' EI influence their children's emotional development in kindergarten school? *Acción Psicológica*, 12(1), 65–78. doi:10.5944/ap.12.1.14314
- Ramírez, J., y Zavaleta, V. (2018). Inteligencia Emocional y Desempeño Laboral en una Empresa Constructora Privada. *Revista Ciencia y Tecnología*, 14(4), 67-79.
- Rashmita M., et al. (2010). Family and Social Risk, and Parental Investments during the Early Childhood Years as Predictors of Low-Income Children's School Readiness Outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 432–49. doi:10.1016/j.ecresq.2010.01.002.
- Recalcati, M. (2010). *L'uomo senza inconscio*. Milano, Italia: Cortina.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Turín, Italia: Einaudi.
- Rivera, E. R. E., Becerra, S. F. C., Cotrina, A. R. R., y Acero, A. A. C. (2020). Empatía y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Educare*, 24(2), 26-46. doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1319
- Rizzolatti G., y Sinigaglia S. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano, Italia: Cortina.
- Rodrigo, M., et al., (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*. 16(2), 203-210.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-

Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, y health* (p. 125–154). American Psychological Association. doi:10.1037/10182-006

Sánchez S. J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. Ensayos, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25. <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>

Sarrionandia, A., y Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 110–118. doi: 10.1016/j.rlp.2015.12.001

Sartori, R. (2010). L'assessment come fase della psicoterapia: un esempio in ambito cognitivocomportamentale tra approccio idiografico (clinico) e approccio nomotetico (psicometrico). *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 209-222.

Sawyer, S. M., Afifi, R. A., Bearinger, L. H., Blakemore, S.-J., Dick, B., Ezeh, A. C., y Patton, G. C. (2012). Adolescence: A foundation for future health. *The Lancet*, 379(9826), 1630–1640. doi: 10.1016/S0140-6736(12)60072-5

Schaffer, M., et al. (2009). The Role of Empathy and Parenting Style in the Development of Antisocial Behaviors. *Crime y Delinquency*, 55(4), 586–99. doi:10.1177/0011128708321359

Schiralli, R (2016). Intelligenza emotiva, educazione, empatia: la “costruzione” del cervello in età evolutiva, en Articles, *Pedagogika*, XX(2).

Schoeps, K., Tamarit, A., González, R., y Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de psicología Clínica*, 6(1), 51–56. doi:10.21134/rpcna.2019.06.1.7.

Scierra, I. D. M., Toti, G., y Trapani, G. (2019). Didattica attiva e orientamento narrativo: Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 14(1), 193–220. doi: 10.6092/issn.1970-2221/9192

Schwarz, B., Mayer, B., Trommsdorff, G., Ben-Arieh, A., Friedlmeier, M., Lubiewska, K., y Peltzer, K. (2012). Does the Importance of Parent and Peer Relationships for Adolescents' Life Satisfaction Vary Across Cultures? *Journal of Early Adolescence*, 31(1), 55-80

- Shen, Yuh-Ling (2011). Effects of Chinese Parental Practices on Adolescent School Outcomes Mediated by Conformity to Parents, Self-Esteem, and Self-Efficacy. *International Journal of Educational Research*, 50(5), 282–90. doi:10.1016/j.ijer.2011.09.001.
- Sigrid Tschöpe-Scheffler. (2011). *Eltern-Stärken test. Auf der Grundlage der Fünf Säulen der Erziehung entwickelt von Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler*. Leverkusen, Alemania: Budrich. .
- Silva, I., y Pillón, S., (2004). Factores protectores y de riesgo asociados al uso de alcohol en adolescentes hijos de padre alcohólico. *Revista Latino-Americana Enfermagem*, 12, 359-68.
- Sime, L. (2017). Grupos de investigación en educación: hacia una tipología multirreferencial desde casos representativos. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 97–116. doi:10.1016/j.resu.2017.12.002.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting Styles and Conceptions of Parental Authority during Adolescence. *Child Development*, 66(2), 299. doi:10.2307/1131579.
- Smilkstein, G. (1978). The family APGAR: a proposal for a family function test and its use by physicians. *J.Fam. Pract.* 6(6), 1231-1239.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., y Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281. doi:10.2307/1131532.
- Stewart, T. (1997). *Il capitale intellettuale*. Milano, Italia: Ponte alle Grazie
- Stewart, T. (2002). *La ricchezza del sapere*. Milano, Italia: Ponte alle Grazie
- Stern D. (1985). *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino, Italia: Boringhieri.
- Suárez, M. H. (2017). Juventud de los estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 39–54. doi: 10.1016/j.resu.2017.12.001
- Tabernero, C., Serrano, A., y Mérida-Serrano, R. (2017). Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico. *Psicología Educativa*, 23(1),9–17. doi:10.1016/j.pse.2017.02.001.

