

M^a Luisa López Martínez

Asertividad, Estado Emocional y Adaptación en Adolescentes

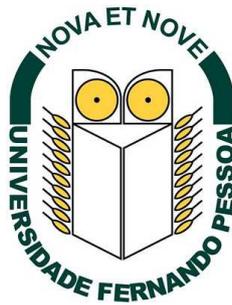


Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2013

M^a Luisa López Martínez

Asertividad, Estado Emocional y Adaptación en Adolescentes



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2013

M^a Luisa López Martínez

Asertividad, Estado Emocional y Adaptación en Adolescentes

Disertação de Mestrado apresentada á Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária

Dissertação de Mestrado desenvolvida sob orientação da Prof. Doutora Carla Fonte e Prof. Doutora Isabel Silva

Co-dirección por Doctora Ángela Magaz Lago

RESUMEN

La adolescencia es un periodo vital de gran importancia en el desarrollo de las personas, sin límites cronológicos exactos, y que transcurre de forma variable según las características individuales y del grupo de referencia. Los factores y variables implicados en el adecuado desarrollo personal en esta etapa de la vida, sin duda deben de ser múltiples. En este trabajo se analiza la relación existente entre: el mantenimiento de actitudes y valores asertivos en las interacciones sociales, y los niveles de ansiedad, estrés y adaptación social, con los/as compañeros/as, el centro escolar y con uno/a mismo/a, todo ello en una muestra de 142 adolescentes, de ambos sexos, de un Colegio de Bilbao. Para evaluar el nivel de asertividad se ha utilizado el Auto informe de conducta asertiva (ADCA-1); para la evaluación de los niveles de ansiedad y estrés se han empleado las escalas Magallanes de Ansiedad y Estrés (EMEST y EMANS) y para valorar los niveles de adaptación se han aplicado de la Escala Magallanes de Adaptación (EMA) los factores: adaptación a compañeros/as, personal y al centro escolar en general. Los resultados del análisis indican que a niveles de asertividad elevados, tanto en auto-asertividad como en hetero-asertividad, se observan mayores niveles de adaptación personal y con compañeros; así como niveles más bajos de ansiedad y estrés, aumentando los indicadores de ansiedad y estrés en los estilos de interacción social “Pasivo” y “Agresivo”. Además, los resultados muestran que no existe relación entre los niveles de asertividad y la adaptación al centro escolar. Estas evidencias presentan importantes implicaciones educativas, dado que pone de manifiesto la relevancia del entrenamiento específico en habilidades asertivas en el ámbito académico como factor protector de trastornos de ansiedad e inadaptación. Finalmente, nos proponemos mantener abierta esta línea de investigación, ampliando la muestra y las variables de estudio con el fin de identificar las variables que pueden afectar a la adaptación al centro escolar.

ABSTRACT

Adolescence is a critical period of great importance in the development of people with no exact chronological limits and elapses variably according to individual characteristics and the reference group. The factors and variables involved in the proper personal development at this stage of life are multiple. This paper analyzes the relationship between: maintaining assertive attitudes and values in social interactions, and levels of anxiety, stress and social adaptation with peers, the school and oneself, all in a sample of 142 adolescents of both gender from a school in Bilbao. Self Assertive Behavior Report (ADCA-1) was used to assess the level of assertiveness. Magellan Anxiety and Stress Scales (EMEST and EMANS) were used to assess levels of anxiety and stress. Finally the Magellan Scale of Adaptation (EMA) was used to assess adaptation to peers, oneself and the school in general. The results of the analysis suggest that high rates of self-assertiveness and hetero-assertiveness correlate with higher levels of personal adaptation and adaptation to peers, as well as lower levels of anxiety and stress. When passive and aggressive social interaction styles appear, personal well-being and adaptation decrease, that is to say, punctuation decreased in self and hetero-assertiveness. Furthermore, the results show that there is not a relation between assertiveness in its components and adaptation to school. These evidences have important educational implications, standing out the importance of introducing specific assertive skills training programs in school, as a protective factor against emotional distress and maladjustment. They also raise the need to keep open this line of research, expanding the sample and variables of study and the possibility of opening a new line of research in order to identify the variables that can affect adaptation to school.

Dedicatorias

A mis padres por todo, no hay hojas suficientes para hacer un listado con sus innumerables actos de amor.

A Carlos por acompañarme.

Agradecimientos

Gracias al Centro Escolar que ha participado en esta investigación, a los/as profesionales que en el trabajan, a los/as estudiantes participantes y a los padres y madres de los/as mismos/as, su colaboración ha sido fundamental para el desarrollo de esta tesina.

Gracias al Grupo ALBOR-COHS por poner a mi disposición sus recursos técnicos y profesionales para el desarrollo de esta investigación.

Gracias a Carla Fonte e Isabel Silva, directoras de la tesis por sus sugerencias que me permitieron enmarcar el trabajo a desarrollar y, por no apremiarme mientras trabajaba, facilitar una comunicación fluida y ayudarme en el proceso. Con ellas y sus aportaciones en el campo la investigación académica me he enriquecido profesionalmente

Gracias a la co-directora Dña. Ángela Magaz por practicar la comprensión, el respeto y la tolerancia. Un ejemplo de “*wisdom*”.

Gracias a Roberto y Ana compañeros de proyecto con los que siempre es posible disfrutar en las diferentes “aventuras” laborales.

Gracias a Saioa por ocuparse con gusto de que todo este “como tiene que estar”.

Gracias a Lorea por su inmediatez en la supervisión de las traducciones y a Jaione por sus análisis exactos.

INDICE GENERAL

Introducción	Pág.1
PRIMERA PARTE: Revisión Bibliográfica	Pág.9
Fundamento	Pág.10
Capítulo I: Actitudes Asertivas	Pág.13
1.1. Definición Asertividad	Pág.13
1.2. Definición de Actitud y Estilos de Interacción social	Pág.19
Capítulo II: Adaptación	Pág.24
2.1. Definición de adaptación	Pág.24
2.2. Tipos de Adaptación	Pág.26
Capítulo III: Ansiedad y estrés	Pág.33
3.1. Introducción	Pág.33
3.2. Definición de Ansiedad	Pág.35
3.3. Definición de Estrés	Pág.43

SEGUNDA PARTE:	Pág.50
Capítulo IV: Estudio Empírico	Pág.51
4.1. Objetivos	Pág.51
4.2. Variables	Pág.52
4.3. Participantes	Pág.52
4.4. Materiales	Pág.53
4.4.1. Autoinforme de conducta asertiva: ADCA-1	Pág.54
4.4.2. Escala Magallanes de Adaptación: EMA	Pág.59
4.4.3. Escala Magallanes de Estrés: EMEST	Pág.62
4.4.4. Escala Magallanes de Ansiedad: EMANS	Pág.63
4.5. Procedimiento	Pág.65
4.6. Resultados	Pág.70
4.6.1. Resultados descriptivos y pruebas de normalidad	Pág.71
4.6.2. Resultados correlacionales entre las variables auto y hetero asertividad y adaptación personal, al centro escolar y con compañeros	Pág.80
4.6.3. Resultados correlacionales entre las variables auto y hetero asertividad y ansiedad y estrés	Pág.90

Capítulo V: Discusión	Pág.98
Conclusiones Finales	Pág.102
Referencias	Pág.105
Anexos	Pág.132
Anexo 1: Instrumentos	Pág.133
Anexo 2: Autorización de los Autores	Pág.142
Anexo 3: Propuesta de estudio centros escolares	Pág.144
Anexo 4: Descripción del Centro Escolar	Pág.148
Anexo 5: Consentimiento informado para padres/madres	Pág.150
Anexo 6: Información para los/as alumnos/a	Pág.155

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: <i>Evolución histórica y componentes de la definición del constructo Asertividad</i>	Pág.18
Tabla 2: <i>Evolución histórica, componentes y enfoque de la definición de Actitud</i>	Pág.20
Tabla 3. <i>Evolución histórica de la definición de ansiedad y enfoques teóricos</i>	Pág.40
Tabla 4. <i>Conceptualización histórica del estrés según su consideración</i>	Pág.47
Tabla 5. <i>Características de los participantes</i>	Pág.53
Tabla 6. <i>VARIABLES evaluadas en los ítems de las subescalas del ADCA-1</i>	Pág.56
Tabla 7. <i>Índices de Homogeneidad para cada uno de los elementos de las</i>	

<i>subescalas del ADCA-I</i>	Pág.58
Tabla 8. <i>Variables evaluadas en los ítems de la subescala Adaptación Personal</i>	Pág.61
Tabla 9. <i>Cronograma del procedimiento</i>	Pág.69
Tabla 10. <i>Estadísticos Descriptivos</i>	Pág.71
Tabla 11. <i>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para variables de adaptación personal, escolar y con compañeros, ansiedad y estrés</i>	Pág.79
Tabla 12. <i>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para variables auto y hetero asertividad</i>	Pág.79
Tabla 13. <i>Correlación entre las variables de asertividad y adaptación</i>	Pág.80
Tabla 14. <i>Anova para relación logarítmica variable independiente auto-asertividad</i>	Pág.87
Tabla 15. <i>Anova para relación inversa variable independiente auto-asertividad</i>	Pág.87
Tabla 16. <i>Anova para relación cuadrática variable independiente auto-asertividad</i>	Pág.88
Tabla 17. <i>Anova para relación cúbica variable independiente auto-asertividad</i>	Pág.88
Tabla 18. <i>Anova para relación logarítmica variable independiente hetero-asertividad</i>	Pág.89
Tabla 19. <i>Anova para relación inversa variable independiente hetero-asertividad</i>	Pág.89
Tabla 20. <i>Anova para relación cuadrática variable independiente hetero-asertividad</i>	Pág.89
Tabla 21. <i>Anova para relación cúbica variable independiente hetero-asertividad</i>	Pág.89

hetero-asertividad Pág.90

Tabla 22. *Correlación entre las variables auto y hetero-asertividad y ansiedad y estrés*

Pág.91

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Frecuencias de puntuación en la sub-escala Adaptación con
compañeros Pág.72

Gráfica 2. Frecuencias de puntuación en la sub-escala Adaptación escolar
general Pág.72

Gráfica 3. Frecuencias de puntuación en la sub-escala Adaptación personal Pág.73

Gráfica 4. Valores atípicos en las variables de adaptación personal, escolar
general y a los compañeros Pág.74

Gráfica 5. Frecuencias de puntuación en la Escala Ansiedad Pág.75

Gráfica 6. Frecuencias de puntuación en la Escala Estrés Pág.75

Gráfica 7. Valores atípicos en las variables ansiedad y estrés Pág.76

Gráfica 8. Frecuencias de puntuación en la sub-escala auto-asertividad Pág.77

Gráfica 9. Frecuencias de puntuación en la sub-escala hetero-asertividad Pág.77

Gráfica 10. Valores atípicos en las variables auto-asertividad y
hetero-asertividad Pág.78

Gráfica 11. Relación entre las variables adaptación personal y auto-asertividad Pág.81

Gráfica 12. Nube de puntos variables adaptación personal y auto-asertividad Pág.81

Gráfica 13. Relación entre las variables adaptación personal y hetero-asertividad Pág.82

<i>Gráfica 14.</i> Nube de puntos variables adaptación personal y hetero-assertividad	Pág.82
<i>Gráfica 15.</i> Relación entre las variables adaptación compañeros y auto-assertividad	Pág.83
<i>Gráfica 16.</i> Nube de puntos variables adaptación compañeros y auto-assertividad	Pág.83
<i>Gráfica 17.</i> Relación entre las variables adaptación compañeros y hetero-assertividad	Pág.84
<i>Gráfica 18.</i> Nube de puntos variables adaptación compañeros y hetero-assertividad	Pág.84
<i>Gráfica 19.</i> Relación entre las variables adaptación escolar general y auto-assertividad	Pág.85
<i>Gráfica 20.</i> Nube de puntos variables adaptación escolar general y auto-assertividad	Pág.85
<i>Gráfica 21.</i> Relación entre las variables adaptación escolar general y hetero-assertividad	Pág.86
<i>Gráfica 22.</i> Nube de puntos variables adaptación escolar general y hetero-assertividad	Pág.86
<i>Gráfica 23.</i> Relación entre las variables ansiedad y auto-assertividad	Pág.91
<i>Gráfica 24.</i> Nube de puntos variables ansiedad y auto-assertividad	Pág.92
<i>Gráfica 25.</i> Relación entre las variables ansiedad y hetero-assertividad	Pág.92
<i>Gráfica 26.</i> Nube de puntos variables ansiedad y hetero-assertividad	Pág.93
<i>Gráfica 27.</i> Relación entre las variables estrés y auto-assertividad	Pág.93
<i>Gráfica 28.</i> Nube de puntos variables estrés y auto-assertividad	Pág.94

<i>Gráfica 29.</i> Relación entre las variables estrés y hetero-assertividad	Pág.94
<i>Gráfica 30.</i> Nube de puntos variables estrés y hetero-assertividad	Pág.95
<i>Gráfica 31.</i> Relación entre la variable auto-assertividad y las variables ansiedad, estrés, adaptación personal, con los compañeros/as y al centro escolar	Pág.96
<i>Gráfica 32.</i> Relación entre la variable hetero-assertividad y las variables ansiedad, estrés, adaptación personal, con los compañeros/as y al centro escolar	Pág.97

INTRODUCCIÓN

Al inicio de la escolaridad, se pueden observar peculiaridades en el comportamiento de los diferentes niños y niñas, unos decididos/as, alegres, independientes, desinhibidos, manejables, con gusto por las actividades escolares y otros/as que insultan, pegan, se retraen, les disgusta seguir indicaciones o realizar tareas académicas. De forma tradicional, se ha considerado que pasados los primeros años, los niños cambiarán, aprenderán, madurarán, la vida les enseñará, a su vez se ha considerado gracioso su carácter o sus reacciones, por lo que se les ha permitido mantenerlo a lo largo del tiempo sin modificarse, corregirse y, en muchas ocasiones, esas dificultades que antaño eran “cosas de niños/as” se han convertido en problemas.

Posteriormente, durante la adolescencia se considera que sus dificultades se deben al propio momento evolutivo que están atravesando, atribuyéndolo en esta ocasión a que están en una “edad difícil”. Los adolescentes son etiquetados como engreídos, trasgresores, prepotentes, excesivamente responsables y/o exigentes consigo mismos/as, tal y como refiere la Confederación española de padres y madres de alumnos (Vela & Roa, 2008) en el “*Manual de Adolescencia y familia*” elaborado para el Plan Nacional sobre Drogas.

Esta valoración de sus dificultades impide de nuevo su adecuado tratamiento y cronifican sus situaciones de malestar personal y social y hace que se repitan generación tras generación los mismos errores, las mismas creencias y malestares, tal y como Toro (1981) dice en la introducción de su libro “*Mitos y errores educativos*”: “la preocupación educativa, el interés de la actuación de los adultos sobre los niños en orden a facilitar su conversión en adultos, es algo exclusivamente humano” (p. 9). Así pues, de no modificarse, se perpetuarán mientras exista la raza humana.

Por otro lado, atendiendo a Krauskopf (1994,1995), en la adolescencia se produce una sutil interacción con los elementos sociales del entorno; concerniente no sólo a la historia biográfica de cada uno, sino también a la historia y actualidad de su sociedad. Es en esta etapa del desarrollo donde se vive con mayor intensidad la

interacción entre las tendencias individuales, las adquisiciones psicosociales, las metas socialmente disponibles, las fortalezas y desventajas del entorno.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y tal como aparece en: *"The state of the world's children"* (UNICEF, 2011) se calcula que en el mundo hay 1.200 millones de jóvenes de entre 10 y 19 años de edad, la mayor generación de adolescentes de la historia.

Encontramos numerosas referencias de la adolescencia a lo largo de la historia, en la literatura y la filosofía, siendo muchos los autores interesados en el estudio de esta etapa, aunque no existe una definición universal de dicho concepto.

La Organización Mundial de la Salud refiere la adolescencia como la etapa que transcurre entre los 11 y 19 años, considerándose dos fases, la adolescencia temprana 12 a 14 años y la adolescencia tardía 15 a 19 años (http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/child/development/es/). En cada una de las etapas se presentan cambios tanto en el aspecto fisiológico, estimulación y funcionamiento de los órganos por hormonas, femeninas y masculinas, cambios estructurales, anatómicos y modificación en el perfil psicológico y de la personalidad. Sin embargo, la condición de la adolescencia no es uniforme y varía de acuerdo a las características individuales y de grupo.

No cabe duda que la adolescencia es un período de gran importancia en el desarrollo de las personas, a lo largo de unos años, cuyos límites cronológicos exactos no es posible establecer, tal y como observa Lutte (1991). Según autores como Goossens (2006) u Oliva (2003) los cambios sociodemográficos acontecidos en las últimas décadas parecen estar teniendo un efecto de alargamiento de esta etapa evolutiva. A su vez, Oliva (2003) percibe que se está produciendo un adelanto gradual de los cambios puberales produciéndose en algunos/as, a edades tan tempranas como los 8 años. Serapio (2006) considera tanto el adelantamiento del inicio de la adolescencia, teniendo presente, entre otros/as, la influencia de las nuevas tecnologías; como la prolongación de esta etapa en el tiempo facilitada principalmente por estilos educativos parentales y, situación socio-económica.

No obstante, Dávila et al. (2008) dice que no se puede considerar el desarrollo de forma lineal y homogéneo para todos/as, destacando la influencia de la variabilidad de las características personales y circunstanciales de cada persona.

Esta transformación de la niñez a la adolescencia se produce de forma gradual, siendo precisamente en este estadio donde se suelen expresar la mayor parte de las dificultades emocionales, conductuales y, sociales que se les atribuyen a los chicos y chicas adolescentes. Así, Krauskopf (1997) considera que a partir de estos presupuestos se construye una visión generalizada de carácter problemático que favorece que la prevención y atención se promueva más para la eliminación de estas dificultades que para el fomento del desarrollo integral de los grupos de adolescentes y jóvenes. Probablemente, estos prejuicios y campañas, favorecen la consideración de buena parte de los padres y profesionales de este periodo como crítico, problemático. No obstante, también existen otros, más optimistas, que lo consideran como un estado temporal con peculiaridades propias que, afortunadamente, acaba cuando se alcanza la etapa de la adultez y se considera como un eje central en las nuevas estrategias de desarrollo (Oliva, 2004).

Existe abundancia de estudios, desde la mitad del siglo XX hasta la actualidad, centrados en investigar las relaciones entre los cambios hormonales y somáticos de la pubertad y comportamiento en la adolescencia (Jones, 1957; Jones & Mussen, 1958, Ge, Conger, Elder, 2001) que atribuyen a dichos cambios hormonales las peculiaridades de esta etapa evolutiva. Aun existiendo evidencias de múltiples factores, como el género, el aspecto concreto estudiado de la pubertad, el momento de la transición, que modulan las respuestas en esta nueva situación, parece ser que el efecto directo de los cambios hormonales sobre el funcionamiento psicológico es más probable que sea debido a cuestiones interpersonales que al resultado de la acción directa del cambio hormonal (Buchaman, Eccles & Becker, 1992; Susman & Rogol, 2004).

En el prólogo de la obra de Toro (1996), *“El cuerpo como delito”*, Morgado Bernal Catedrático de Psicobiología en el Instituto de Neurociencia de la Universidad Autónoma de Barcelona, refiere como el ambiente puede influir decisivamente en el comportamiento interactuando con las predisposiciones genéticas y la fisiología de los individuos.

Además, autores como Funes o Marina (2005), dicen respectivamente que los adolescentes son de una forma u otra en función de las posibilidades que tienen de serlo, de las dinámicas, interacciones y prácticas que se produzcan en estos años de su vida y, finalmente, en función de las respuestas que reciban de las instituciones adultas que les rodean siendo la adolescencia y sus fenómenos una creación social. Poniendo de manifiesto que la adolescencia va más allá de los cambios biológicos, presentando rasgos y conductas que no son simplemente resultado de los mismos.

La filosofía tradicional, ya desde de los pensadores griegos y romanos, como Aristóteles (338 a. C), en su obra *Retórica* atribuía a los chicos y chicas de estas edades conductas de indisciplina y rechazo a la autoridad, presentado al adolescente como dominado por fuertes impulsos y turbulencias que difícilmente puede controlar.

Pero fue, en el Romanticismo el movimiento literario alemán “*sturm und drang*” con autores como Schiller y Goethe, los que contribuyeron a afianzar una idea de la juventud marcada por la exaltación y la rebelión (Oliva & Palacios, 1990).

Para muchos autores se ha considerado como un periodo de cambios conductuales y enfrentamientos a las normas establecidas e incluso se asocia con un estado psicopatológico (Blos, 1962; Freud A., 1946; 1958; Hall, 1904).

Piaget (1932), expone como en la adolescencia aparecen profundos cambios en la estructura del pensamiento. Denomina a esta etapa “*de las operaciones formales*”, donde aparece un razonamiento, cada vez más científico y lógico; los adolescentes podrán presentar argumentos más sólidos y convincentes, cuestionando lo aprendido hasta el momento: criterios, valores y normas de conducta propios de sus padres y otros adultos significativos. A su vez, adquieren una imagen más realista de las figuras parentales (Arranz, 2004) y todo ello favorece que juzguen, lo que hasta ahora aceptaban sin oponerse.

Estas consideraciones facilitan, en muchas ocasiones, que algunas de las dificultades que presentan estos/as adolescentes, no se traten y por lo tanto se puedan cronificar, “maltratar” o empeorar a lo largo de su vida, convirtiéndose en jóvenes sin las habilidades necesarias para la vida: responder a la presión social, resistencia a la frustración, manejo de diferentes estados emocionales, inadaptación personal, social o

laboral. De hecho, algunos autores, Petersen, Compas, Brooks-Gunn, Stemmler, y Grant (1993), indican que los problemas psicológicos generalmente persisten y en pocas personas desaparecen solos.

Afortunadamente, hay estudios empíricos con adolescentes que proceden de poblaciones “no clínicas” que han concluido que la adolescencia no es conflictiva para todas las personas (Conger, 1977; Douvan y Adelson, 1966; Offer & Offer, 1975). Tal y como describe Tierno, B. (1996) en su libro *Adolescentes*: “la adolescencia es la edad de las posibilidades, de las grandes ocasiones para madurar y de las buenas oportunidades para construir una personalidad madura”.

Otros autores como, Sprinthall y Collins (2003) consideran la adolescencia como un proceso en el cual el desarrollo físico, los cambios psicológicos y la historia de aprendizaje social se interrelacionan, definiendo de esta manera el desarrollo de la persona. Durante este proceso las diferencias, fundamentalmente cualitativas, estriban principalmente en el papel activo e intencional que tiene cada adolescente durante el mismo.

Por otro lado, las aportaciones de las teorías psicosociales y antropológico-culturales, ponen el peso en el entorno y relativizan la generalidad de los fenómenos, relacionándolos con un contexto histórico-cultural determinado. Afirman que la adolescencia es un producto cultural y sus manifestaciones dependen de cómo son recibidos en la sociedad de los adultos, de las consecuencias y de las experiencias que cada cultura les proporciona (Rice, 2000). A su vez, desde la Teoría de Aprendizaje Social (Bandura 1977; Bandura & Ribes, 1980; Havighurst, 1972; Rotter, 1954) se considera que la adolescencia no se caracteriza por rupturas bruscas o transformaciones extremas, los cambios dependen de la historia anterior, los aprendizajes y el contexto social de cada chico/a.

Casco y Oliva (2005) en un estudio llevado a cabo con madres y padres de adolescentes, profesionales de la educación secundaria, y personas mayores sobre sus ideas con respecto a la adolescencia observan en sus resultados que sus valoraciones sobre dicha etapa contienen elementos tanto positivos como negativos. No obstante, predominan los negativos, relacionados con interés por la diversión y el sexo, la

impulsividad, la rebeldía, el consumo de drogas y alcohol o los comportamientos vandálicos.

En esta etapa de su vida el adolescente busca la consecución de su propia identidad (Cortés, 2010). Cuando los adolescentes experimentan con la aplicación de cambios de valores, actuaciones y atribuyen su malestar o infelicidad a lo que les habían enseñado, entran en conflicto con los representantes de esa forma de pensar, habitualmente padres y profesores, queriendo afirmarse como personas independientes y diferentes (Buelga & Musitu, 2006; Oliva & Parra, 2004; Smetana et al., 2006).

Sin embargo, cuando aparecen en la adolescencia, relaciones conflictivas y dificultades extremas no suelen ser como consecuencia de la etapa evolutiva, sino que, posiblemente, tengan su origen en la infancia (Collins & Laursen, 2004; Steinberg, 1990).

Podemos resumir, que estos chicos/as, se encuentran en un momento de su vida en el que pasan de ser niños/as a adultos, y para ello tienen que probar, adquirir hábitos, habilidades y recursos para afrontar la nueva etapa que inician en la vida, así como eliminar comportamientos infantiles. Hasta ahora han adquirido los criterios de conducta, las normas, los valores, las costumbres, de sus padres, familiares, amigos, etc... con las que se han desarrollado. A su vez, durante este desarrollo han observado que existe diversidad y variación entre las formas de pensar o actuar y sentir, experimentando ellos mismos esos sentimientos o probando con formas de actuar y pensar diferentes a las recibidas de sus educadores. Tal y como describe el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2002) en la publicación “*Adolescencia una etapa fundamental*”.

Los valores que se transmiten en la sociedad occidental, así como los estilos educativos más habituales no parecen contribuir a que cambie la situación (Toro, 1981). Parece, por lo contrario, que además de mantenerse estos estilos educativos, dificultades que ya describía Aristóteles en el 338 a.C., las circunstanciales sociales, económicas, la evolución de la tecnología... está influyendo en el acortamiento de la infancia y el inicio de la adolescencia (Serapio, 2006).

Por todo lo descrito anteriormente, sería beneficioso para la comprensión de esta etapa integrar en la conceptualización de la adolescencia, tres componentes, no enumerados por orden de relevancia sino en interacción:

- 1.- Aspectos universales característicos de la pubertad
- 2.- Aspectos variables referidos a contextos sociales y/o culturales
- 3.- Las peculiaridades psicológicas de cada joven adolescente

La elección del tema de este trabajo se corresponde, por un lado, con un interés vocacional por los jóvenes adolescentes, y por otro con mi formación como maestra que finalizó con la licenciatura en Psicología; considerando, que los escasos conocimientos sobre análisis de la conducta humana en toda su diversidad y complejidad que había adquirido en magisterio constituiría un riesgo en el ejercicio de mi profesión si enseñara a todos los niños/as y, concretamente, a los adolescentes de la misma manera. Por tanto, un profesional de la educación que no tenga presente las características personales individuales, el nivel de desarrollo de habilidades y las circunstancias de cada escolar puede tener nefastas consecuencias para aquellos niños/as y adolescentes cuyas peculiaridades les impiden desarrollarse o evolucionar, tanto a nivel personal, social, académico y familiar, de forma adecuada.

Posteriormente, mi experiencia profesional de más de 18 años de trabajo en el campo de la Psicología aplicada en el Grupo ALBOR-COHS, trabajando en diferentes áreas, tanto de formación a otros profesionales como consultoría e investigación, siendo co-autora de diversos instrumentos de evaluación psicológica y programas de entrenamiento en habilidades sociales, forma parte de mi responsabilidad profesional mantenerme actualizada y seguir una línea de investigación que enriquezca tanto la actividad profesional como Psicóloga Consultora, como la de docente de postgrado.

En conclusión, no puedo hablar de un interés único y concreto, cuando decidí iniciar esta línea de investigación sobre las interacciones entre la asertividad y el estado emocional y la adaptación, sino en varios que se interrelacionan; por un lado confirmar, descartar o generar nuevas hipótesis que contribuyan a aumentar los recursos de los hoy jóvenes, mañana padres, madres y profesionales... personas y, a su vez, enriquecer la actividad profesional de los psicólogos ahondando en el prestigio de nuestra profesión y

permitiéndonos desarrollar programas de intervención e instrumentos de evaluación y de detección de riesgos, que resulten eficaces.

Para la consecución de los objetivos descritos, se propone realizar un estudio correlacional con un grupo de 142 escolares matriculados en 6º de Educación Primaria y 1º de Educación Secundaria, en un Colegio de Bilbao cuyo alumnado procede de un nivel socio cultural medio.

En mi práctica profesional he asumido como marco de referencia operativo el Modelo Cognitivo Conductual Integrado (Segura, 1991) con el que identificar las relaciones funcionales entre las variables que describen y explican la conducta humana. Este modelo científico constituye el fundamento conceptual mantenido en este estudio, en el cual, pretendemos averiguar si los/as adolescentes menos asertivos presentan mayores niveles de ansiedad y estrés y más baja adaptación personal y social.

Éste constituye un estudio piloto en función de cuyos resultados plantearemos una investigación más amplia con una muestra representativa de la población adolescente española.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTO

En población juvenil, la relación entre la forma de pensar (actitudes) y los trastornos del estado de ánimo (ansiedad y estrés) ha sido ampliamente documentada, aunque resulte difícil establecer si la dirección de esta relación es causal o concurrente (Segal & Ingram, 1994).

Entre los 8 y 14 años de edad, un tercio de los menores se queja de malestar al menos una vez a la semana (Brulin & Bergström, Petersen, 2006), muchos de ellos acuden a consultas médicas y, ni en un 10% de los casos se encuentran causas médicas claras que justifiquen las quejas físicas (Edwards, Johnson & Bernardy, Mullins, 1994). Esta realidad apunta a una explicación que relaciona las actitudes en las interacciones sociales con los indicadores de ansiedad y estrés, y con la adaptación. Inglés (2009), y Siverio y García (2007), describen que los adolescentes se encuentran en un proceso de adquisición de valores y hábitos que les permitan obtener bienestar personal, al mismo tiempo que un adecuado ajuste social. Durante unos años viven con contradicciones diversas entre sus formas de actuar, pensar, resolver problemas... dado que hasta este momento su guía y referencia estaba en los padres, quienes orientaban constantemente sin ser cuestionados.

Jiménez y Zafra (2011) en un estudio realizado con 153 estudiantes de primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, aporta evidencias de relación entre la adaptación social en adolescentes españoles y el estado emocional, aportando evidencias de que la inteligencia emocional percibida auto informada se relaciona significativamente con actitudes pro-sociales y a su vez esta actitud, predice el nivel de adaptación social de los estudiantes informado por su profesor.

Las relaciones interpersonales pueden influir en la autoestima (Huebner, Suldo & Gilman 2006), el afrontamiento de situaciones sociales conflictivas (Bijstra et al., 1994) actuando como protector del funcionamiento desadaptativo, la depresión y la tensión o estrés social (Huebner et al., 2006; Inglés et al.; 2005). Igualmente, los adolescentes asertivos presentan mejor adaptación social y éxito académico (Frankel & Myatt, 1996).

La ansiedad, por otro lado, como una reacción emocional ante aquellas situaciones en las que una persona percibe una amenaza para su bienestar, bien real o imaginada, nos prepara para defendernos, adaptarnos o generar múltiples y diversas alternativas para resolver dicha amenaza (De la Ossa et al., 2009). A su vez, a medida que estos niveles de ansiedad aumentan, la persona que la percibe pierde calidad de vida y bienestar, interfiriendo esta reacción en la capacidad de aprendizaje y, la capacidad para tomar decisiones que le beneficien, pudiendo desencadenar diversos trastornos emocionales y/o de adaptación (Miguel-Tobal, 1996). Se pone de manifiesto en la literatura la presencia de problemas emocionales en la adolescencia (del Barrio, 2003), asociándose con niveles de estrés elevados (Hampel & Petermann, 2006).

Garaigordobil, Cruz y Pérez (2002) una de las conclusiones que presentan de su estudio con 174 adolescentes es que aquellos con un buen autoconcepto presentan pocos problemas y, bajo nivel de ansiedad estado-rasgo. Posteriormente, Garaigordobil y Durá (2006), en un estudio con 322 adolescentes apuntan que aquellos adolescentes con una buena adaptación personal (altos autoconcepto y autoestima) presentan buena adaptación social, baja ansiedad y alta asertividad.

Existen gran cantidad de estudios sobre adolescencia, contexto familiar y escolar y su influencia en el bienestar de los adolescentes, entre los que destacamos estudio de Estévez, Musitu y Herrero (2005) con 875 adolescentes, en el cual, analizan la influencia de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente, concluyendo la importancia de ambos contextos en el desarrollo de síntomas depresivos o de estrés, así como que los problemas en el ámbito familiar relacionados con la comunicación pueden revertir en problemas en el ámbito escolar influenciando negativamente la salud mental del adolescente.

Otros estudios como el de Delgado, Ingles y García (2013) plantean que los adolescentes que presentan un estado emocional ansioso suelen presentar baja adaptación social y personal.

Se plantea este estudio en el que se relacionarán el estado emocional, la adaptación y la asertividad, con la finalidad de aportar datos concretos que confirmen o refuten las siguientes relaciones: el déficit de asertividad, en adolescentes de 11 a 13

años, y la inadaptación personal y social, y el déficit de asertividad y los estados emocionales de ansiedad y estrés excesivos.

Los resultados de esta línea de investigación, constituirán los fundamentos para el desarrollo de protocolos de detección de dificultades, programas de prevención o intervención que evitaren o mermasen los problemas emocionales en los adolescentes.

Según los resultados de las publicaciones referidas en este apartado, los/as adolescentes que presenten un estilo de interacción social menos asertivo presentarán un estado emocional más ansioso y estresado y peor adaptación que aquéllos/as con un estilo asertivo.

1.1 Definición de Asertividad

Actualmente, no existe una conceptualización de la Asertividad uniforme en toda la comunidad científica. Tiene múltiples acepciones y coexisten una gran variabilidad de creencias sobre lo que implica la asertividad (Elizondo, 2000); a pesar de que la historia de este constructo se remonta a 1949. Es en este año, donde localizamos las primeras referencias a la autoafirmación, en los trabajos de Salter (1949) y concretamente en su libro *Terapia Reflejo Condicionada*, en el cual, propone dos tipos de personalidad: personalidad inhibitoria y personalidad excitatoria, referidas a la capacidad del individuo para expresar sus emociones, con más o menos dificultad respectivamente. Su modelo excitatorio-inhibitorio establecía las bases para una posterior teoría y práctica de la asertividad, con una serie de procedimientos para el tratamiento de los efectos negativos del condicionamiento emocional.

No obstante fue Wolpe (1958) quien, basándose en los trabajos de Salter, utilizó por primera vez este término en su libro *Psicoterapia por inhibición recíproca*. En el libro de Wolpe y Lazarus (1966), *Técnicas de terapia de conducta*, expone el entrenamiento asertivo como una técnica más de la terapia de conducta.

A raíz de los trabajos de Wolpe, diferentes autores: Alberti y Emmons, Fox y Cristofaro, Galassi y Galassi, Lazarus, Rathus, y el propio Wolpe, con estudios sobre la asertividad (entre 1958-1979), dan cabida al termino asertividad como un área dentro de la Psicología y de la Psicoterapia. El libro de Alberti y Emmons (1970), "*Your perfect right*", es el primero dedicado exclusivamente al tema de "*la asertividad*".

Desde entonces hasta la actualidad, primera década del siglo XXI, diferentes autores, entre los cuales destacan, Carrobles (1979), Castanyer (2004), Güell (2005), Kelley (1979), Rimm y Master (1974), Riso (1988), Sheldon y Burton (2004), definen este constructo haciendo referencia a la personalidad, la madurez, unos derechos básicos

propios y ajenos, un modelo de relación interpersonal, una capacidad, habilidades desarrolladas por una persona, estrategias de actuación.

Para contextualizar la conceptualización de asertividad que se asume en este trabajo, exponemos a continuación una breve historia de las definiciones que diversos autores han propuesto para este constructo, donde se observa diferencias entre las variables que la conforman, y principalmente la concepción unidimensional de la asertividad hasta los años 70.

Lazarus (1966) entiende la conducta asertiva como el cariz de la libertad emocional que se corresponde con la capacidad de luchar por los propios derechos. Lazarus por tanto asume en su concepción de asertividad una sola dimensión, la referida a uno mismo y la entiende como una capacidad para expresarse en ausencia de ansiedad.

Libet y Lewishon (1973) consideran la asertividad como una capacidad que definen compleja para comportarse de tal modo que la persona con comportamientos asertivos obtiene con ellos consecuencias reforzadoras, positivas o negativas. Esta capacidad, a su vez, le permite omitir aquellas conductas que son castigadas por los demás. Así pues, mantiene una consideración unidimensional puesto que solo hablan de la propia persona y sus experiencias de aprendizaje.

Rimm y Master (1974) en su concepto de asertividad añaden que se tiene que producir en un contexto social y por ello la califican como conducta interpersonal, no obstante, mantienen una perspectiva unidimensional del constructo en relación con la expresión de sentimientos propios de un modo honesto.

Rich y Schroeder (1976) conceptualizan la conducta asertiva como una habilidad social, dado que se manifiesta en situaciones de interacción social, y permite a la persona aprender a expresar sus sentimientos de forma calmada, incluso en las situaciones que la expresión de los mismos pueda suponer una pérdida de algo deseable para la persona.

Fensterheim y Baer (1976) contemplan al individuo asertivo como una persona cuya personalidad le permite exponer sus propias formas de pensar con calma y sin temor.

Lange y Jakubowaki (1976) plantean la asertividad con dos dimensiones: la propia y la de los demás, considerando que la asertividad entraña la defensa honesta de formas de pensar propia, sin violentar a las formas de pensar de los demás. Incluyendo la consideración del respeto como base de la aserción.

Wolpe (1977) define la conducta asertiva como la expresión en una situación social de cualquier sentimiento o emoción en ausencia de respuestas ansiosas.

Alberti et al. (1977) conceptualizan la asertividad considerándola una habilidad social para expresar los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos propios de forma adecuada, es decir, de un modo directo, firme y honesto, considerando de forma simultánea los sentimientos y actitudes, deseos, opiniones y derechos de otras personas.

Combs y Slaby (1977) consideran la asertividad como una capacidad que en situaciones de interacción social concretas permite el beneficio de todas las personas implicadas en dicha interacción.

Mac Donald (1978) expone la asertividad como la expresión de los deseos, a través de palabras o acciones, de tal manera que favorece que los demás los consideren.

Alberti y Emmons (1970) la definen como una conducta que permite a la persona que la emite actuar de forma calmada en la defensa de sus intereses, expresión de sus sentimientos o realización de acciones respetando los derechos de los demás.

Según Carrobles (1979) la asertividad es una habilidad para exponer creencias y sensaciones tanto positivas como negativas en una situación social, con calma y de manera directa.

Michelson et al. (1987) explican el comportamiento asertivo como una respuesta en una situación social que, observa las necesidades, sentimientos, y derechos, de los implicados en la interacción buscando el bienestar de ambos lo cual favorece el mantenimiento de relaciones entre ellos prolongadas en el tiempo.

Caballo (1988) considera la asertividad como la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos y opiniones, considerando los de las demás personas para evitar la amenaza, castigo o trasgresión de sus derechos.

Riso (1988) define la conducta asertiva como: aquella conducta que permite a la persona la consecución de algo que desea en situaciones de interacción social, expresando sin ansiedad: sentimientos positivos, desacuerdo, oposición, aceptación o realización de críticas y/o, defendiendo derechos propios y respetando los de los otros.

Carrillo (1991) califica la asertividad como una conducta principalmente respetuosa en una situación de interacción social, dado que supone la expresión de forma directa, firme, o violenta y sincera, respetando absolutamente sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos interlocutores.

Otros autores como Monjas (1997), Monjas y González B., (1998), Paula I. (1998) y Vallés A. y Vallés C. (1996) consideran que la asertividad es una habilidad social concreta que se refiere a la defensa de los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que al respeto de los derechos y opiniones de las demás personas.

García y Magaz (1992) definen la asertividad como: “la cualidad que define aquella clase de conductas sociales que constituyen un acto de respeto por igual a uno/a mismo/a y a las personas con las que se desarrolla la interacción”(p.14).

Roca (2003) define la asertividad considerándola una actitud de la persona que le predispone para la defensa de sus derechos así como para su propia auto afirmación. A pesar de la evolución de las definiciones de una a dos dimensiones, esta autora regresa a una concepción unidimensional de la asertividad.

El amplio significado de la palabra queda expresado en las definiciones referidas anteriormente, así como la amplitud y diversidad de conductas que implica. No obstante, sí parece haber un común acuerdo en los aspectos siguientes:

- la asertividad no constituye un rasgo de personalidad sino que se refiere a un comportamiento de una persona en una situación específica
- la existencia de derechos individuales
- la funcionalidad de la expresión de emociones
- la ausencia de emociones negativas asociadas a la práctica de la asertividad
- la necesidad de la interacción social para la expresión de la asertividad
- el componente de respuesta instrumental

Por otro lado el elemento diferencial en las definiciones de la asertividad, es la consideración de uno o dos factores, con implicaciones muy relevantes en la investigación y la práctica del entrenamiento asertivo.

Quienes incluyen un solo factor en su definición Lazarus (1966), Libet y Lewishon (1973), Rimm y Master (1974), Rich y Schroeder (1976), Fensterheim y Baer (1976), Wolpe (1977), Combs y Slaby (1977), Carrobbles (1979) y Roca (2003) se refieren únicamente a la asertividad como lucha o búsqueda del bienestar propio. Sin embargo, a partir de finales de los años 80 la mayoría de los autores incluyen un segundo factor referido a la conservación o búsqueda del bienestar de los otros Lange y Jakubowaki (1976), Alberti (1977), Galassi (1977), Mc Donald (1978), Alberti y Emons (1978), Michelson (1987), Caballo (1988), Riso (1988), Carrillo (1991), García y Magaz (1994) y Monjas (1997). Probablemente, este cambio tan significativo surge a partir de la confusión entre conducta asertiva y agresiva (Lange, 1976; Alberti, 1977).

En la tabla de revisión histórica de la definición del constructo Asertividad se puede observar la evolución del mismo, en los aspectos tanto comunes como diferenciadores, destacando que todos los autores incluyen las respuestas instrumentales, y algunos también cognitivas y emocionales.

En los casos de los autores que incluyen respuestas cognitivas se relacionan con los derechos de las personas y el respeto. Así mismo, cuando los autores integran en sus definiciones respuestas que expresan emociones, la tónica común es ausencia de ansiedad.

Es importante destacar que en los últimos 10 años a pesar de las numerosas investigaciones llevada a cabo no se ha aportado ningún elemento significativo o relevante a destacar en este constructo.

Tabla 1: *Evolución histórica y componentes de la definición del constructo Asertividad*

Autor -Año	Emociones*	Cogniciones*	Instrumentales*	factor
Lazarus 1966	Libertad emocional	Defensa derechos	Lucha/defensa derechos	1
Libet y Lewishom 1973			Capacidad/habilidad Buenos para uno mismo	1
Rimm y Master 1974	Sin Ansiedad		Expresión sentimientos	1
Rich y Schroeder 1976	Sin Ansiedad	Expresión deseos	Habilidad y Obtención reforzadores	1
Fensterheim y Baer 1976	Sin temor	Defensa derechos	Habilidad Personalidad	1
Lange y Jakubowak 1976		Respeto Defensa derechos	Expresión	2
Wolpe 1977	Sin ansiedad		Expresión	1
Combs y Slaby 1977			Habilidad	1
Alberti 1977			Expresión	2
Galassi 1977	Sin Ansiedad		Expresión sin forzar/usar a otros/as	2
Mc Donald 1978			Expresión, Influencia en los demás	2
Alberti y Emons 1978	Sin ansiedad	Defensa derechos Respeto	Expresar	2
Carrobbles 1979	Expresión emociones		Expresión clara y directa	1
Michelson 1987			Búsqueda solución	2
Caballo 1988		Expresión derechos	Expresión	2
Riso 1988			Expresión respeto	2
Carrillo 1991		respeto	Expresión	2
García y Magaz 1992	Sin ansiedad	derechos	Habilidad	2
Monjas 1997		Respeto	Habilidad social	2
Roca 2003	Sin Ansiedad	Respeto	Habilidad	1

*se refieren a respuestas emocionales, cognitivas e instrumentales

Se asume en este estudio, la definición de Asertividad de García y Magaz (1992) “la cualidad que define aquella clase de conductas sociales que constituyen un acto de respeto por igual a uno/a mismo/a y a las personas con las que se desarrolla la interacción” (p.14).

La elección de esta definición se fundamenta en dos aspectos, por un lado, que está constituida por dos componentes independientes: auto-assertividad y hetero-assertividad, lo que nos permite detectar o evaluar los diferentes estilos de interacción social o lo que es lo mismo el grado de respeto a las peculiaridades propias y ajenas y de otra, que es una conceptualización operativa, necesaria para diseñar el entrenamiento asertivo. Por otro lado, aunque no aparece de modo expreso en la definición, estos autores incluyen los tres niveles de respuesta: emocional, cognitiva e instrumental. El componente emocional se pone de manifiesto en la ausencia de ansiedad, al independizar la valía personal de las peculiaridades individuales. Los valores de respeto, a uno mismo y a los demás, constituye el componente cognitivo, y la emisión de la conducta conforma el componente instrumental.

Según estos autores, la conducta asertiva aparece vinculada a las actitudes, considerando que tiene su fundamento en un conjunto de valores, adquiridos mediante procesos de aprendizaje social, que sustentan una predisposición cognitiva a actuar de determinada manera, en distintos contextos.

1.2 Definición de Actitud y estilos de interacción social

Siendo objeto de estudio la relación entre actitudes asertivas y niveles de ansiedad, estrés y niveles de adaptación, la conceptualización de la actitud merece su propio apartado.

Existen diferentes definiciones sobre la actitud relacionándola con valores, creencias, estereotipos, sentimientos, opiniones, motivación, prejuicios e ideología (Claramunt & Huertas, 1999). La mayor parte de las definiciones e investigaciones sobre actitudes se han elaborado desde los ámbitos de la sociología y de la psicología

social, con el objetivo general de predecir la conducta de grupos de personas. Ya desde el inicio de las investigaciones en este tema, durante el periodo de la Segunda Guerra Mundial, se consideraban los tres componentes de respuesta: emocional, cognitiva y social, tal como se refleja en la tabla de evolución histórica de las definiciones de actitud

Tabla 2: *Evolución histórica, componentes y enfoque de la definición de actitud*

Autor -Año	Emociones	Cogniciones	Instrumentales	Marco
Thomas 1918		Reflejo valores sociales del grupo		Social
Allport 1935	Estado natural	Estado mental	Acciones	Psicología
Murphy 1937	*	* Modo de situarse	*	Social Educativo
Katz 1959		Valorar situaciones/objetos		Psicología
Campell 1963	* Disposición	* adquirida	* conductual	Social
Bem 1967			Respuesta verbal	Psicología
Rokeach 1968		Creencias/Valores		
Fishbein y Azjen 1975	* predisposición	* aprendida	* a responder	Psicología
Lamberth 1980	*	* Respuesta evaluativa	*	Social
Judd 1991		Evaluaciones memorizadas		Social
Morales 1997	Predisposición	aprendida	a responder	Social
Roca 2003	* predisposición	Creencias a	* responder	Psicología

Desde una perspectiva social, Thomas y Znaniecki (1918) expusieron que las actitudes serían reflejo, a nivel individual, de los valores sociales de su grupo.

Allport (1935) entiende la actitud como un estado mental y neural de disposición, organizado por la experiencia para responder a todas las situaciones u objetos con los que una persona establece una interacción.

Murphy G., Murphy L. y Newcomb (1937) conciben la actitud como una posición aprendida ante situaciones diversas.

Katz y Stotland (1959) entienden la actitud como una disposición a valorar un objeto o el símbolo de ese objeto de una forma determinada.

Campbell (1963) propuso una definición que constituye una referencia todavía en la actualidad. En ella destaca que las actitudes constituyen disposiciones conductuales estables y que son adquiridas, por lo que también resultan modificables por experiencias de aprendizaje.

Desde una perspectiva conductual, Bem (1967) quien define la actitud como un estilo individual de respuesta verbal en la cual el sujeto expone una respuesta habitual, accesible a observadores externos, sin referirse a su intimidad.

Autores cognitivistas, tales como Fazio (1986), Rokeach (1968), y Sherif (1974), han considerado la actitud como un conjunto de predisposiciones rígidas sobre un objeto o situación que favorece el mantenimiento creencias, valoraciones, modos de percepción, etc... a la hora de actuar.

Fishbein y Ajzen (1975) elaboran el concepto de actitud entendiéndola como una respuesta aprendida que predispone al sujeto a responder de una manera sólida favorable o desfavorablemente respecto a un determinado objeto. A su vez, construyen un índice de probabilidad de la determinación hacia la conducta que conecta la actitud con las creencias del sujeto: las actitudes ejercen una influencia indirecta sobre la conducta, impulsando ésta en el curso de la actitud, pero resultando modificada la conducta por factores disposicionales del individuo y predisponentes del medio.

Lamberth (1980) define la actitud como una respuesta estable que incluye componentes tanto cognitivos, como emocionales y comportamentales.

Judd et al. (1991) consideran las actitudes como valoraciones, del entorno social de la persona, reiteradas y persistentes en el tiempo, que se conservan en su memoria.

Por su parte, Morales, Rebeloso y Moya (1997) se pronuncian sobre el concepto de actitud considerándola una predisposición aprendida para actuar con respecto a un objeto, persona o situación.

Roca (2003) opina que las actitudes son creencias que incluyen aspectos emocionales y que predisponen a la persona a actuar de forma acorde a esas las mismas.

La actitud como una “predisposición cognitiva” aparece asociada a la conducta asertiva, las actitudes de respeto a las conductas propia y ajena, basadas en un sistema de valores asertivos, se han hecho explícitas tradicionalmente en forma de “derechos asertivos” Smith (1975), García y Magaz (1998a).

Las actitudes, por tanto, facilitan responder casi inmediatamente en diferentes situaciones sociales sin requerir un proceso de valoración de las posibles alternativas de respuesta y la elección entre estas, de la más adecuada en esa interacción. Así pues, se consideran favorecedoras de la adaptación y constituyen un estilo de comportamiento social consistente en el tiempo y favorecedor de la adaptación o inadaptación social.

Rodríguez-Testal et al. (2002) encontraron una firme relación positiva entre las distorsiones cognitivas y los indicadores de estados depresivos, principalmente con la baja auto estima y los síntomas somáticos, confirmando la relación entre las formas de pensar y los estados emocionales. Esta relación ha sido evidenciada, en los trabajos de Mazur et al. (1992).

Tal y como propone DeGiovanni (1978) si aplicamos la conceptualización de las actitudes a las relaciones sociales podemos afirmar que cada persona tiende a mantener una forma de interactuar con los demás en función de sus formas de pensar o lo que habitualmente se denomina como “estilo de interacción social”. Este estilo está influenciado a su vez por las características personales, las experiencias de aprendizaje y las circunstancias concretas en las que se desarrolla la interacción. Aunque puede variar en diferentes situaciones, este estilo tiende a mantenerse estable.

Los estilos de interacción social y la asertividad, considerados como actitudes, han sido ampliamente descritos por Smith (1975) quien ha considerado que los derechos asertivos son una forma de pensar básica y saludable para cada individuo en sus relaciones con los demás, desde entonces se considera que el respeto a estos derechos

propios y/o ajenos refleja las diferentes formas de relacionarse consigo mismo y/o con los demás. Describiendo cuatro estilos básicos de comunicación interpersonal, de acuerdo con el modelo de DeGiovanni (1978), los estilos de comportamiento social pueden clasificarse en tres tipos principales: Pasivo, Agresivo y Asertivo. Un cuarto tipo lo constituiría la combinación de estilos Pasivo y Agresivo, según García y Magaz (1992). Los estilos de interacción social, pasivo y agresivo tienen en común que son formas de conducta no asertiva.

En este estudio la asertividad se contempla en sus dos componentes independientes: auto y hetero asertividad, considerando el grado de respeto a uno mismo con sus peculiaridades y a el grado de respeto a los demás, respectivamente. Se considera que tienen actitudes asertivas quienes se respetan tanto a sí mismos como a los demás. Por el contrario, las personas que no mantiene actitudes asertivas expresan falta de respeto tanto a sí mismos como a los demás. En todos los casos, la auto y la hetero asertividad constituyen predisposiciones cognitivas o actitudes cuya combinación puede ser muy variada, dada la independencia de los dos componentes de este constructo.

2.1 Definición de Adaptación

Etimológicamente, el sustantivo adaptación, procedente del verbo adaptar, proviene del latín “*adaptare*” (“*ad*”: a, y “*aptare*”: acomodar). Si aplicamos el concepto con referencia seres humanos alude como estos se acomodan, ajustan, a circunstancias, condiciones, etc.

Desde que existimos, los seres vivos hemos ido cambiando morfológica, fisiológica y conductualmente con la finalidad de adaptarnos al entorno y sus cambios. La raza humana es un ejemplo de ello, hemos modificado nuestra postura, nuestra cantidad y reparto de vello en el cuerpo, la alimentación, algunos órganos que ya carecen de utilidad están desapareciendo o, transformándose, hemos aprendido a hablar, pensar, nuestra piel y musculatura es diferente según el lugar en el cual vivimos, así como la lengua, los rasgos faciales y las normas o costumbres. Dado que los seres humanos modificamos también aspectos psicológicos y sociales, este proceso de “acomodación” también se produce en cada uno de nosotros a medida que cambian nuestro entorno, circunstancias y/o relaciones. A todo ello, hizo referencia, Darwin (1859) en su libro “*El origen de las especies*” aludiendo al proceso que ilustra la evolución y selección de las especies.

El ser humano por su naturaleza busca en primer lugar asegurar la supervivencia y una vez asegurada, su segundo objetivo será obtener el máximo bienestar. Para ello en la mayoría de los casos se une a otros seres humanos con el objetivo de beneficiarse de la vida en grupo aunque para ello ha de ajustarse/acomodarse al funcionamiento, normas, deseos y, organización de ese grupo (Bandura, 1976).

Según el Psicólogo y Antropólogo social británico Meyer (1977) el concepto de adaptación prorrumpe en el siglo XIX con un origen epistemológico dual: por un lado, procedente de las hipótesis evolucionistas darwinianas y, de otro, en el argumento de la Biología y la Medicina a partir de las tesis de Claude Bernad (1853).

Redl (1971) concreta las acepciones de este concepto aseverando que ajuste y adaptación, términos sinónimos en Psicología, se emplean con cualquiera de los tres significados que se presentan a continuación:

Aceptación por parte del individuo de las realidades y limitaciones físicas, económicas, vitales, etc... sin sentirse desgraciado o anulado por sus repercusiones.

Deseo por parte del individuo de "encajar" en las aspiraciones, gustos y funciones del grupo con el que convive o trabaja y aceptación de los ideales y normas de conducta impuestos por el grupo más importante, con disposición a someter las propias inclinaciones y comodidades a las del grupo.

Obtención del equilibrio interno entre los diversos deseos, necesidades y aspiraciones del mismo individuo.

Autores como Hernández (1987) advierten que todas las áreas presentes en una sociedad están interconectadas, por lo cual, la inadaptación en una de estos ámbitos puede desencadenar perceptibles niveles de inadaptación en las restantes.

Compilando, podríamos indicar que la adaptación humana puede establecerse en un doble proceso: ajuste de la conducta del individuo a sus deseos, gustos, preferencias y necesidades propios y, como tal conducta a las contextos del entorno en que habita, es decir a las normas, deseos, gustos, preferencias y necesidades de los seres humanos con quienes cohabita e interactúa ocasional o habitualmente, tal y como García y Magaz (1998b) proponen en la primera edición del Manual de Referencia de las Escalas Magallanes de Adaptación (EMA).

Davidoff (1979), en su libro "*Introduction to psychology*" realiza una amplia exploración del concepto resolviendo que el individuo bien adaptado:

1. Tiene sentimientos positivos acerca de sí mismo, y se considera competente y con éxito en la vida.
2. Muestra un sentido de autonomía e independencia.
3. Es activo, laborioso y enérgico en la consecución de sus intereses.
4. Se relaciona bien, armónicamente, con los demás.

5. Se siente satisfecho de su vida, disfruta de ella y no le abruma los problemas.

No obstante y, según esta visión tal vez los seres humanos hubiéramos permanecido sin evolucionar en el tiempo adaptándonos a aquello de lo que disponíamos o nos ofrecía el medio sin interés por conocer, investigar, curiosidad, coquetear, probar otras formas, modos, estilos, actuaciones y sin duda ello es incompatible con la evolución.

La variabilidad de las características biológicas, físicas, circunstanciales, cognitivas, sentimentales y por tanto en las propias actuaciones en la interacción con otros seres humanos o no, objetos y el propio medio podría encajar con la ausencia de unas directrices rígidas que nos permitieran conocer cuál es la adaptación perfecta constituyéndose la adaptación o inadaptación en idiosincrático.

En este estudio se ha adoptado la definición de García y Magaz (2013) quienes consideran el término adaptación en su doble dimensión: “adaptación acción y efecto de adaptarse” (p.7) tomando los aspectos conductuales de la adaptación: “encaje o ajuste mutuo entre las partes que entran en contacto o interacción” (p. 8) y definiéndola como: “acciones de las personas que entran en interacción, que, secuencialmente consideradas, constituyen un proceso de adaptación mutua” (p. 8). El motivo por el que adoptamos esta definición es eminentemente práctico, dado que es congruente con el modelo cognitivo conductual y con el instrumento que se emplea para evaluar la adaptación de los escolares.

2.2 Tipos de Adaptación

Desde esta conceptualización de la adaptación que se asume en el presente estudio, en la se entiende que dos personas en una interacción ajustan sus pensamientos, valores, actitudes y actuaciones a la relación con respecto a la otra, estableciendo una relación de confortabilidad mutua, la adaptación del adolescente puede ser de varios tipos: familiar, escolar, social y personal.

En cuanto a la adaptación social estaría constituida por la calidad de las relaciones entre el adolescente y otras personas del entorno en el que se desenvuelve.

Dado que la presente investigación estudia la adaptación personal y escolar de los adolescentes de manera concreta en este apartado se extiende en la fundamentación teórica de ambas adaptaciones.

En cuanto a la adaptación personal que se concretaría en el grado de ajuste con uno mismo, este constructo es de particular relevancia en psicología y en el presente estudio por su concordancia con la Autoestima, dado que, como explica Davidoff (1979) las personas con una adaptación personal alta disfrutaban de una autoestima elevada.

A pesar de la relevancia de las primeras manifestaciones expresivas emocionales que pueden intervenir en la conformación de entornos sociales más o menos enriquecedores (Buck 1991; Thomas & Chess 1977; Thomas, Chess & Birch 1970;), de manera generalizada se considera la creencia de que, en la casi totalidad de los seres humanos, el desarrollo de las habilidades sociales depende esencialmente de la maduración y de las experiencias de aprendizaje y no es una expresión de rasgos internos y estables de personalidad. A lo largo de su historia de vida, las personas van acumulando experiencias propias de aprendizaje así como de la observación de las de los demás, o lo que es lo mismo, de las interacciones con su ambiente social. Por otro lado, los niños y niñas de nuestro entorno se desarrollan y aprenden en un medio sociocultural en el que predominan las actitudes y hábitos pasivos (falta de respeto a peculiaridades propias), agresivos (falta de respeto a peculiaridades de los otros) o una combinación de ambos (Argyle, 1981).

Los modelos adultos de respeto a peculiaridades propias y ajenas son poco habituales, lo cual favorece aprendizajes y reproducción de modelos agresivos o pasivos en los adolescentes. Los adolescentes están en un periodo donde son vulnerables a las influencias de los modelos sociales y de los entornos vitales (Inglés, 2007).

Nuestros jóvenes, además de desarrollarse en un medio sociocultural donde carecen de modelos asertivos generalizados, desde los 3 a los 16 años están escolarizados de forma obligatoria, circunstancia que implica estar expuestos a

situaciones de evaluación social, personal y académica, en el entorno escolar en el que se desarrollan y, más concretamente en el aula.

La adaptación personal es el ajuste o acomodo con uno mismo, que evidencia nuestros pensamientos, emociones o acciones. Este equilibrio es dinámico y conlleva un continuo reajuste.

García y Magaz (2013) consideran que las personas tienen la capacidad para mantener un autoconcepto ajustado y una autoestima independiente, que son capaces de tolerar la frustración, de regular sus emociones, de pensar de manera flexible o de generar múltiples y diversas alternativas para resolver problemas. Todo lo anterior como requisitos para ajustar sus deseos y pensamientos a la realidad en la que vive, etc.

Al referirnos a adaptación personal, no es posible hablar de una sola manera de adaptarse bien, puesto que se observa, diferencias entre las diversas culturas (Torres & Rollock, 2004). La variedad de prototipos de sociedad plantean sin duda, variadas exigencias, diferencias en los valores o formas de pensar que se consideran adecuadas o no y, que guían hacia el ajuste a la sociedad en el que cada individuo se desenvuelve. No obstante, el individuo en su búsqueda del bienestar personal en la sociedad en la que vive busca como obtener el ajuste en los diferentes ámbitos. Con estas formas de pensar debe de aprender a respetar a las personas con las que convive, las normas de la sociedad, la práctica de las actuaciones socialmente deseables, la participación activa, la comprensión, la empatía, etc. Algunos autores como Triandis (2001) sostiene que no es posible dejar de tener en cuenta el estudio de las dimensiones culturales que intervienen en la construcción de la noción de bienestar psicológico. Igualmente, Orte y March (1996) proponen la adaptación como un proceso doble por un lado a la conducta de la propia persona y por otro, y a su vez, la persona ajusta la conducta a las circunstancias del entorno en que vive.

En aquellas ocasiones en las que el individuo no obtiene una adaptación personal adecuada, es habitual que se observen indicadores tales como la baja autoestima, inseguridad, sentimientos de culpa, ansiedad, retraimiento, miedos, agresión, tristeza, malestar físico, etc. (Moreno & García Baamonde, 2009).

A su vez, es posible ampliar la definición de inadaptación personal no sólo considerando el bienestar propio, sino también con el ambiente o la realidad en que nos desarrollamos o con la que convivimos. Ambos contextos intervienen en la adquisición de aprendizajes, valores y comportamientos que cimientan el proceso de socialización y afectan al bienestar y ajuste del adolescente (Estévez, Musitu & Herrero, 2005).

Concretamente los adolescentes en el centro escolar, ven afectadas las relaciones con los compañeros, profesores, etc. disminuyendo la motivación hacia el aprendizaje, disminuyendo el rendimiento académico, siendo posible que sintomatología depresiva y ansiosa estén afectando las capacidades de atención y de concentración (Peralta et al., 2003; Martínez-Otero, 2005; Postigo et al., 2009), y de incapacidad para resolver conflictos y de falta de madurez (Martín et al., 2008). Sin embargo, una buena adaptación académica concuerda con un buen ajuste social, rendimiento adecuado y satisfacción en el contexto escolar (Cava & Musitu, 2002). Estos últimos autores, consideran que hay cuatro factores generales que interactúan para una buena adaptación escolar en la adolescencia: el grupo aula, los recursos personales y sociales de los que dispone el adolescente y su ajuste escolar y psicosocial.

La familia, padece a su vez las consecuencias de esta inadaptación personal. Sin embargo, en múltiples ocasiones puede ser la fuente de posibles problemas de inadaptación. Steinberg y Morris (2001) exponen que aunque existe una relación clara entre el estilo educativo de los padres democrático y el ajuste de los adolescentes, esta relación se modifica según sean las muestras, los contextos y las variables de ajuste adoptadas en cada estudio.

Para ilustrar la interacción entre los distintos ámbitos de adaptación referimos el estudio realizado por Ruiz y Gallardo (2002) sobre una muestra de niños que padecían negligencias graves por parte de su familia, en el que se dice los niños manifestaban pobre adaptación, menor rendimiento escolar y conductas inapropiadas.

En cuanto a la personalidad y la adaptación personal, parece haber cierto unanimidad en que puede definirse como un patrón de pensamientos, sentimientos y conductas características que distingue a las personas entre sí y persiste a lo largo del tiempo y a través de las situaciones (Phares, 1988).

En esta dirección distinguimos la definición del concepto de adaptación de Hernández y Jiménez (1983) para quienes la adaptación sería una característica de la personalidad y, la personalidad por tanto la determinante de la adaptación. Esta relación es tan estrecha que los rasgos de personalidad de un individuo podrían indicar su grado de adaptación, y el estudio de su adaptación podría ayudarnos en la definición de su personalidad.

Por nuestra parte, considerando la importante relación entre asertividad como una cualidad de la conducta social, decidimos valorar ambos aspectos en los sujetos de este estudio.

Finalmente, siguiendo a García y Magaz (1998b) se asume como definición de la adaptación escolar la calidad de las relaciones entre el adolescente, sus compañeros, profesores y el ajuste con el propio centro escolar al que acude (Martínez-Antón, Buelga & Cava, 2007).

Asimismo, numerosos trabajos que investigan el clima social del aula advierten que aquellos adolescentes que perciben un clima social positivo en el aula, son admitidos por sus compañeros/as y tienen más apoyo, muestran sentimientos de bienestar y ajuste psicosocial mejores (Cava & Musitu, 2000a, 2000b; Van Aken & Asendorpf, 1997) a su vez aquellos que son rechazados muestran niveles inferiores de autoestima y ajuste (Cava & Musitu, 2001; Kupersmidt, Coie & Dodge, 1990; Kurdek & Krile, 1982).

Álvarez (1993) considera que el alumno inadaptado es aquél que presenta trastornos de conducta y dificultades académicas, sin ajustarse a sus aptitudes y capacidades, considerando indispensable una definición precisa del tipo de inadaptación y sus factores explicativos. Este autor contempla que en los programas que se lleven a cabo con estos alumnos, se debe considerar el efecto de variables familiares, sociales, culturales o ambientales, sobre su inadaptación.

Marín et al. (2004) en una investigación becada por el Ayuntamiento de la ciudad de Córdoba tratan de determinar cuáles eran los factores que producían la inadaptación de los alumnos. Analizan el grado de ajuste en una muestra de niños de nivel socio-cultural muy bajo, escolarizados en un centro escolar donde la

desmotivación, el absentismo escolar, la escolarización tardía, los desfases curriculares y los hábitos de convivencia inadecuados, y los posibles factores de influencia. En dicho estudio los autores concluyen que la inadaptación personal, social y familiar que presentan puede ser causa de la aparición de conductas conflictivas en el entorno escolar. Además, relacionan las creencias, valores, conocimientos y tendencias que la familia ofrece, con el comportamiento y el grado de adaptación del alumno en la institución escolar.

Guil et al. (2004) analizan la relación entre la inteligencia emocional y la adaptación socio-escolar, y dicen que los niños que mejor usan, comprenden y manejan sus emociones son los que tienen menor número de faltas por indisciplina y por agresión, se muestran menos hostiles en clase y además obtienen mejor rendimiento académico. A pesar de todo, insisten que éste no puede ser el único criterio válido para conocer si un niño está adaptado adecuada o inadecuadamente al entorno escolar, ya que hay otros como el autoconcepto o la percepción que el profesor tiene del alumno (Clemente, Gutiérrez & Musitu, 1992; Jolis et al., 1996).

Por tanto cuando nos referimos a inadaptación escolar hemos de tener presente dos cuestiones básicas: los aspectos que la conforman así como el resto de ámbitos, variables o factores de la vida con las cuales se interrelaciona.

Así pues, considerando las influencias del ambiente social, familiar y de las características personales sobre la adaptación escolar, tenemos dificultades para describir los límites entre cada una de ellas ya que todas ellas interaccionan entre sí. A su vez conformar el umbral entre adaptación e inadaptación, en la enredada conducta humana o la complejidad de las situaciones que pueden concurrir, podríamos cuestionar si lo planteamos como un continuo en vez de una dicotomía.

Por otro lado, la adaptación escolar puede verse afectada por los niveles de ansiedad, dado que un nivel normal de ansiedad favorece el desempeño de las personas en diversas actividades; no obstante, cuando los niveles de ansiedad son excesivos aparece un deterioro en las actividades cotidianas, lo que conduce a una reducción del rendimiento esperado (Celis et al., 2001).

Para acabar, es importante tener presente que inadaptación escolar no es sinónimo de fracaso escolar, aunque existe una muy cercana relación entre estos conceptos. Por ello es posible apuntar que la inadaptación escolar y el fracaso escolar interactúan de un modo bidireccional (González, 2009; Molina, 1997).

3.1 Introducción

Analizar las emociones y sus componentes ha sido y es, un objetivo perseguido por la psicología científica, basándose en análisis de la conducta animal. Plutchik (1980) considera que los animales, para sobrevivir en su entorno, han desarrollado diferentes conductas, cada una de ellas producida por una emoción. Concretamente, describe ocho emociones básicas: alegría, confianza, miedo, sorpresa, tristeza, disgusto, enojo y anticipación. Todas ellas cumplen una función adaptativa ante los cambios del medio ambiente.

Partiendo de la premisa de que cualquier proceso psicológico incluye una experiencia emocional variable en intensidad y cualidad se consideran las reacciones emocionales como algo natural y necesario en los seres humanos (Bisquerria, 2009).

Cada una de las diferentes reacciones emociones tienen una función que permite que a la persona que las experimenta actúe de forma apropiadas independientemente de la experiencia de bienestar o malestar que generen. Por ello, las emociones que generan reacciones desagradables tienen funciones importantes en la adaptación social y el ajuste personal, considerándose las emociones como tendencias de respuesta con un gran valor adaptativo (Fredrickson, 2001).

Esta definición de la emoción parece responder mejor al estudio de emociones negativas (miedo, ira, asco, tristeza, etc.), que al estudio de emociones positivas (alegría, orgullo, satisfacción, esperanza, fluidez, elevación, etc.) debido a que se asocian a tendencias de respuesta concretas, mientras que no ocurre lo mismo con las emociones positivas, siendo las respuestas asociadas más variada y ambiguas (Fredrickson & Levenson, 1998). No obstante, desde los años 90 se ha propuesto trabajar en el desarrollo de modelos explicativos específicos para las emociones positivas (Ekman, 1994).

Para ilustrar la asociación entre emociones negativas y comportamientos, Ekman (1989) describe como una persona cuando siente miedo ante algo o alguien sus sistemas de alerta automáticos se activan, se prepara para huir o a protegerse, su expresión facial refleja una imagen única y reconocida prácticamente de forma universal por cualquier individuo. Estas reacciones han permitido a los seres humanos salvar la vida en situaciones críticas, lo cual reflejaría el valor inmediato para la supervivencia que tienen las emociones negativas (Izard, 1993, Malatesta & Wilson, 1988).

En este mismo sentido, Sapolsky (2008) afirma que ante amenazas inminentes el cuerpo utiliza toda la energía almacenada para activar los músculos apropiados, aumentar la tensión arterial para que la energía fluya más deprisa y desactivar todo tipo de proyecto a largo plazo.

En general, muchos autores defienden la existencia de emociones básicas asumiendo que se trata de procesos directamente relacionados con la adaptación y la evolución, que tienen una base neural, son universales y se relacionan con un único estado afectivo. Para autores como Izard (1977) y para Plutchik (1980), las emociones son fenómenos neuropsicológicos específicos fruto de la selección natural, que organizan y motivan comportamientos fisiológicos y cognitivos que facilitan la adaptación. Según Reeve (1994), la emoción tiene tres funciones principales: adaptativas, sociales y motivacionales.

En la investigación que exponemos en este trabajo se asume la funcionalidad de la respuesta emocional de ansiedad, como emoción negativa, asociada al concepto de malestar; dado que según lo anteriormente descrito ante la percepción de una amenaza para el bienestar personal la respuesta emocional de ansiedad nos alerta para alejarnos o acercarnos a esa situación, persona, objeto, evento,... y cuando esa respuesta es excesiva y mantenida en el tiempo aparecen las alteraciones asociadas a estados y situaciones de estrés (Mucio-Ramírez, 2007).

3.2 Definición de Ansiedad

No existe una única definición, a pesar de parecer la emoción más frecuente, estar presente en todas las culturas y, que en la actualidad, los trastornos de ansiedad estén ocupando los puestos que encabezan las listas de los trastornos del comportamiento a nivel mundial.

La ansiedad es uno de los problemas psicológicos que más afecta a la sociedad, con una prevalencia superior al 30% según Non Clinical Statistics 2007 (<http://www.nonclinicalstatistics.org/>).

Existen casi tantas definiciones de ansiedad como modelos teóricos donde encuadrar las mismas, por lo que todas las teorías están de acuerdo en que consiste en una respuesta emocional compleja y adaptativa. Con el término ansiedad se han englobado diversos conceptos en el campo de la psicología, utilizándose de manera incierta oponiéndose o intercalándose entre ellos; ansiedad, angustia, estrés, miedo, tensión,... entre varios.

No obstante la experiencia y la respuesta de ansiedad parecen ser ecuménicas y trascienden épocas y culturas (Stein & Hollander, 2002).

Freud, en su libro *Inhibición, Síntoma y Angustia*, introdujo el término alemán “*Angst*”, como vocablo técnico en la psicopatología. Para Freud la ansiedad era característica esencial de la neurosis, consecuencia de los conflictos intrapsíquicos de carácter, habitualmente, inconsciente. Hull (1921, 1943, 1952) conceptualiza la ansiedad como un impulso motivacional responsable de la capacidad del individuo para responder ante una estimulación.

Para Dollard y Miller (1950) la ansiedad es un drive o impulso secundario aprendido y asociado con diversos fenómenos, cuyo origen y mantenimiento van a ser explicados desde los siguientes conceptos de la teoría del aprendizaje: conflicto, refuerzo y generalización.

Cattell (1957) que el pionero en medir e identificar el constructo ansiedad, concibiéndolo de dos formas diferentes. Cattell y Sheier (1961), en su obra “*El*

significado y medida del neuroticismo y la ansiedad” denominan a esas dos formas de la ansiedad como ansiedad rasgo, condición más o menos estable de la persona y ansiedad estado, sentimientos de tensión fluctuantes en el tiempo y variables en intensidad.

Malmö (1957) percibe la ansiedad como una dolencia de sobreexcitación, en tanto la exposición prolongada ante un estímulo excitante puede desembocar en una incapacidad para la inhibición de la excitación.

La teoría tridimensional de Lang (1968) considera la ansiedad como un sistema triple de respuesta en el que se interrelacionan manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras ligados cada uno de ellos a situaciones específicas y definidas.

May (1968), existencialista, percibe la ansiedad como la aprensión asociada a la percepción de amenaza para algo que el individuo considera indispensable para su bienestar.

Franks (1969) explica la ansiedad como un patrón de conducta caracterizado por sentimientos subjetivos de tensión, cogniciones y activación fisiológica, como respuesta a estímulos internos (cognitivos o somáticos) y externos (ambientales).

Epstein (1972) concibe la ansiedad como un estado emocional no resuelto de miedo sin dirección concreta, que se manifiesta asociado a la percepción de una amenaza.

Spielberger (1972) conceptualiza la ansiedad como un proceso que incluye constructos de estrés, amenaza y estado de ansiedad. La ansiedad se genera tras una secuencia de eventos de naturaleza cognoscitiva, afectiva, psicológica y comportamental; que puede desencadenarse por un estímulo estresante externo que es percibido como peligroso o por un estímulo interno, que es percibido como una amenaza.

Las teorías interaccionistas, de la mano de autores como Bowers (1973), Endler (1973), Endler y Okada (1975), Endler y Magnusson (1976) expresan la ansiedad como respuesta, es el resultado de la interacción entre situación y persona. Cuando un individuo siente o afirma tener ansiedad, intervienen en dicho proceso distintas

variables: cognitivas (pensamientos, creencias, ideas, etc. del individuo) y situacionales (estímulos discriminativos que activan la emisión de la conducta). Según esto, la ansiedad es considerada como un concepto multidimensional, existiendo áreas situacionales específicas asociadas a diferencias relativas al rasgo de personalidad. A partir de ello surge La Teoría Interactiva Multidimensional (Endler & Okada, 1975; Endler & Magnusson, 1976; Endler, et al 1976;).

Bellack y Hersen (1977) describen la ansiedad como un estado del organismo caracterizado por la emisión de respuestas fisiológicas y motoras que se corresponden con aquellas asociadas al distress y que van acompañadas de la percepción cognitiva de este estado del organismo como negativo y disfórico, relacionando este estado con la presencia de un estímulo percibido como nocivo.

Desde la corriente conductual, Skinner (1938) conciben la ansiedad como respuestas emocionales ante estímulos aversivos o condicionados.

Lewis (1980) considera la ansiedad como un estado emocional desagradable resultado de la anticipación de amenaza o peligro, real o imaginario y en cualquier caso excesivo, percibido como miedo o algo similar cualitativamente y distinto a la ira; que cursa con sensaciones corporales que causan molestias durante los episodios de ansiedad, con manifestación de trastornos corporales.

Tyrer (1982) describe la ansiedad como una reacción adaptativa de emergencia ante situaciones que suponen o se valoran por el sujeto como amenaza o peligro para su integridad, activando mecanismos de defensa, a través de, entre otras, una estimulación del sistema nervioso simpático y de la liberación de catecolaminas, responsables de gran parte de las expresiones somáticas que representan la respuesta ansiosa.

Rachman (1984) propone la ansiedad dentro de la psicopatología definiéndola como una respuesta condicionada, anticipatoria y funcional de carácter irracional.

Beck, Emery y Greenberg (1985) representante del enfoque cognitivo la concibe como un estado emocional valorado como desagradable.

Marks (1986) relaciona la ansiedad con la anticipación de peligros futuros, indefinibles e imprevisibles.

Lazarus y Folkman (1986) la definen como un estado emocional desagradable como consecuencia de una valoración cognitiva que el sujeto realiza sobre la situación amenazante; es decir, el individuo realiza un análisis de las condiciones ambientales y los recursos personales disponibles para afrontar dicha situación.

Rojas (1989) conceptualiza la ansiedad como un patrón conductual complejo, que incluye aspectos fisiológicos, cognitivos e instrumentales.

Valdés y Flores (1990) proponen la ansiedad como un estado emocional que puede producirse de forma aislada o sobre estados depresivos y a los síntomas psicósomáticos cuando el sujeto fracasa en su adaptación al medio.

Sandín y Chorot (1995) definen la ansiedad como una reacción emocional anticipatoria, con valor funcional y utilidad biológica.

Para Miguel-Tobal (1996) la ansiedad es una reacción emocional ante la percepción de un peligro o amenaza, manifestándose mediante un conjunto de respuestas agrupadas en tres sistemas: cognitivo o subjetivo, fisiológico o corporal y motor, pudiendo actuar con cierta independencia.

Sue (1996) entiende la ansiedad como un estado fisiológico caracterizado por manifestaciones cognitivas, somáticas, y conductuales.

Tobeña (1997) la considera como una emoción que modifica los parámetros biológicos y se expresa a través de diferentes aparatos y sistemas.

García y Magaz (1998c) definen la ansiedad “como una respuesta psicofisiológica que se produce al percibir el individuo la presencia o la inminente presencia de una situación contextual que constituye o puede constituir un riesgo para su bienestar. Esta reacción es compleja y multicomponente; pudiéndose descomponer en varias clases de respuestas, algunas bajo control voluntario y otras involuntarias, relacionadas funcionalmente entre sí: neurovegetativas, cognitivas e instrumentales” (p. 13).

Celis et al. (2001) plantean que existe un nivel estado normal de ansiedad el cual favorece el desempeño de las personas en diversas actividades; no obstante, cuando los niveles de ansiedad exceden este umbral aparece un deterioro en las actividades

cotidianas, lo que conduce a una reducción del rendimiento esperado indicando el inicio de un trastorno de ansiedad.

Fernández-Abascal (2003) considera la ansiedad como un conjunto de respuestas complejas del organismo dirigidas a mantener la supervivencia y el bienestar, evitando daños.

Riveros, Hernández y Rivera (2007) consideran que la ansiedad es un mecanismo adaptativo que permite a las personas estar alerta ante situaciones que perciben como amenazantes; estos autores afirman que en condiciones normales la ansiedad es un estado que activa el sistema de respuesta de las personas ante situaciones valoradas como peligrosas, lo que facilita su proceso de concentración para afrontar estas eventualidades de manera eficiente; sin embargo, un elevado nivel de ansiedad puede producir sentimientos de indefensión aun cuando el individuo se encuentre ante la ausencia de estímulos que generen esta reacción, lo que conduce a una disfuncionalidad a nivel psicológico y fisiológico interfiriendo con sus actividades normales.

De la Ossa et al. (2009) dicen que la ansiedad es una emoción psicobiológica básica, una respuesta adaptativa normal a la amenaza o a los estresores, que en la mayoría de los casos condiciona el desempeño del individuo.

En la tabla 3 se resume la evolución histórica de las definiciones de ansiedad clasificándose y ordenándose según los variados modelos teóricos a los que estaban asociadas.

Tabla 3. *Evolución histórica de la definición de ansiedad según enfoques teóricos*

Autor-Fecha	Escuela	definición
Freud 1926	Psicodinámico	Conflictos intrapsíquicos
Celis 2001		Patología
Wolpe, Skinner 1938	Conductual	Respuestas emocionales condicionadas o incondicionadas, ante un estímulo aversivo
Watson & Rayner 1920	Cond. Clásico	Respuestas emocionales condicionadas
Mowrer 1939	Condicionamiento Operante	Respuestas emocionales aprendidas, con propiedades motivacionales(drive)
	Modelo Bifactorial	
Dollard & Miller 1950		Drive aprendido (conflicto-refuerzo-generalización)
Rachman 1984		Respuesta condicionada (Psicopatología)
Eysenck 1967	Tª de la incubación	Bases bilógicas y respuestas
Beck, Emery & Greenberg 1985	Cognitivo	Estado emocional desagradable Estructura cognitiva disfuncional.
Marks 1986	Teoría de la Autoeficacia	Anticipación de peligros
Bandura 1977	Modelo de expectativa	Sentimientos molestos y síntomas fisiológicos
Bowers 1973	Teoría de la red asociativa	Ansiedad de interacción: persona y situación
Endler & Okada 1975	Teoría Interaccionista	Estilo de afrontamiento
Endler & Magnusson 1976		
Sandin & Chorot 1995		
May 1968	Existencialista	Aprensión por la amenaza a algún valor esencial para su existencia
Gray 1982	Psicofisiologica	Disfunción orgánica Sistema de defensa biológicos
Ledoux 1994	Neurobiología	Respuesta emocional biológica
Valdes et al. 1983		Estado Físico

Sue 1996		Respuestas complejas organismo
Fernández Abascal 2003		Emoción psicobiológica básica
De la Ossa 2009		
Lang 1968	Teoría Tridimensional	Manifestaciones: Cognitivas, fisiológicas y motoras Patrón de conducta. Fisiológico y cogniciones
Franks 1969		Implicación fisiológica, cognitiva e instrumental Memoria emocional
Rojas 1989		Reacción en tres sistemas: cognitivo, físico y motor
Lang 1979	Teoría Bioinformacional	
Miguel-Tobal 1996		
Catell & Scheier 1961 Spielberger 1972	Psicometría	Ansiedad: Rasgo, Condición más o menos estable. Predisposición personal Estado, emoción transitoria, variable en intensidad y fluctuante en el tiempo

Esta variabilidad conceptual, desarrollada a lo largo de la historia, desde diversos enfoques ha sido estudiada en múltiples ocasiones (Lazarus, 1966; Cattell, 1973; Borkovek, Weerts & Berstein, 1977; Bermúdez & Luna, 1980; Ansorena, Cobo & Romero, 1983; Casado, 1994; Miguel-Tobal, 1985). El análisis de las publicaciones esquematizadas en la tabla 3, nos permite observar que la definición del constructo ansiedad, aunque mantiene elementos comunes: respuestas cognitivas, instrumentales y/o motoras de un organismo, adolece de un consenso conceptual, al menos desde cada uno de los modelos explicativos de la conducta humana. Este hecho, implica confusión y dificultades para desarrollar estudios comparables e investigaciones aplicadas, o con resultados útiles para la práctica profesional.

Desde la orientación psicoanalítica la ansiedad se concibe como una patología relacionada con conflictos intrapsíquicos. Desde la conceptualización conductual, la ansiedad se considera una respuesta incondicionada o aprendida, ante determinadas situaciones, objetos, personas, animales... Las orientaciones conductuales y psicodinámica coinciden en que la ansiedad, finalmente, se convierte en una patología. Los autores que adoptan el modelo cognitivo entienden la ansiedad como una respuesta emocional que varía según la valoración que haga cada persona de una determinada situación, pudiendo ante la misma situación tener respuestas diferentes, según la hermenéutica de la misma. Los investigadores que adoptan un modelo conceptual biológico conciben la ansiedad como una respuesta fisiológica del organismo otorgándole un carácter básico, defensivo y protector; a diferencia del resto de modelos descritos no la considera patológica o psicopatológica cuando sus niveles son moderados. Otros autores desde una perspectiva integradora consideran la ansiedad como una respuesta con tres niveles de respuesta tanto cognitivas como instrumentales y fisiológicas que se retroalimentan entre ellas y pueden constituirse en un patrón de conducta manteniendo en común con los modelos anteriores, la constitución de un patrón de conducta, la regulación cognitiva de la respuesta y la activación fisiológica que implica. Finalmente, el punto de vista psicométrico aporta a los modelos anteriores la consideración de dos dimensiones en el constructo ansiedad: ansiedad-rasgo, como característica permanente, y ansiedad –estado como una respuesta puntual, en un momento dado. Este último punto de vista implica la valoración de la ansiedad-rasgo como una condición biológica, y la ansiedad-estado como la respuesta emocional ante la un valoración de una situación como amenazadora, en un momento dado.

Borkoveck, Weerts & Bernstein (1977) proponen una triple categorización de la ansiedad, en la que se pueden encuadrar los diversos modelos explicativos:

1. Conducta emocional
2. Rasgo disposicional
3. Causa o explicación de una conducta

En este estudio se elige una definición operativa de la ansiedad, concretamente referida a las respuestas fisiológicas que pueden ser percibidas por una persona y que

constituyen indicadores de los niveles de ansiedad. Este enfoque psicofisiológico se ajusta completamente a los objetivos, dado que permite identificar claramente a las personas en un gradiente homogéneo de indicadores; lo cual es imposible si se combinan indicadores fisiológicos, cognitivos e instrumentales. García y Magaz (1998c) definen la ansiedad como:

“una respuesta psicofisiológica que se produce al percibir el individuo la presencia o la inminente presencia de una situación contextual que constituye o puede constituir un riesgo para su bienestar. Esta reacción es compleja y multicomponente; pudiéndose descomponer en varias clases de respuestas, algunas bajo control voluntario y otras involuntarias, relacionadas funcionalmente entre sí: neurovegetativas, cognitivas e instrumentales” (p. 13).

3.3 Definición de Estrés

Según la Organización Mundial de la salud (2012), el estrés de la población mundial ha aumentado en los últimos años, alcanzando un nivel patológico que supone el 12 % del total de enfermedades, por lo que se las conoce ya como las enfermedades y trastornos del siglo XXI.

Un estudio de Murray y López (1998) de la Universidad de Harvard, determina que las cinco enfermedades mundiales más comunes previstas para el año 2020 tendrán como factor subyacente de forma directa o indirecta el estrés. Estas enfermedades son: cardiopatías, depresión severa, accidentes de tráfico, derrames y enfermedades crónicas de pulmón.

El estrés es un vocablo familiar y, parece que todos hemos experimentado “esa tensión” en algún momento de nuestra existencia como algo negativo, perjudicial o nocivo, ya que produce dolores de cabeza, indigestión, resfriados frecuentes, dolor de cuello y espalda e infelicidad en las relaciones personales más cercanas (Olga & Terry, 1997), asma, el infarto de miocardio y las alteraciones gastrointestinales e inmunológicas (McEwen, 1995). No obstante, no existe en la actualidad una definición

consensuada y generalizada para el estrés existiendo en los diferentes estudios y autores diversidad de conceptualizaciones en las cuales se puede considerar como un estímulo, en otros como una respuesta y en otros, como la interacción de estímulo y respuesta.

El concepto de estrés fue ya reconocido por Hipócrates (460 a. C. – 377 a.C.) quien definía la salud como un equilibrio de los elementos y las cualidades de la vida, y a la enfermedad como a la desarmonía entre los elementos.

El término comienza a emplearse en algunos escritos del siglo XIV, para referirse tensión adversidad o aplicación. En el siglo XVII, de la mano del biólogo y físico R. Hooke, quien acuñó el término “célula”, el vocablo se asocia a fenómenos físicos como presión, fuerza, distorsión, etc. A través de su “ley de elasticidad” explica el concepto de “carga” (load), diciendo que cuando una presión es aplicada sobre una estructura, ésta produce un efecto de “estiramiento”, generando un cambio de la forma; éste sería el resultado de la interacción entre la presión (o carga) y el estrés (Hooke, 1660).

El origen del término estrés se encuentra en el vocablo “*distres*”, (Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003).

Cannon (1929) refiere con el término estrés reacciones de «lucha-huida», respuestas automáticas que emiten los organismos en defensa de estímulos amenazantes, tanto externos como internos. Esta respuesta implica la activación del sistema nervioso simpático, así como la liberación de catecolaminas (adrenalina y noradrenalina) por la médula suprarrenal.

No obstante, será Selye (1936) quien accidentalmente concibió la idea de la reacción general de alarma y explicitó el estrés como una respuesta inespecífica del organismo ante cualquier demanda que reciba.

Wolf (1953) considera al estrés como una reacción del organismo. Wolf expresa conceptos fisiológicos para describir el fenómeno describiendo con este término un estado que se produce en un ser vivo resultado de la interacción del organismo con estímulos o circunstancias nocivas en un estado activo del organismo, alejándolo por tanto de estímulo, ataque, carga, símbolo, peso, aspecto del entorno social, interno o externo, o de cualquier otra índole.

Lazarus (1966) propone el estrés como el producto de la interacción entre la persona y su entorno, cuando este es valorado como amenazante para el mantenimiento del bienestar y se percibe incapaz de responder con los recursos de los que dispone.

Cox (1978), Lazarus y Folkman, (1986) McGrath (1970), Mechanic (1976), definen el estrés desde una perspectiva transaccional considerándolo como interacción entre el organismo y el ambiente que lo rodea.

Appley y Trumbull (1977) hacen uso del término para explicar aquellas situaciones de carácter novedoso y cambiante, intensas, inesperadas o repentinas, incluyendo aquellas que superan los límites de la tolerabilidad, así como el déficit estimular, la ausencia de estimulación o la fatiga producida por ambientes aburridos.

Kals (1978) define el estrés como una conducta que aparece cuando las demandas del entorno superan la capacidad del individuo para afrontarlas.

Burchfield (1979) entiende el estrés como estímulo cuando un suceso da lugar a una alteración en los procesos homeostáticos del organismo.

Selye (1980) define el estrés como aquella respuesta no específica del organismo ante cualquier demanda.

Lazarus y Folkman (1984) proponen el estrés como una relación entre la persona y el ambiente, en la que el sujeto percibe en qué medida las demandas ambientales constituyen un peligro para su bienestar, si exceden o igualan sus recursos para enfrentarse a ellas.

Folkman (1984) dice que el estrés no pertenece a la persona o al entorno, ni tampoco es un estímulo o una respuesta, más bien se trata de una relación dinámica, particular y bidireccional entre el sujeto y el entorno, actuando uno sobre el otro.

Turcotte (1986) afirma que el estrés es el resultado de las transacciones entre la persona y su entorno, considerando que el origen del estrés puede ser positivo (oportunidad) o negativo (obligación), el resultado es la ruptura de la homeostasis psicológica o fisiológica, desencadenando emociones y movilizandolas energías del organismo.

Lewen y Kennedy (1986) el estrés es una fuerza que induce malestar o tensión tanto sobre la salud física como sobre la emocional.

Valdés y Flores (1990) ponen de manifiesto que el termino estrés es más filosófico que científico, puesto que se relaciona con valores, cultura y evaluaciones en circunstancias concretas. No obstante, aceptan el estrés como un proceso interactivo individuo-medio, que se inicia cuando el individuo pone en marcha una evaluación subjetiva sobre un elemento de su medio y la experimenta como sobrecarga al vincularla con una exigencia desproporcionada del ambiente, activándose una respuesta fisiológica de estrés. Además, la "respuesta de estrés" se contempla compleja y compuesta por cogniciones, reacciones neurovegetativas y endocrinas, y comportamientos instrumentales.

Basowitz et al. (1995) conceptualizan el estrés como aquellos estímulos con mayor probabilidad de producir trastornos.

Fernández-Abascal (1995) describe el estrés como un proceso psicológico originado ante una exigencia al organismo, frente a la cuál éste no tiene información para proporcionarle una respuesta adecuada, activando un mecanismo de emergencia consistente en una activación psico-fisiológica que recoge más y mejor información, procesándola e interpretándola más rápida y eficientemente, lo que permite al organismo mostrar una respuesta adecuada a la demanda.

Miller (1997) conceptualiza el estrés como cualquier estimulación vigorosa, extrema o inusual que, ante la presencia de una amenaza, causa algún cambio significativo en la conducta.

Cockerham (2001) considera el estrés desde una perspectiva psicosocial, explicando que las condiciones sociales de cada individuo pueden estar implicadas en el origen de las experiencias estresantes, provocando niveles elevados de estrés que afectan negativamente a la salud, la calidad de vida y la prolongación de la misma.

Sandín (2003) el estrés experimentado por el individuo es el resultado de la interrelación entre los estresores que dependerán de los recursos personales y sociales (estrategias y recursos de afrontamiento y apoyo social) que poseen las personas para hacer frente a los efectos del estrés.

La Organización Mundial de la Salud (O.M.S., 2004) entiende el estrés como aquellas de reacciones fisiológicas que preparan al organismo para actuar en determinadas situaciones.

En la tabla 4 se puede observar cómo los diferentes autores consideran el estrés como estímulo, respuesta o una interacción entre estímulos percibidos por un individuo y respuestas ante dichos estímulos.

Tabla 4. *Conceptualización histórica del estrés según su consideración*

Autor-fecha	Estimulo	Respuesta	Interacción
Cannon 1929		Fisiológica de defensa	
Selye 1936		Reacción de alarma	
Wolf 1953		Reacción organismo	
Lazarus 1966			Individuo y entorno
McGrath 1970			Organismo ambiente
Mechanic 1976			Organismo ambiente
Appley 1977	Situaciones novedosas o cambiante		
Cox 1978			Organismo ambiente
Kals 1978		Ante demandas del entorno que superan capacidad del individuo	
Burchfield 1979	Estimulo induce alteración		
Selye 1980		Respuesta inespecífica	
Folkman 1984			Organismo ambiente
Turcotte 1986			Relación persona y entorno
Lewen y Kennedy 1986	Induce malestar		
García y Magaz 1988			Interacción individuo medio
Valdes y Flores 1990			Proceso interactivo individuo medio
Basowitz et al.1995	Probabilidad de		

	producir trastornos	
Fernández-Abascal 1995		Proceso psicológico ante una exigencia al organismo
Miller 1997	Estimulación vigorosa	
Cockerham 2001	Condiciones sociales	
Sandin 2003		Interrelación entre estresores y recursos personales

Resumiendo, el estrés sería una respuesta que se inicia ante un conjunto de demandas ambientales que recibe el individuo y percibe como excesiva, ante lo cual desarrolla una serie de reacciones adaptativas, de movilización de recursos, que implican activación fisiológica. En algunos casos las respuestas de estrés, tanto fisiológicas y motoras, están asociadas a una percepción cognitiva de un estado del organismo disfórico, atribuyéndose, en la mayoría de los casos, tal estado a la existencia de un estímulo percibido como potencialmente nocivo (Bellack & Hersen, 1977).

En esta investigación utilizaremos como modelo de referencia la definición de estrés más operativa para la realización de la misma, y que sea acorde y coherente con la definición de la otra variable emocional empleada en este estudio: la ansiedad, así como, con el modelo conceptual cognitivo-conductual integrado (Segura, 1991). Esta definición asume el estrés como una respuesta de ansiedad (de carácter fisiológico) prolongada en el tiempo y que implica alteraciones en el organismo. Esta definición coincide con la conceptualización de García y Magaz (1998d):

“El estrés es un proceso interactivo individuo-medio, que se inicia cuando el individuo pone en marcha una evaluación subjetiva sobre un elemento de su medio”. Esta evaluación, para dar inicio a una respuesta fisiológica de estrés tiene que ser de naturaleza “amenazadora”, es decir, el individuo debe considerar que el elemento estimular constituye algún tipo de riesgo o peligro para su bienestar físico o social. Así, tenemos que el elemento estimular adquiere la propiedad de ”estresor” (equivalente a ”tensor”, ”estrangulador”,... amenazador en general) solamente si el individuo lo evalúa como tal y reacciona a él con una ”respuesta de estrés”. Por otra parte, la ”respuesta de

estrés” se considera compleja y multicomponente: integrada por cogniciones (evaluaciones inicial, primaria y secundaria), reacciones neurovegetativas y endocrinas, y comportamientos instrumentales: estrategias de afrontamiento” (p. 12).

Para finalizar este capítulo diferenciaremos los conceptos de ansiedad y estrés, de manera general, considerando el estrés como el resultado de la ansiedad excesiva y prolongada en el tiempo que incluye respuestas fisiológicas resultado de la percepción de incapacidad del individuo frente a las demandas del ambiente, y la ansiedad como una reacción emocional ante la percepción de una amenaza real o imaginada.

En este estudio se utiliza una conceptualización del estrés únicamente limitada a indicadores fisiológicos, constituyendo todos ellos indicadores de malestar; conscientes de que unos niveles de percepción de estrés moderados y en situaciones del medio que exigen respuestas de defensa o solución de problemas, resultan adaptativos tal y como y planteo Antonovsky (1979; 1987).

SEGUNDA PARTE

La adolescencia constituye un momento de la vida en el que se producen cambios rápidos y múltiples, afectados por la historia de vida de cada persona y las valoraciones de los educadores, tanto docentes como familiares; todo ello justifica la cantidad de estudios que pretenden buscar las variables que favorecen la adquisición y mantenimiento de valores y hábitos adaptativos (Bandura 1977; Bandura & Ribes 1980; Buelga & Musitu 2006; Casco & Oliva 2005; Collins & Laurse 2004; Conger 1977; Cortés 2010; Douvan & Adelson 1966; Havighurst 1972; Offer & Offer 1975; Rice 2000; Rotter 1954; Smetana et al. 2006; Sprinthall & Collins 2003; Steinberg 1990).

En el presente trabajo se analiza un número limitado de variables: -auto-asertividad- y -hetero-asertividad- como factores que afectan a los niveles de -ansiedad- y estrés- y al grado de -adaptación personal- adaptación al centro escolar- y adaptación a los compañeros. Estas variables han sido elegidas en base a dos aspectos: la experiencia profesional en asesoramiento individual y grupal a adolescentes con y sin problemas, y la revisión de estudios psicológicos previos sobre la adolescencia, descritos los más relevantes en los apartados anteriores. De este modo se consigue acotar el estudio de un tema tan complejo para obtener resultados operativos, y de utilidad para el desarrollo de planes y programas de intervención psicoeducativa con adolescentes.

4.1. Objetivos

El presente estudio de carácter exploratorio observacional y transversal tiene como objeto identificar si existe relación entre:

Los dos componentes de la asertividad: auto-asertividad y hetero-asertividad, y el estado emocional, especificado en los niveles de ansiedad y los niveles de estrés.

Los dos componentes de la asertividad: auto-asertividad y hetero-asertividad, y la adaptación, en los ámbitos personal, al centro escolar y con los/as compañeros/as.

4.2. Variables

Las siete variables quedan definidas de modo coincidente a la conceptualización que se describe en el apartado 4.4.:

Las variables primarias:

Auto-asertividad: variable ordinal expresada en centiles (de cinco en cinco, con un máximo de 95).

Hetero-asertividad: variable ordinal expresada en centiles (de cinco en cinco, con un máximo de 95).

Las variables secundarias son:

Adaptación a los compañeros/as (AC): variable continua expresada en porcentaje.

Adaptación personal (AP): variable continua expresada en porcentaje.

Adaptación al centro escolar (ACE): variable continua expresada en porcentaje.

Ansiedad: variable ordinal expresada en centiles (de cinco en cinco, con un máximo de 95).

Estrés: variable ordinal expresada en centiles (de cinco en cinco, con un máximo de 95).

4.3. Participantes

El grupo estuvo compuesto inicialmente por 144 escolares de población general, de 6º de Educación Primaria (E.P.) y 1º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) escolarizados en un Colegio de Vizcaya, en una muestra de conveniencia.

La media de edad del grupo es de 13 años ($M=13,2$; $DP=1,2$), siendo 12 años la edad mínima y 14 años la edad máxima. La distribución por cursos y edad se refleja en la Tabla 5

Tabla 5. *Características de los participantes*

Escolaridad	Sexo		Total	
	masculino	femenino		
6º Educación Primaria	N	42	27	69
	%	29,57	19,01	48,59
1º Educación Secundaria	N	41	32	73
	%	28,87	22,53	51,40
total	N	83	59	142
	%	58,45	41,54	

4.4. Materiales

La elección de los instrumentos para la recogida de datos siguió un criterio estricto de utilidad práctica.

Los instrumentos elegidos forman parte de los Protocolos Magallanes: un método de recogida de datos, que se lleva a cabo mediante instrumentos de naturaleza psicométrica y/o conductual, diseñados con máxima validez de contenido y constructo. Además, los test psicométricos están tipificados con amplias muestras de población general Española, llevándose a cabo la validación de los instrumentos de manera criterial y empírica. (<http://protocolomagallanes.es>).

El uso de estos instrumentos, por tanto, nos asegura coherencia conceptual dado que comparten el Modelo Cognitivo-conductual. Por otro lado, su aplicación y corrección se puede realizar en un tiempo reducido (ver apartado: 4.5 Procedimiento).

A continuación, se describen detalladamente los instrumentos empleados en el estudio (Anexo1: Instrumentos):

4.4.1. ADCA-1: Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales

Los Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales: ADCAs, con dos dimensiones, auto-asertividad y hetero-asertividad construido por García y Magaz, (actualización 2011), identifica los estilos cognitivos: actitudes y valores, ante las interacciones sociales.

Según, García y Magaz (2011):

“Las HHSS incluyen respuestas verbales y no verbales, instrumentales, cognitivas (valoraciones, expectativas,...) y emocionales (respuestas de ansiedad, temor, ira, alegría, sorpresa, vergüenza,...). Estas respuestas constituyen HABILIDADES en tanto en cuanto su emisión hace probable la obtención de una consecuencia deseable o la evitación o retirada de otra indeseable. El calificativo de SOCIALES hace referencia a que la obtención de reforzadores o castigos dependerá estrictamente de que tales respuestas sean emitidas ante uno o más individuos del grupo social. Evidentemente, las respuestas que constituyen una habilidad social están específicamente relacionadas con variables del sujeto emisor (sexo, edad, nivel social,...), del receptor (sexo, edad, estatus,...), así como con variables del medio de contacto de la interacción (lugar, momento, otras personas,...). Como la cognición (evento privado) y la respuesta instrumental (evento público) las que, de manera secuencial y conjunta proporcionan el éxito o fracaso en la interacción social, las denominamos habilidades sociales, con el calificativo de directas o indirectas, respectivamente” (p. 12).

Por otra parte, el contexto provoca una respuesta emocional, la cual, se puede modular por las cogniciones (valores, actitudes,...) y, a su vez, modula la ejecución instrumental.

Probablemente, la clase de habilidades sociales más característica e importante de estas destrezas es la denominada conducta asertiva.

Los autores, García y Magaz (2011) consideran la Asertividad como “la cualidad que define aquella clase de conductas sociales que constituyen un acto de respeto por igual a uno/a mismo/a y a las personas con quienes se desarrolla la interacción” (p. 13).

Lo anteriormente descrito y propuesto favorece la elección de este instrumento dado su utilidad para valorar el grado en que los individuos interactúan entre sí con un sistema de "cogniciones asertivas", que puedan resultar moduladoras del "comportamiento instrumental y emocional asertivo".

Su administración puede realizarse de forma Colectiva o de forma individual.

La aplicación de este Autoinforme nos permite identificar las actitudes y el sistema de valores del alumno/a con respecto de las relaciones sociales, establecer el perfil de actitudes y valores en las interacciones sociales del alumno/a evaluado/a: pasivo, agresivo, asertivo y pasivo-agresivo.

Este instrumento está constituido por dos sub-escalas que se corresponden con las dos variables que evalúa. La primera sub-escala, incluye 20 elementos, mediante los cuales se evalúa la variable denominada "Auto-Asertividad" (AA), o grado en que una persona se respeta a sí misma: sus propias ideas, sentimientos y comportamientos. La segunda sub-escala la forman 15 elementos, que permiten evaluar la asertividad respecto a los demás: "Hetero-Asertividad" (HA) o grado en que una persona respeta a los demás: sus opiniones, sentimientos y comportamientos. Las variables evaluadas y los ítems que en cada sub-escala las evalúan se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6. *Variables evaluadas en los ítems de las subescalas del ADCA-1*

Variables Evaluadas	Auto-asertividad	Hetero-asertividad
Pensar de manera propia y diferente	1	1, 9, 3, 2,
Actuar de manera propia y diferente	3, 19,13	12, 10, 15,11
Estar triste, enfadado o alegre	2,11, 4	13
Elogiar y recibir elogios	20,9	
Equivocarse u olvidar algo	15, 6, 5	8
A hacer las cosas de manera imperfecta	7	7
No saber o entender algo	16, 12,10	1
Decidir la importancia de las cosas	14	14
Cambiar de opinión	8	4
Hacer/recibir peticiones	18,17	5,6

Este instrumento de fácil aplicación y corrección, sencillo de valorar y que proporciona una información concreta que nos permite identificar las actitudes y el sistema de valores de los adolescentes respecto de las relaciones sociales y establecer el perfil de actitudes y valores en las interacciones sociales del alumno/a evaluado: pasivo, agresivo, asertivo y pasivo-agresivo que actúan como variables moduladoras de sus excesos o déficits conductuales.

La corrección de la escala se efectúa con un programa informático: TIPI-SOFT ADCAs. Para el cálculo de la puntuación en Auto-asertividad se suman las puntuaciones obtenidas en los veinte primeros elementos, teniendo en cuenta que cada casilla marcada se deberá multiplicar por 3, 2, ó 1, dependiendo de la columna en la que se encuentre. Para el cálculo de la Hetero-asertividad se procederá de manera análoga con los 15 últimos elementos. Con estas puntuaciones directas se puede obtener:

1. La puntuación centil correspondiente a la muestra de tipificación de adolescentes, en el ADCA-1.

2. El porcentaje de respuestas correspondientes con actitudes y valores asertivos del sujeto, respecto del total de las posibles, para cada escala: auto y hetero-assertividad.

Para este estudio se han empleado las puntuaciones en forma de centiles dado que la distribución muestral de ambas variables, auto y hetero-assertividad no cumple los criterios de normalidad, por lo cual se ofrecen como puntuaciones de comparación los centiles, en lugar de las puntuaciones típicas.

Los estudios psicométricos realizados (García & Magaz, 2011), el método test-retest o consistencia temporal y los índices de consistencia interna en cada una de las sub-escalas, obtenidos por los autores en el proceso de elaboración de este instrumento muestran una elevada fiabilidad (coeficiente de correlación de Rab para auto-assertividad= 0,87 y coeficiente de correlación de Rab para hetero-assertividad= 0.83 y un Índice de consistencia interna para auto-assertividad = 0.90 y un Índice de consistencia interna para hetero-assertividad=0.85). Además, tal como destacan los autores en el manual del ADCA-1 tiene validez de constructo, dado que sus dos factores (auto y hetero assertividad) y cada uno de los ítems se corresponde fielmente con la definición de assertividad propuesta (García & Magaz, 2000). El coeficiente de correlación entre auto y hetero assertividad $r_{x-y}=0.58$ ($N=1.320$, $p<0.001$).

A continuación, en la Tabla 7, se indican los índices de homogeneidad obtenidos por cada uno de los elementos de cada escala (García & Magaz, 2011). Las correlaciones de los diversos elementos con el total de la escala a la que pertenecen expresan el grado en que contribuyen a dar consistencia a la misma:

Tabla 7. *Índices de Homogeneidad para cada uno de los elementos de las subescalas del ADCA-1*

Elemento	Auto-asertividad	Elemento	Hetero-asertividad
1	.45	21	.35
2	.40	22	.40
3	.44	23	.46
4	.42	24	.40
5	.37	25	.35
6	.42	26	.29
7	.45	27	.38
8	.39	28	.36
9	.41	29	.37
10	.38	30	.45
11	.40	31	.47
12	.53	32	.33
13	.40	33	.43
14	.42	34	.45
15	.32	35	.43
16	.47		
17	.35		
18	.28		
19	.25		
20	.35		

4.4.2. Escalas Magallanes de Adaptación: EMA

Las escalas Magallanes de Adaptación fue realizada por García y Magaz en el año 1998. En el presente uso se utiliza la última edición actualizada del año 2011. La EMA está configurada en un conjunto de elementos, agrupados en forma de sub-escalas específicas, los autores explican que dicha integración en un solo instrumento no tiene otra razón de ser que la meramente económica, pudiendo muy bien presentarse cada una de ellas de manera aislada e independiente. Estas sub-escalas son las cinco sub-escalas que se nombran a continuación: Adaptación con el padre, Adaptación con la madre, Adaptación con los compañeros, Adaptación al centro escolar en general y Adaptación personal.

De la Escala Magallanes de Adaptación, se administraron únicamente tres de las cinco sub-escalas: Adaptación a los compañeros, Adaptación al centro escolar en general y Adaptación Personal.

La conceptualización de la Adaptación Humana en este instrumento considera que consiste en un doble proceso: ajuste de la conducta del individuo a sus propios deseos, gustos, preferencias y necesidades y ajuste de tal conducta a las circunstancias del entorno en que vive, es decir a las normas, deseos, gustos, preferencias y necesidades de las personas con quienes interactúa ocasional o habitualmente. Según esta fundamentación, la adaptación es una clase de conducta, que puede o no constituirse en una conducta de frecuencia notable y, a su vez, un estado emocional relacionado con parte de su entorno.

La finalidad de estas escalas es valorar de manera cuantitativa los niveles de adaptación del sujeto a personas significativas de su entorno social: padres, profesores y compañeros, su nivel de adaptación al medio escolar y el grado de ajuste personal. Evalúa, por tanto, Adaptación a su padre, madre, profesores (globalmente considerados), compañeros/as (considerados en su totalidad), a la escuela en general y personal (satisfacción consigo mismo/a).

Los distintos elementos que constituyen cada escala están seleccionados mediante los criterios siguientes: Respuestas del sujeto que proporcionan satisfacción

y/o evitan insatisfacción a éste y al medio, respuestas del medio que proporcionan satisfacción y/o evitan insatisfacción a éste y al sujeto, respuestas del sujeto que suponen aceptación de una realidad estimular algo aversiva, moderadamente aversiva o muy aversiva, respuestas del sujeto que suponen aceptación de los valores y las normas de conducta de un grupo de referencia, respuestas del sujeto que suponen deseo de ser aceptado por un grupo de referencia, respuestas del medio que suponen aceptación del sujeto. Como la adaptación es un proceso que tiene lugar en un contexto concreto y en este estudio se realiza en el centro escolar, y los propios autores indican que su aplicación es flexible pudiendo presentarse de forma independiente se utilizan únicamente las escalas de adaptación escolar en general, compañeros y personal. Excluyendo el ámbito familiar: Adaptación al Padre y Adaptación a la Madre, del ámbito escolar: Adaptación a los Profesores.

La adaptación al Profesorado, se valora con 14 elementos que informan del grado de ajuste a los Profesores de manera global, y por tanto de la existencia o no de problemas con las figuras de autoridad que representan los Profesores.

Lo mismo ocurre con relación a los compañeros/as, la escala de adaptación a los compañeros con 11 elementos nos proporciona información sobre el grado o nivel de ajuste a los iguales, sin que nos permita identificar problemas en la relación concreta con alguno de ellos/as.

En cuanto a la escala de adaptación genérica al ámbito escolar compuesta de 6 elementos, una puntuación elevada resulta indicadora de un buen ajuste a la escuela; nos permite asumir que el alumno valora positivamente su educación y la considera útil para su desenvolvimiento social, por lo cual, muestra comportamientos habituales de respeto y cumplimiento de las normas escolares.

Finalmente, la escala de adaptación personal, formada por 19 ítems, nos permite identificar la existencia de problemas personales. Es una escala de gran interés clínico. Una puntuación baja en la misma es indicadora de una situación de crisis personal, muy probablemente asociada a mal autoconcepto, baja asertividad y escasa autoestima; con evidentes riesgos de trastornos de ansiedad, estrés, depresión, etc. En la Tabla 8 se muestran que ítems valoran cada una de las variables mencionadas.

Tabla 8. *Variables evaluadas en los ítems de la subescala Adaptación Personal*

VARIABLES EVALUADAS	ÍTEMS
Asertividad	1,7,8, 10, 17,19
Autoestima	2, 4, 5, 18
Autoconcepto	12, 13, 14, 16
Estado emocional	3, 6, 9, 11, 15

En cambio un puntaje alto en la misma resultaría indicador de un desarrollo personal óptimo, con un buen autoconcepto, alta seguridad en sí mismo/a y alta autoestima.

Su aplicación se puede realizar de forma Individual o Colectiva, eligiendo para este estudio la colectiva.

Para la obtención de las puntuaciones directas se asigna un punto a las respuestas marcadas en las casillas Muchas Veces y Siempre de las diferentes escalas. Las respuestas Nunca y Pocas Veces no puntúan. Únicamente en la escala de Adaptación Personal, la puntuación directa se obtiene a la inversa; es decir, debemos asignar un punto a las respuestas marcadas en las casillas Nunca y Pocas Veces. A partir de estas respuestas se calculan los porcentajes. Se ha empleado la puntuación en porcentajes y no en centiles dado que la mayor cantidad de respuestas afirmativas aporta una información sobre cada sujeto que no es relativa al grupo, sino que refleja la máxima adaptación.

Para su corrección esta Escala dispone de un programa informático TIPI-SOFT: EMA, que nos permite transformar las puntuaciones directas de cada subescala en porcentajes.

La fiabilidad de la EMA se ha establecido mediante dos procedimientos: el método test-retest, o consistencia temporal siendo los coeficientes de correlación para las sub-escalas que utilizaremos en este estudio: 0.84 Adaptación al profesorado, 0.95 adaptación a los compañeros, 0.92 adaptación genérica a lo escolar y 0.85 adaptación personal, en todos los casos, el análisis realizado proporcionó un nivel de significación

para los distintos coeficientes $p < 0.001$ y el método de Kuder-Richardson o consistencia interna siendo los coeficientes de correlación para las sub-escalas que utilizaremos en este estudio: 0.91 Adaptación al profesorado, 0.92 adaptación a los compañeros, 0.81 adaptación genérica a lo escolar y 0.90 adaptación personal, en todos los casos, el análisis realizado proporcionó un nivel de significación para los distintos coeficientes de $p < 0.001$ (García & Magaz, 1998).

4.4.3. Escala Magallanes de Estrés: EMEST

La escala Magallanes de estrés fue elaborado por García, Magaz y García Campuzano, (1998). Para este estudio se utiliza la EMEST en su última edición actualizada (2011) Esta escala está constituida de alteraciones fisiológicas, normalmente asociadas al estrés, de modo que cada una de éstas se considera un indicador de estrés mantenido a lo largo de cierto tiempo. Los distintos elementos que componen la escala están constituidos por un listado de diversos trastornos fisiológicos, considerados más comúnmente en la literatura científica como reacciones al estrés.

Este instrumento nos permite identificar de manera rápida aquellos alumnos/as que se encuentren en situaciones de estrés.

La conceptualización del estrés se realiza en base a la consideración empírica, de la aparición de lesiones funcionales en sujetos que dan respuestas de estrés de manera sostenida y prolongada (Gray, 1993; Levine et al., 1973; Ursin, 1973; Valdés et al., 1983).

La Finalidad de este instrumento es valorar de manera cuantitativa la intensidad de las respuestas de estrés que ha mantenido de manera regular el sujeto durante un período de tiempo (dos meses) evaluando alteraciones fisiológicas comúnmente aceptadas como "reacciones al estrés".

La EMEST es un instrumento elaborado en forma de auto-informe. Consta de 15 elementos a los cuales el/la alumno/a en evaluación debe contestar sobre la frecuencia con que le han sucedido, durante los últimos dos meses, cada uno de los

acontecimientos que expresan. Presenta un sistema de respuesta de frecuencia de síntomas: Nunca-Alguna-Bastantes-Muchas veces. La acumulación progresiva de indicadores y su mayor frecuencia, es decir, la mayor puntuación en la escala, puede interpretarse como indicador de que el sujeto se encuentra bajo estrés.

La Administración de esta escala aunque pueda realizarse de forma Individual o Colectiva, se eligió la colectiva.

Estos elementos se consideran indicadores iniciales de situaciones de estrés. Obviamente no son trastornos somáticos que requieran atención médica. Hacen referencia a alteraciones funcionales "menores". Cada uno de los elementos por separado no es indicador de estrés, ya que la sintomatología que representa se puede explicar por otras variables diferentes al estrés.

La corrección de esta escala se puede realizar con el programa informático TIPI-SOFT: EMANS, que nos permite una vez obtenidas las puntuaciones directas sumando los puntos asociados a cada ítem, convertirlas en centiles y en porcentajes.

Para este estudio, se han empleado las puntuaciones en porcentajes.

La fiabilidad de la EMEST se ha establecido mediante dos procedimientos: el método test-retest, para obtener la consistencia temporal (coeficiente de correlación $R_{ab}=0.75$) y el método Kuder-Richardson para la consistencia interna (alfa de Cronbach $R_{ab}=0.85$). La validez criterial se ha obtenido mediante la correlación con la EMEST, con un valor de $R_{ab}=0.71$. (García & Magaz, 1998).

4.4.4. Escala Magallanes de Ansiedad: EMANS

La escala Magallanes de Ansiedad fue confeccionada por García, Magaz y García Campuzano (1998). En este estudio se utilizan la última edición actualizada (2011). Para el desarrollo de este instrumento los autores consideraron la Ansiedad como una respuesta psicofisiológica que se produce al percibir el individuo la presencia o la inminente presencia de una situación contextual que constituye o puede constituir

un riesgo para su bienestar. Esta reacción es compleja y multicomponente; pudiéndose descomponer en varias clases de respuestas, algunas bajo control voluntario y otras involuntarias, relacionadas funcionalmente entre sí: neurovegetativas, cognitivas e instrumentales.

En la Escala Magallanes de Ansiedad: EMANS, se evalúa con precisión los niveles de ansiedad que exclusivamente como respuesta fisiológica, manifiestan las personas: jóvenes y adultos en distintas circunstancias y momentos de su vida. Para ello, los distintos elementos que se establecen como indicadores fisiológicos de la respuesta de ansiedad se describen a partir de los indicadores generales del ICD-10, el DSM-III-R y DSM-IV.

Presenta un sistema de respuesta de frecuencia de síntomas: Nunca-Alguna-Bastantes-Muchas veces, considerando que sobre todo los adolescentes se sienten más cómodos para responder y, además, la mayor dispersión de las puntuaciones permite discriminar mejor los sujetos ansiosos de los no ansiosos.

Esta escala es un instrumento, sencillo, válido y fiable para: Identificar personas con niveles de ansiedad mantenida durante, al menos, dos meses, lo que constituye un indicador de estrés y, por lo tanto, un factor de riesgo para su salud. En el caso concreto de los adolescentes (12-18 años), para detectar los alumnos con problemas de ansiedad, factor interviniente en los déficits de atención, asimilación y rendimiento académico.

La fiabilidad de la EMANS se ha establecido mediante dos procedimientos: el método test-retest, para obtener la consistencia temporal (coeficiente de correlación $R_{ab}=0.82$) y el método Kuder-Richardson para la consistencia interna (alfa de Cronbach $R_{ab}=0.85$). La validez criterial se ha obtenido mediante la correlación con la EMEST, con un valor de $R_{ab}=0.71$. Para analizar la validez concurrente se utilizó la Escala de Indicadores de Ansiedad de J. Cautela (Cautela, 1977); encontrando una correlación entre ambos instrumentos de $R_{ab}=0.79$. (García, EM., García, R. & Magaz, 1998).

Así como, obtener una medida de la intensidad de la reacción fisiológica de ansiedad, independiente de las elaboraciones cognitivas de los sujetos (García, EM., García, R. & Magaz, 1998). Dado que estos autores, entienden que no pueden mezclarse ideas de temor o cogniciones sobre uno mismo o el futuro, las cuales están normalmente

bajo control voluntario (Sistema Nervioso Central), con reacciones fisiológicas que habitualmente no lo están (Sistema Nervioso Autónomo).

La Finalidad de esta escala es valorar de manera cuantitativa la intensidad de la respuesta fisiológica de ansiedad que mantiene de manera regular el/la alumno/a durante un período de tiempo, concretamente los últimos dos meses lo que constituye un indicador de estrés y, por lo tanto, un factor de riesgo para su salud.

Este auto-informe, evalúa la variable autopercepción de respuestas fisiológicas de ansiedad y consta de 15 elementos a los cuales se contesta sobre la frecuencia con que han sucedido durante los últimos dos meses cada uno de los acontecimientos que expresan.

De los 15 elementos, 13 describen sensaciones y 2 describen movimientos involuntarios todos ellos asociados a situaciones de tensión, ansiedad, agobio,... La Administración de esta escala se realiza de forma colectiva, no obstante, es posible su aplicación individual.

La corrección de esta escala se puede realizar con el programa informático TIPI-SOFT: EMANS (García, EM., García, R. & Magaz, 1998), que nos permite una vez obtenidas las puntuaciones directas sumando los puntos asociados a cada ítem, convertirlas en centiles que nos permite obtener un perfil de resultados que facilita el análisis global y parcial de los mismos.

4.5. Procedimiento

Se describe la secuencia temporal en orden desde el inicio:

1. Se comunicó a los autores de los materiales su uso para el presente estudio, facilitándoles información sobre el proyecto y pidiéndoles que valorasen la adecuación de los mismos a nuestro objeto de estudio obteniendo una respuesta favorable de los mismos. (Anexo 2: Comunicación Autores).

2. Se envió la propuesta de estudio a diferentes centros escolares del área urbana de Bilbao. En dicha propuesta se facilita una descripción detallada del estudio: objetivos, metodología, duración, costes y beneficios del estudio. (Anexo 3: Propuesta de estudio).

3. Respondió a esta propuesta un centro escolar de Vizcaya argumentando el interés que despertaba para los profesionales del colegio disponer de la información sobre los estados emocionales, nivel de adaptación y asertividad de sus alumnos/as valorándolo como una doble oportunidad para detectar, por un lado, quiénes de ellos/as presentan indicadores de riesgo, para adoptar las medidas pertinentes, así como, para aportar datos para esta investigación de los que la ciencia de la conducta humana aplicada a la educación se pueda beneficiar.

4. Se valoró el tipo de población e ideario del colegio y se consideró adecuado para este estudio. (Anexo 4: Descripción del Centro Escolar).

5. Se solicitó y se obtuvo la colaboración de los/as distintos/as profesionales del centro escolar: dirección, profesorado y departamento de orientación. El centro autorizó la recogida de datos en 6 aulas: 3 de 6º de Educación Primaria Obligatoria y otras 3 de 1º de educación secundaria obligatoria.

6. Se solicitó por escrito el consentimiento informado de los padres y madres de estos estudiantes. En el contenido del mismo se proporciona información sobre naturaleza del estudio, duración, objetivos, métodos, alternativas posibles y riesgos potenciales de la participación, condiciones para asegurar protección de datos y confidencialidad así como su poder para retirar dicho consentimiento. (Anexo 5: Consentimiento Informado para padres/madres-tutores/as de los/as estudiantes participantes).

7. Se propuso una reunión con los/as alumnos/as que participan en el estudio, con el objetivo de informarles sobre la naturaleza del estudio, favoreciendo de esta manera que aunque sean menores de edad puedan ejercer su derecho a decidir, sin obligar a quienes, no desean participar, a pesar de que sus padres/tutores autoricen. (Anexo 6: Información para los/as estudiantes participantes).

Los cuestionarios se aplicaron de forma colectiva, aprovechando tutorías o tiempos libres, evitando que interfirieran con sus actividades habituales de docencia o descanso. Para asegurar la independencia de los datos que se obtiene de los/as estudiantes y por tanto la protección de los datos personales del menor y sus resultados en los autoinformes antes de que cumplimenten los cuestionarios se cifran asignándoles el número que ocupa el/la alumno/a en el listado del/la profesor/a.

Los grupos para la aplicación colectiva los conforman los/as alumnos/as de las tres aulas: A, B y C de 6º de Educación Primaria A, y de las tres aulas: A, B y C de 1º de Educación Secundaria.

Del grupo total dos alumnos fueron excluidos, uno de los/as estudiantes por el equipo de profesionales del centro escolar, por presentar, necesidades educativas especiales (NEEs) relacionadas con discapacidad intelectual, y otro/a que la familia no autorizó la recogida de datos con su hijo/a. El alumno con NEEs permaneció, según su rutina habitual, en el Aula de Apoyo, y el segundo permaneció en el aula, cumplimentando cuestionarios sin contenido evaluador.

Los datos se recogieron en una única sesión con cada aula en la que previamente se habían separado las mesas con el objetivo asegurar la privacidad de las respuestas que cada uno/a daba a los cuestionarios. Siendo el tiempo máximo de aplicación unos 30 minutos.

Las profesionales que recogieron los datos son una Psicóloga Especialista en Psicología Clínica, la autora de esta investigación, Sra. Dña. M^a Luisa López Martínez, Colegiada n^o CA-00104, una Psicopedagoga, Máster en Asesoramiento, Evaluación e Intervención Psicoeducativa: Sra. Dña. Verónica Casado, Colegiada n^o 6710 y una psicóloga Sra. Dña. Muskilda Lareki, Colegiada n^o 3383.

Cada una de estas profesionales aplicó los instrumentos en las aulas que les han sido asignadas de forma aleatoria, correspondiendo a cada una un grupo de ambos niveles.

Durante la administración de los instrumentos, Dña. M^a Luisa, Dña. Verónica y Dña. Muskilda se aseguraron, en general, de las condiciones óptimas de aplicación, tales como:

- repartición de los cuestionarios por orden de lista para garantizar correspondencia entre alumno/a y el número asignado para cifrar el instrumento,
- asegurarse que los alumnos/as entienden las instrucciones para cumplimentarlos,
- observar posibles indicadores conductuales de ansiedad, indiferencia, malestar físico,... en los/as alumnos/a,
- verificar la cumplimentación independiente por parte de los/as estudiantes de los instrumentos, aclarar dudas
- recoger los instrumentos según finalizan su realización, asegurándose que esta cumplimentados en su totalidad.

En cuanto a otras consideraciones éticas, deontológicas y legislativas:

Obviamente, toda la información se conserva contemplando estrictamente lo articulado en el Código Deontológico del Psicólogo de la Comisión Deontológica del Colegio de Psicólogos del Estado Español

Se siguen todas las normas que propone la Agencia Española de Protección de datos (Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal).

El cronograma para la realización de la recogida de datos objeto de estudio se recoge en la Tabla 9.

Tabla 9. *Cronograma del procedimiento*

Fecha	Evento
19 junio	Reunión presencial con los autores de los instrumentos a utilizar en este estudio con el doble objetivo de informales sobre la naturaleza del mismo y solicitar adecuación del uso de sus instrumentos así como obtener la pertinente autorización para su aplicación.
9 julio	Reunión presencial en el Centro escolar para la Presentación a la Dirección, Profesorado y Departamento de Orientación, con el objetivo de obtener por escrito su autorización y concretar fechas para aplicación.
11 septiembre	Reunión colectiva en horario extra escolar con padres/tutores de los menores 6º de Educación Primaria para informar de manera oral del estudio, aclarar dudas, facilitar por escrito el consentimiento informado para acción profesional, proceder a la firma de aquellos quienes acepten y recogerlo.
12 septiembre	Reunión colectiva en horario extra escolar con padres/tutores de los menores 1º de Educación Secundaria para informar de manera oral del estudio, aclarar dudas, facilitar por escrito el consentimiento informado para acción profesional, proceder a la firma de aquellos quienes acepten y recogerlo.
17 septiembre	Reunión colectiva en horario escolar indicado por el centro, con los alumnos/as de 6º Educación Primaria autorizados/as a participar en el estudio para informarles de la naturaleza del mismo, en qué consiste su colaboración, aclarar dudas y que puedan decidir si desean cooperar o no.
18 septiembre	Reunión colectiva en horario escolar indicado por el centro con los alumnos/as de 1º Educación Secundaria autorizados/as a participar en el estudio para informarles de la naturaleza del mismo, en qué consiste su colaboración, aclarar dudas y que puedan decidir si desean cooperar o no.
20 septiembre	Recogida de datos en las aulas de 6º Educación Primaria
21septiembre	Recogida de datos en las aulas de 1º Educación Secundaria

Se empleará para el Análisis de datos el programa estadístico IBM SPSS (versión 15.0).

En primer lugar se ha realizado una distribución de frecuencias con la finalidad en la que se detallan los valores de tendencia central de cada variable en los grupos de chicas y chicos y de los 2 niveles escolares: 6° de E.P. y 1° de E.S.O.

Posteriormente, se ha comprobado mediante el test de Kolmogorov-Smirnov la falta de normalidad de todas las variables del estudio excepto adaptación personal.

Confirmando que las variables no siguen una distribución normal se ha estudiado la correlación lineal entre ellas utilizando el coeficiente no paramétrico de Spearman.

Finalmente, se realiza una regresión para aquellos casos en los que no se ha encontrado una relación lineal, para la variable escolar general con las variables auto-assertividad y hetero-assertividad, con el objetivo de descartar una posible relación curvilínea entre ellas.

4.6. Resultados

A continuación presentamos los resultados de los análisis estadísticos de un modo secuencial. Comenzamos con los resultados descriptivos y los de los estudios dirigidos a comprobar la normalidad o no de las distribuciones de las puntuaciones, para cada una de las variables. A continuación se presentarán los estudios de correlaciones lineales entre las variables independientes y las dependientes; para finalizar los resultados de los análisis de regresión, indicadores de las posibles relaciones curvilíneas entre las variables independientes y las dependientes.

4.6.1. Resultados descriptivos y pruebas de normalidad

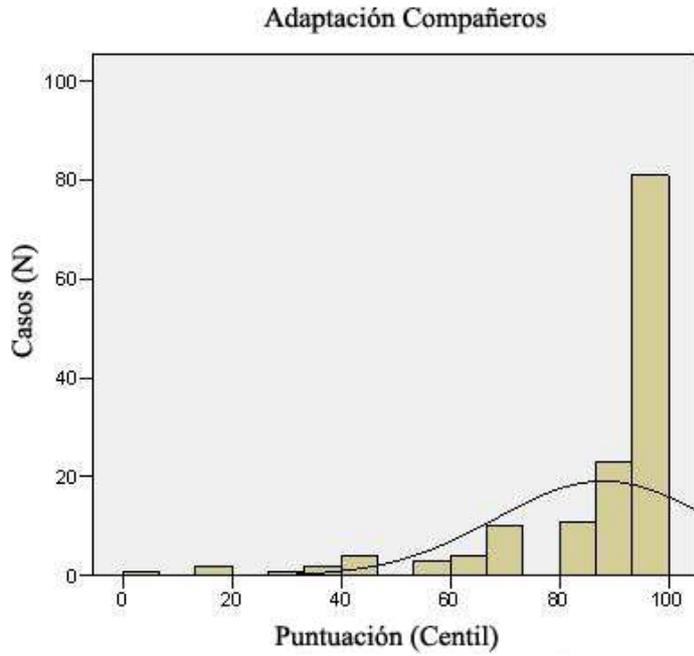
Como podemos observar en la Tabla 10, la variabilidad de la distribución de las puntuaciones en las variables ansiedad, estrés y auto-asertividad en nuestra muestra es muy alta, siendo la variabilidad menor para las variables hetero-asertividad y adaptación tanto personal, como con compañeros y escolar general. Los datos de curtosis apuntan hacia una falta de normalidad en las distribuciones, excepto en la variables adaptación personal, lo cual apunta hacia la falta de normalidad de las distribuciones de las puntuaciones.

Tabla 10. *Estadísticos Descriptivos*

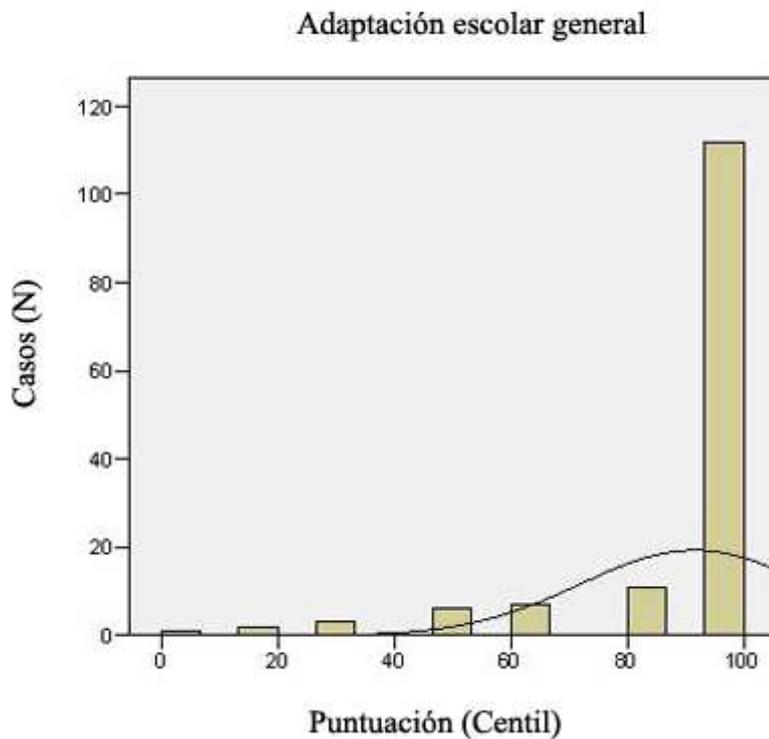
	Adaptación Compañeros	Adaptación Escolar general	Adaptación Personal	Ansiedad	Estrés	Auto Asertividad.	Hetero asertividad
N	142	142	142	142	142	142	142
Media	88,10	91,59	75,73	53,06	43,35	38,94	58,80
Mediana	100,00	100,00	81,00	55,00	40,00	30,00	65,00
Desviación típica	19,731	19,535	20,952	29,845	31,834	28,296	26,684
Varianza	389,295	381,633	438,995	890,726	1013,377	800,649	712,032
Asimetría	-,149	-,2629	-,860	-,151	,247	,576	-,453
Error típ. de asimetría	,203	,203	,203	,203	,203	,203	,203
Curtosis	4,698	6,722	,102	-1,256	-1,419	-,907	-,835
Error típico de curtosis	,404	,404	,404	,404	,404	,404	,404
Mínimo	0	0	10	5	5	5	5
Máximo	100	100	100	95	95	95	95

Además de los valores de la curtosis, la representación gráfica en histogramas de frecuencias nos permite observar un sesgo de las puntuaciones hacia los valores más altos, con curvas hacia la derecha en adaptación escolar y con los compañeros, y con más dispersión en la adaptación personal, tal como se observa en las *gráficas 1, 2 y 3*.

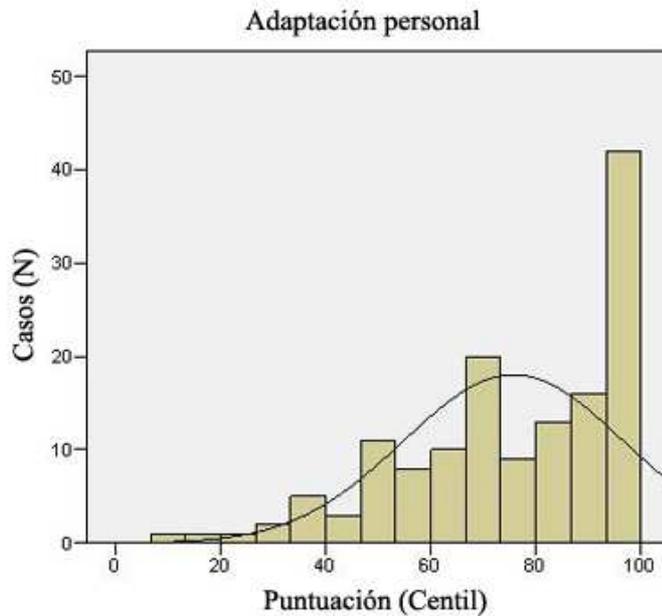
Gráfica 1. Frecuencias de puntuación en la sub-escala Adaptación con compañeros



Gráfica 2. Frecuencias de puntuación en la sub-escala Adaptación escolar general

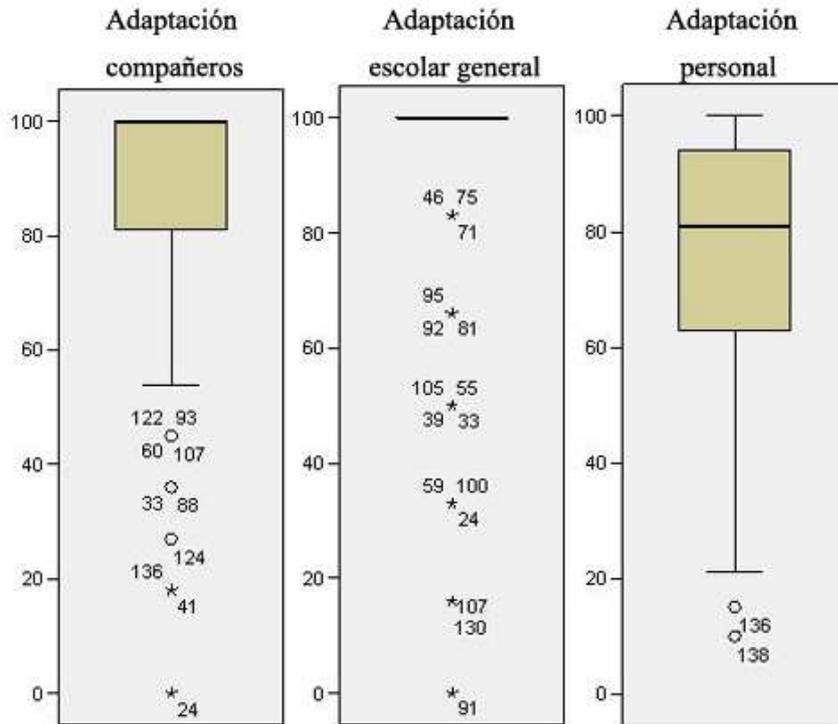


Gráfica 3. Frecuencias de puntuación en la sub-escala Adaptación personal



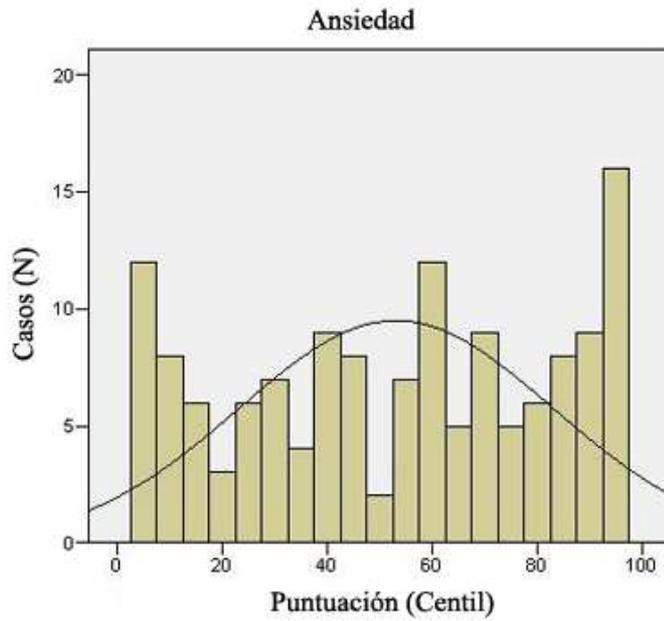
En los diagramas de cajas (Gráfica 4) se representan los valores atípicos en las variables de adaptación personal, escolar general y a los compañeros; los cuales se han mantenido en los análisis, dada la distribución de frecuencias de las variables: la mayoría de los individuos tienen puntuaciones muy altas, y son pocos los que tienen baja adaptación.

Gráfica 4. Valores atípicos en las variables de adaptación personal, escolar general y a los compañeros

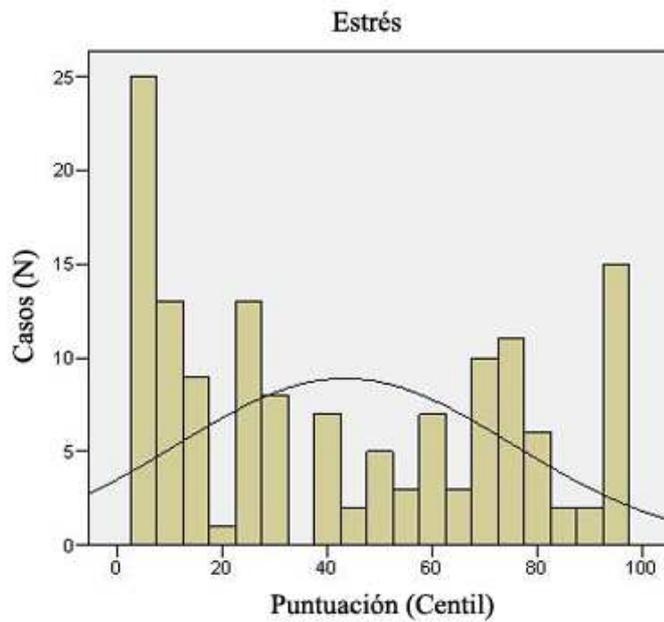


Respecto a las variables ansiedad y estrés, la representación gráfica en histogramas de frecuencias nos permite observar un sesgo de las puntuaciones hacia los valores más bajos, y variabilidad alta, con las puntuaciones más bajas en la variable estrés, tal como se observa en las Gráficas 5 y 6.

Gráfica 5. Frecuencias de puntuación en la Escala Ansiedad

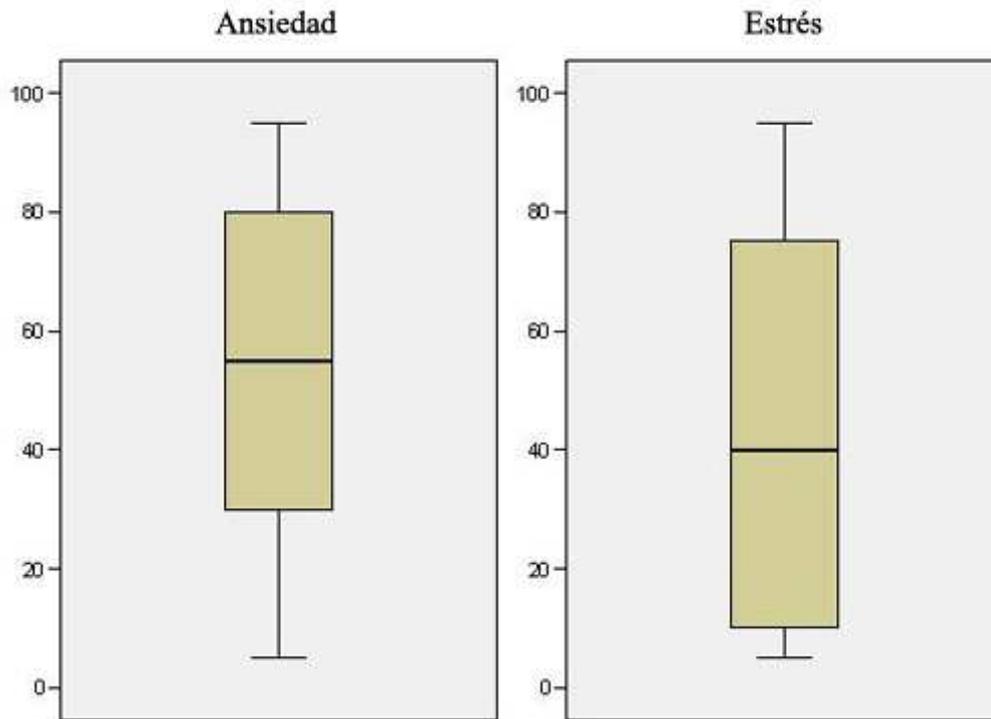


Gráfica 6. Frecuencias de puntuación en la Escala Estrés



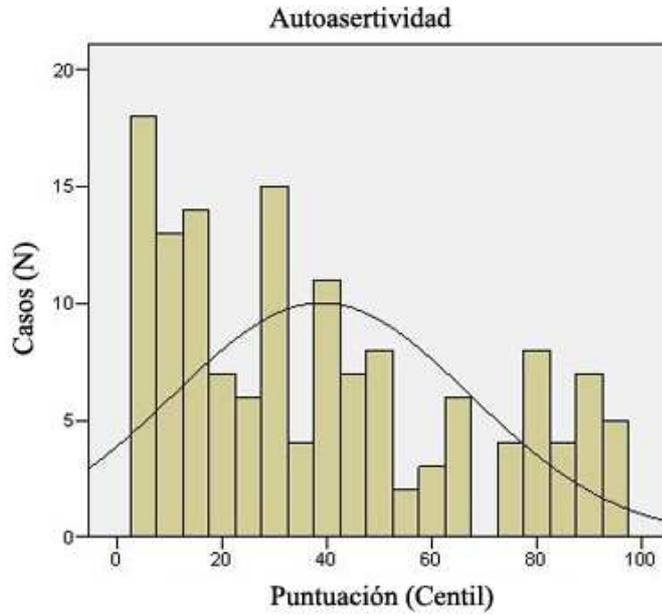
En los diagramas de cajas (*Gráfica 7*) se observa la ausencia de valores atípicos en las variables ansiedad y estrés.

Gráfica 7. Valores atípicos en las variables ansiedad y estrés.

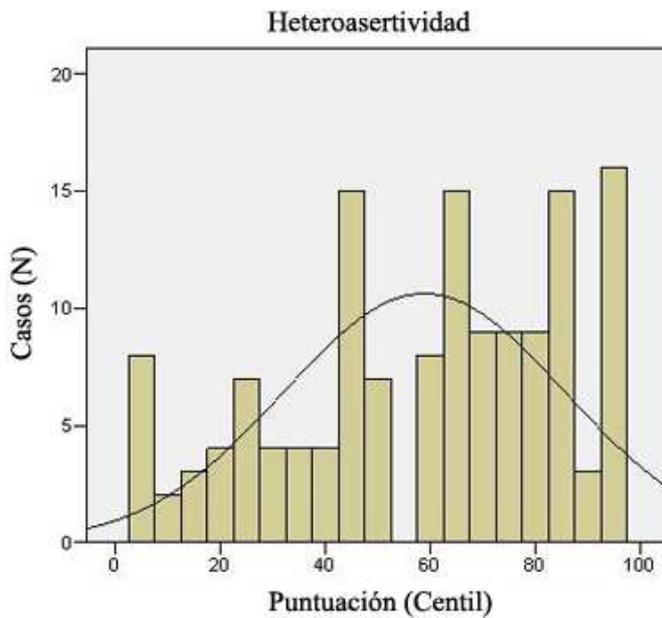


Además de los valores de la curtosis, la representación gráfica en histogramas de frecuencias nos permite observar un sesgo de las puntuaciones hacia valores más bajos en auto-asertividad, y las curva ligeramente desplazada hacia la derecha en hetero-asertividad nos indica la mayor frecuencia de sujetos con puntuaciones altas tal como se observa en las *gráficas 8 y 9*.

Gráfica 8. Frecuencias de puntuación en la sub-escala auto-asertividad

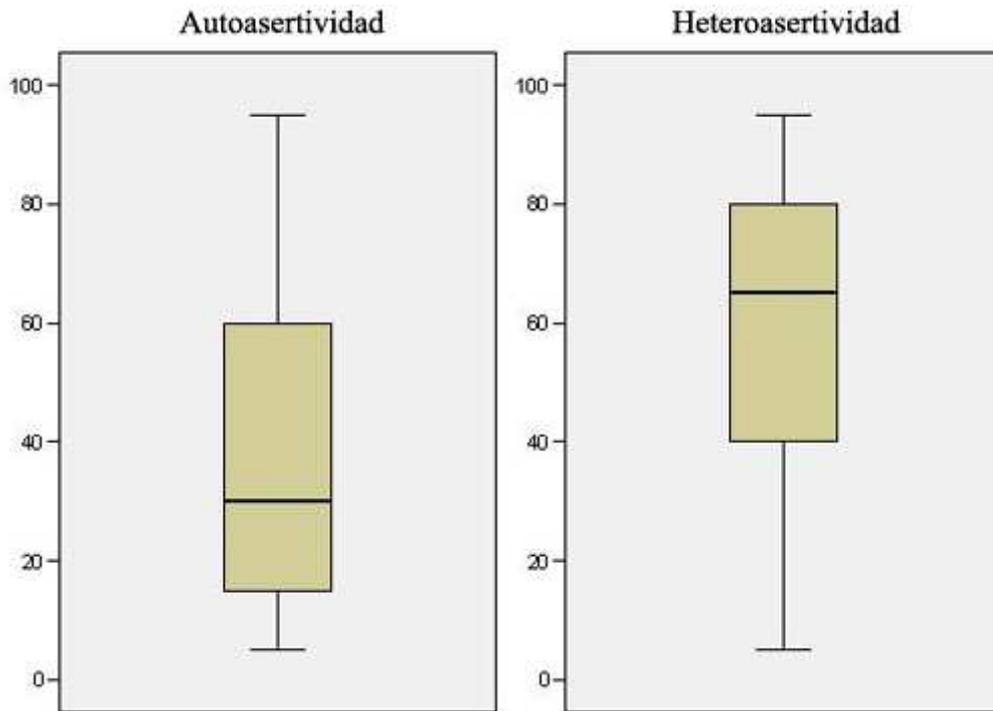


Gráfica 9. Frecuencias de puntuación en la sub-escala hetero-asertividad



En los diagramas de cajas (*Gráfica 10*) se observa la ausencia de valores atípicos en las variables auto-asertividad y hetero-asertividad.

Gráfica 10. Valores atípicos en las variables auto-asertividad y hetero-asertividad.



Con el fin de confirmar que las variables no se ajustan a una distribución normal se procede a la aplicación del test de Kolmogorov-Smirnov para muestras pequeñas, lo cual nos permitió decidir la viabilidad de la utilización de pruebas no paramétricas.

Tomamos un nivel de significación del 5% para todos los estudios, por lo que rechazaremos la hipótesis nula si el p-valor es inferior a 0,05.

Los resultados se muestran en la Tabla 11 y Tabla 12. A su vez, se puede observar en Tabla 10 que la variable “Adaptación Personal”, mantienen una distribución normal (0,188 ; $p > 0,05$).

Tabla 11. *Prueba de Kolmogorov-Smirnov para variables de adaptación personal, escolar y con compañeros, ansiedad y estrés*

		Adaptación Compañeros	Adaptación Escolar general	Adaptación Personal	Ansiedad	Estrés
N		142	142	142	142	142
Parámetros normales	Media	88,10	91,59	75,73	53,06	43,35
	Desviación típica	19,731	19,535	20,952	29,845	31,834
Diferencias más extremas	Absoluta	,297	,455	,154	,091	,148
	Positiva	,273	,333	,123	,082	,148
	Negativa	-,297	-,455	-,154	-,091	-,123
Z de Kolmogorov-Smirnov		3,542	5,425	1,830	1,088	1,768
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,002	,188	,004

Tabla 12. *Prueba de Kolmogorov-Smirnov para variables auto y hetero asertividad*

		Auto-asertividad	Hetero-asertividad
N		142	142
Parámetros normales	Media	38,94	58,80
	Desviación típica	28,296	26,684
Diferencias más extremas	Absoluta	,138	,127
	Positiva	,138	,087
	Negativa	-,115	-,127
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,646	1,514
Sig. asintót. (bilateral)		,009	,020

4.6.2. Resultados correlacionales entre auto y hetero asertividad y adaptación personal, al centro escolar y con compañeros.

En función de los resultados descritos en el apartado anterior, utilizaremos el coeficiente de correlación de Spearman para averiguar las relaciones lineales entre las variables independientes auto y hetero asertividad y las variables de pendientes adaptación con compañeros, escolar general y personal.

Los resultados de las correlaciones entre las variables asertividad y adaptación personal, con compañeros y al centro escolar en general se detallan en la Tabla 13.

Tabla 13. *Correlación entre las variables de asertividad y adaptación*

			Auto	Hetero
			Asertividad	Asertividad
Rho de Spearman	Compañeros	Coefficiente de correlación	,205(*)	,214(*)
		Sig. (bilateral)	,014	,011
		N	142	142
	Escolar general	Coefficiente de correlación	,054	-,008
		Sig. (bilateral)	,526	,927
		N	142	142
	Personal	Coefficiente de correlación	,629(**)	,514(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,000
		N	142	142

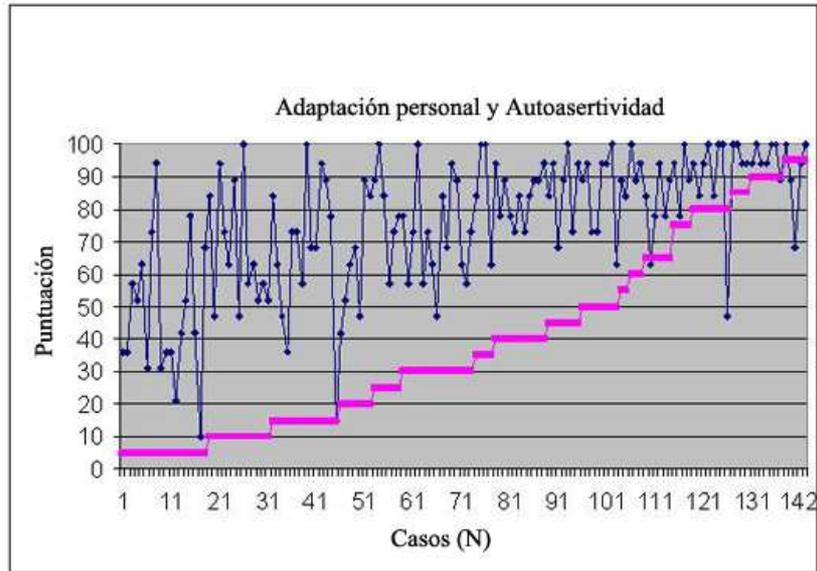
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

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

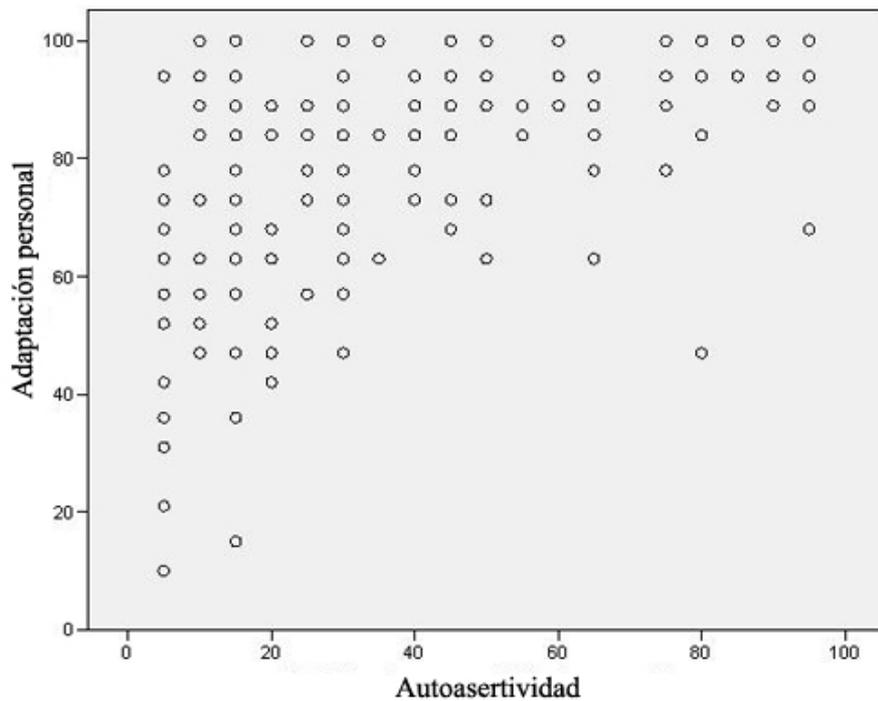
Los gráficos 11, 12, 13 y 14, reflejan una relación lineal, con un nivel elevado de significación (.629 y .514), entre las variables adaptación personal y auto-asertividad y

hetero-asertividad. Los adolescentes más asertivos, tanto respecto a sí mismos como a los demás, tienen una adaptación personal mejor.

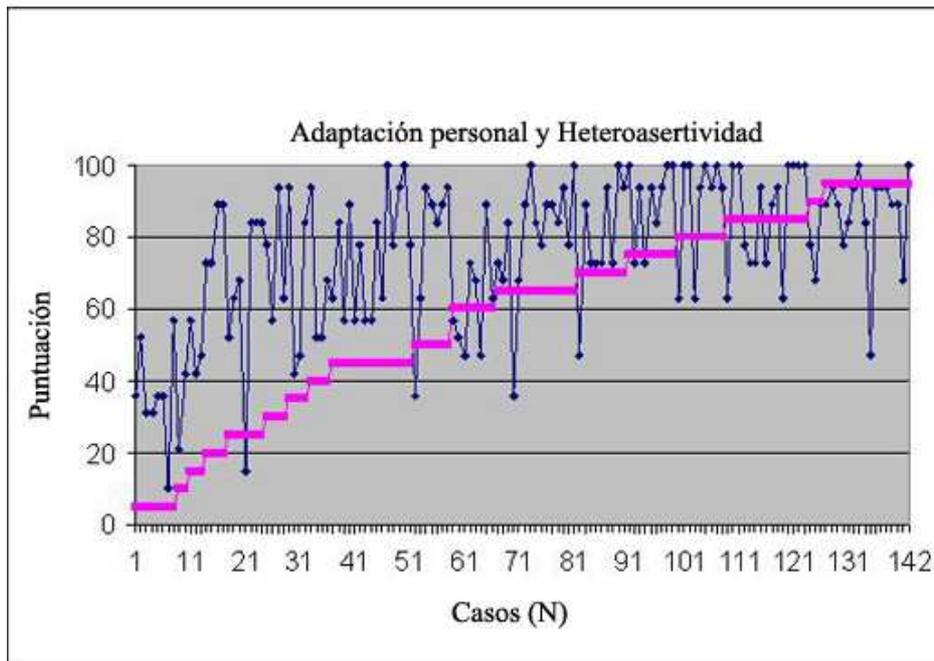
Gráfica 11. Relación entre las variables adaptación personal y auto-asertividad



Gráfica 12. Nube de puntos variables adaptación personal y auto-asertividad

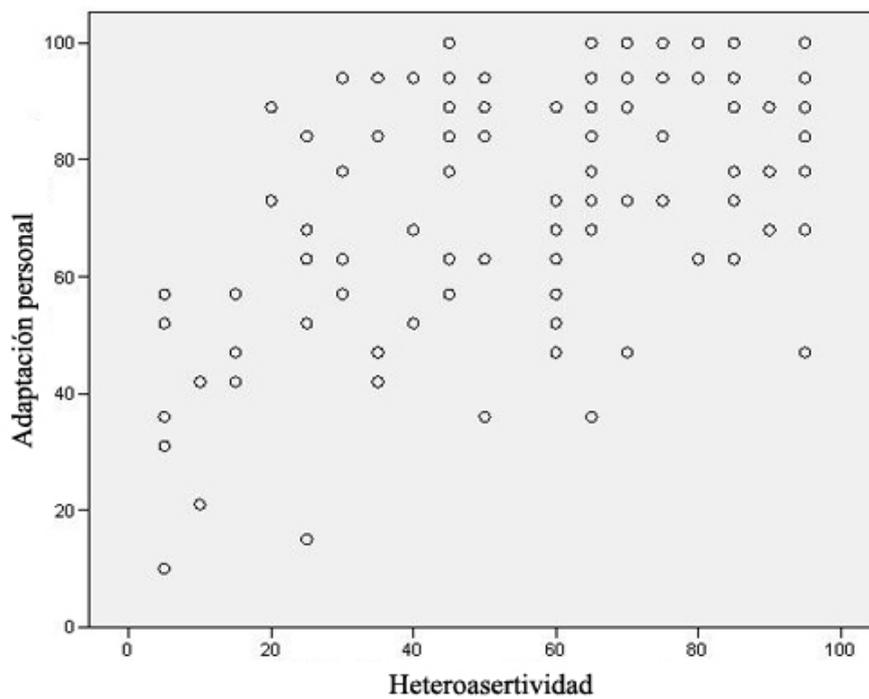


Gráfica 13. Relación entre las variables adaptación personal y hetero-assertividad



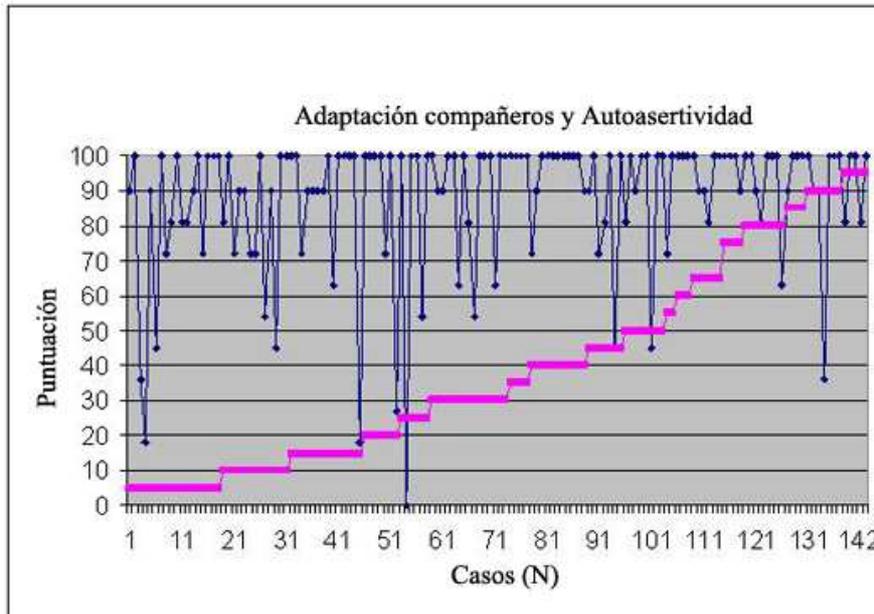
– Adaptación Personal – Heteroassertividad

Gráfica 14. Nube de puntos variables adaptación personal y hetero-assertividad