- Thoits, P. A. (1983). Multiple Identities and Psychological Well-Being: A Reformulation and Test of the Social Isolation Hypothesis. *American Sociological Review*, 48(2), 174. doi:10.2307/2095103.
- Tilano, L., Henao, G., y Restrepo, J. (2008). Prácticas educativas y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *Revista El Ágora*. 9(1), 35-51.
- Tino, C., y Grion, V. (2018). The development of soft skills in School-Work Alternation: Points of view of Italian students. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 121–149. doi: 10.6092/issn.1970-2221/7740
- Tomás-Sabado, J., y Limonero, J. (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosemberg (RSES) en una muestra española. *EduSalud-Campus virtual*, 1–3
- Torrealba, N. (2020). Desempeño gerencial del consejo educativo como factor emergente para la integración escuela-familia comunidad. *Red de Investigación Educativa*, 13(1), 29-42.
- Tressoldi, P.E., Pedrabissi, L, Trevisan, M., y Cornoldi, C. (2010). Un'indagine sull'uso dei test in età evolutiva: scelte basate sulla qualità o su pratiche condivise? *Psicologia clinica dello sviluppo* a. XIV, 1, 125-204.
- Vaccotti, R. (2019). La relación familia-institución educativa en enseñanza media: perspectivas de docentes de secundaria. *Páginas de Educación*, 12(1), 164-178
- Vela Llauradó, E., y Suárez Riveiro, J. M. (2020). Resiliencia, satisfacción y situación de las familias con hijos/as con y sin discapacidad como predictores del estrés familiar. *Ansiedad y Estrés*, 26(2–3), 59–66. doi:10.1016/j.anyes.2020.03.001.
- Velázquez, Y., y González, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: Caso uamm-uat. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117–138. doi: 10.1016/j.resu.2017.11.003
- Ventura-León, J., Caycho, T., Barboza-Palomino, M., y Salas, G. (2018). Evidencias psicométricas de la escala de autoestima de Rosenberg en adolescentes limeños. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, 52(1), 44-60. repositorio.ucm.cl/handle/ucm/1908.

- Villalobos, V. (2020). Factores de la inteligencia emocional: Desde la perspectiva del personal en instituciones Públicas. *Consensus (Santiago)-Revista interdisciplinaria de investigación*, 4(4), 157-188.
- 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(9826), 1641–1652. doi:10.1016/S0140-6736(12)60149-4
- Villarejo, S., Martínez-Escudero, A., y Garcíab, O. (2020). Estilos parentales y su contribución al ajuste personal y social de los hijos. *Ansiedad y Estrés*, 26(1), 1–8. doi:10.1016/j.anyes.2019.12.001.
- Vita, A. D., y Bertell, L. (2018). Education and Work in movements for different economies: New envisaged scenarios and grass-roots political practices. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 151–169. doi: 10.6092/issn.1970-2221/7521
- Wang, M. T., y Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–52. doi:10.1007/s10648-015-9319-1.
- Weisman, B., et al. (2015). Multiple Social Identifications and Adolescents' Self-Esteem. *Journal of Adolescence*, 44, 21–31. doi:10.1016/j.adolescence.2015.06.008.
- Williams, K. D. (2009). Ostracism: A temporal need-threat model». *Advances in Experimental Social Psychology*, 41, 279–314. doi:10.1016/S0065-2601(08)00406-1.
- Yildiz, M, A., et Duy, B. (2014). Adaptation of the short-form of the UCLA Loneliness Scale (ULS-8) to Turkish for the Adolescents. *Dusunen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 194–203. doi:10.5350/DAJPN2014270302.
- Zung, W. (1965). Una escala de depresión auto-calificación. *Arch. Gen. Psiquiatría* 12, 63-70. Extraído de http://www.mentalhealthministries.net/resources/flyers/zung_scale/zung_scale.

ANEXOS

Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela

Principal producción científica derivada de la investigación de la tesis doctoral



an Open Access Journal by MDPI



CERTIFICATE OF PUBLICATION

Certificate of publication for the article titled:
Emotional Strengths and Difficulties in Italian Adolescents: Analysis of Adaptation through the SDQ

Authored by:

Catalda Corvasce; Juan Pedro Martínez-Ramón; Inmaculada Méndez; Cecilia Ruiz-Esteban; Francisco Manuel Morales-Rodríguez; María Belén García-Manrubia

Published in:

*Sustainability*2022, Volume 14, Issue 10, 6167



Basel, May 2022

Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela



CERTIFICADO DE CARÁCTER CIENTÍFICO Y AUTORÍA DE CAPÍTULO DE LIBRO

Dra. MARÍA DEL MAR MOLERO JURADO, Profesora de la Universidad de Almería, responsable del Grupo de Investigación SEJ-473 "Intervención Psicológica y Médica a lo largo del Ciclo Vital" de la Universidad de Almería y perteneciente al Plan Andaluz de Investigación de la Consejería de Conocimiento, Investigación y Universidad de la Junta de Andalucía, Editora del Libro "INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR: VARIABLES PSICOLÓGICAS Y EDUCATIVAS. "

CERTIFICA, que:

**CATALDA CORVASCE (AV173173)
JUAN PEDRO MARTÍNEZ RAMÓN (48446633P)**

son autores/as del capítulo número 5 (pp. 65-75), denominado **INTELIGENCIA EMOCIONAL FAMILIAR Y CAPACIDAD DE REGULACIÓN EN ADOLESCENTES EN TIEMPOS DE COVID-19** reflejado en el libro titulado **INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR: VARIABLES PSICOLÓGICAS Y EDUCATIVAS.** , editado por **DYKINSON** con número de ISBN: 978-84-1122-011-8 y fecha de edición 17/12/2021.

El carácter Científico de este Capítulo de Libro redactado por los autores mencionados anteriormente, viene avalado por los siguientes indicadores académicos, y técnicos:

1. El presente libro: **INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR: VARIABLES PSICOLÓGICAS Y EDUCATIVAS.** ha sido Compilado por profesores de la Universidad de Almería.
2. Los Capítulos que aparecen en el Libro, han seguido un riguroso proceso de **REVISIÓN (A TRAVÉS DEL PROGRAMA INFORMÁTICO ANTI-PLAGIO "ITHENTICATE")**, constatando que **NO** han sido Copiados, NI plagiados, y cumplen con los requisitos de un trabajo científico.
3. El Libro ha sido Editado por **DYKINSON**, con número de ISBN: 978-84-1122-011-8, y fecha de edición 17/12/2021.
4. El Libro ha sido revisado por un comité editorial, formado por especialistas en distintas áreas que han constatado el valor científico y profesional de cada publicación realizada.
5. El Libro ha sido editado por la Editorial **DYKINSON**, que figura en el Cuartil 1º del Ranking "Scholarly Publishers Indicators, SPT", único Ranking que evalúa el prestigio de las Editoriales Nacionales y Extranjeras (http://ilia.echs.csic.es/SPI/prestigio_expertos_2018.php), elaborado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
6. La difusión de la publicación ha sido de carácter nacional e Internacional, y podrá encontrar el libro en: <https://www.dykinson.com/>

Y para que conste, firma el presente en Almería a 23 de diciembre de 2021.



Fdo: Dra. María del Mar Molero Jurado
Grupo de Investigación SEJ-473
Universidad de Almería

Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Selección de artículos a modo ilustrativo.	38
Tabla 2.	Prueba INVALSI 2019-2020. Resultados por nivel socio-económico-cultural.	55
Tabla 3.	Los dos sistemas escolares a comparación.	56
Tabla 4.	Resumen de las puntuaciones en las dimensiones del TCS-A.	60
Tabla 5.	Resumen de las puntuaciones en la Escala de Rosenberg.	61
Tabla 6.	Resumen de las puntuaciones en SDQ.	61
Tabla 7.	Frecuencias (F) y porcentajes (%) de alumnado participante por edad (n).	67
Tabla 8.	Medias (M) y desviaciones típicas (DT) de los ítems de las subescalas de los tres cuestionarios administrados al alumnado (n).	68
Tabla 9.	Subescalas de los tres cuestionarios con medias (M) más altas.	69
Tabla 10.	Subescalas de los tres cuestionarios con medias (M) más bajas.	69
Tabla 11.	Subescalas de los tres cuestionarios con desviaciones típicas (DT) más altas	69
Tabla 12.	Asimetría (A) y curtosis (r) de los tres cuestionarios.	70
Tabla 13.	Variables leptocúrticas de los tres cuestionarios con $A > 0$.	71
Tabla 14.	Variables con asimetría (A) < 0 de los tres cuestionarios.	71
Tabla 15.	Correlaciones de Pearson moderadas entre subescalas de TCS-A (1)	72
Tabla 16.	Correlaciones de Pearson moderadas entre subescalas de TCS-A (2)	73
Tabla 17.	Correlaciones entre TCS-A y Rosenberg.	74
Tabla 18.	Correlaciones de Pearson moderadas entre subescalas de TCS-A y SDQ.	74
Tabla 19.	Prueba T: varianzas distintas con diferencias significativas de género entre las variables de los cuestionarios suministrados (1).	75
Tabla 20.	Prueba T: varianzas iguales (2).	76
Tabla 21.	Test KMO de Bartlett de las dimensiones de los tres cuestionarios.	76
Tabla 22.	Variación total explicada.	77
Tabla 23.	Matriz de transformación de componentes.	78
Tabla 24.	Matriz de los componentes rotados.	78
Tabla 25.	Matriz de los componentes rotados.	78
Tabla 26.	Frecuencia de los padres.	80
Tabla 27.	Título de estudio de los padres.	80
Tabla 28.	Medias de las variables de los cuestionarios de los padres.	81

Tabla 29.	Diagrama resumido de las puntuaciones de los tres cuestionarios de los padres.	82
Tabla 30.	Medias de las variables de los cuestionarios de los padres.	82
Tabla 31.	Estadístico de fiabilidad de TMMS-24 y Eltern-Stärken.	83
Tabla 32.	Correlaciones de Pearson entre las variables del TMMS-24 y Eltern-Stärken.	83
Tabla 33.	Estadísticos de todas las variables de TMMS-24 y Eltern-Stärken.	84
Tabla 34.	Prueba T de TMMS-24 y Eltern-Stärken.	84
Tabla 35.	Test KMO y de Bartlett de las variables de TMMS-24 y Eltern-Stärken.	85
Tabla 36..	Variación total explicada.	86
Tabla 37	Resultados del gráfico de los valores decrecientes de los components.	87
Tabla 38.	Comunalidad: los valores más altos entre los ítem.	87
Tabla 39.	Modelo de regresión lineal. Anova ^a .	88
Tabla 40.	Modelo de regresión lineal simple.	88
Tabla 41.	Estadísticos de grupo con relación a autoestima (Rosenberg) y macro identidad (TCS-A).	90
Tabla 42.	Prueba T Student de autoestima (Rosenberg) y macro identidad (TCS-A).	90
Tabla 43.	Correlaciones entre autoestima (Rosenberg) y macro identidad (TCS-A).	91
Tabla 44.	Correlaciones de Pearson entre dimensiones de Eltern-Stärken y macro identidad del TCS-A.	91
Tabla 45.	Estadístico de grupo entre Eltern-Stärken y el título de estudio (1).	92
Tabla 46	Estadístico de grupo entre Eltern-Stärken y el título de estudio (2).	92
Tabla 47.	Estadísticos descriptivos de las macro dimensiones del modelo educativo de Eltern-Stärken por el género.	92
Tabla 48.	Prueba T Student de las macro-dimensiones del modelo educativo de Eltern-Stärken por el género.	93
Tabla 49.	Correlaciones entre Eltern-Stärken y TMMS-24.	94
Tabla 50.	Correlaciones de Pearson entre macro dimensiones de Eltern-Stärken y Rosenberg.	94
Tabla 51.	Estadísticos de grupo de las variables de autoestima (Rosenberg) y capacidades relacionales (TCS-A).	95
Tabla 52.	Prueba T Student de autoestima (Rosenberg) y capacidades relacionales (TCS-A) (1).	96
Tabla 53.	Prueba T Student de autoestima (Rosenberg) y capacidades relacionales (TCS-A) (1).	96
Tabla 54.	Correlaciones entre Prueba T Student de autoestima (Rosenberg) y capacidades relacionales (TCS-A) (1).	97
Tabla 55.	Correlaciones entre autoestima (Rosenberg) y macro-identidad (TCS-A) (2).	97
Tabla 56.	Estimaciones de parámetro de la RNA.	98

Tabla 57.	Resumen del modelo de la RNA.	99
Tabla 58.	Clasificación de los casos de la RNA.	100
Tabla 59.	Importancia e importancia normalizada de la RNA.	100
Tabla 60.	Estadístico de grupo de las competencias cognitivas del hijo/a.	102
Tabla 61.	Prueba T Student de las macro dimensiones de las variables que informan la macro competencia cognitiva por el género.	102
Tabla 62.	Correlaciones entre autoestima (Rosenberg) y competencias cognitivas (TCS-A).	103
Tabla 63.	Correlaciones entre Eltern-Stärken y competencias cognitivas.	103
Tabla 64.	Estadísticos de grupo de TMMS-24 por género.	104
Tabla 65.	Prueba para muestras independientes de TMMS-24 por género.	104
Tabla 66.	Estadísticos de grupo por título de estudio en TMMS-24 (1).	105
Tabla 67.	Estadísticos de grupo por título de estudio en TMMS-24 (2).	105
Tabla 68.	Correlaciones entre Eltern-Stärken y TMMS-24.	106

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Gráfico de valores decrecientes de los componentes.	77
Figura 2.	Título de estudio de los padres.	81
Figura 3.	Gráfico de valores decrecientes de los componentes.	87
Figura 4.	Regresión lineal entre autoestima y macro identidad.	89
Figura 5.	Representación de la RNA.	98
Figura 6.	Gráfico de relación entre sensibilidad y especificidad.	101

Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela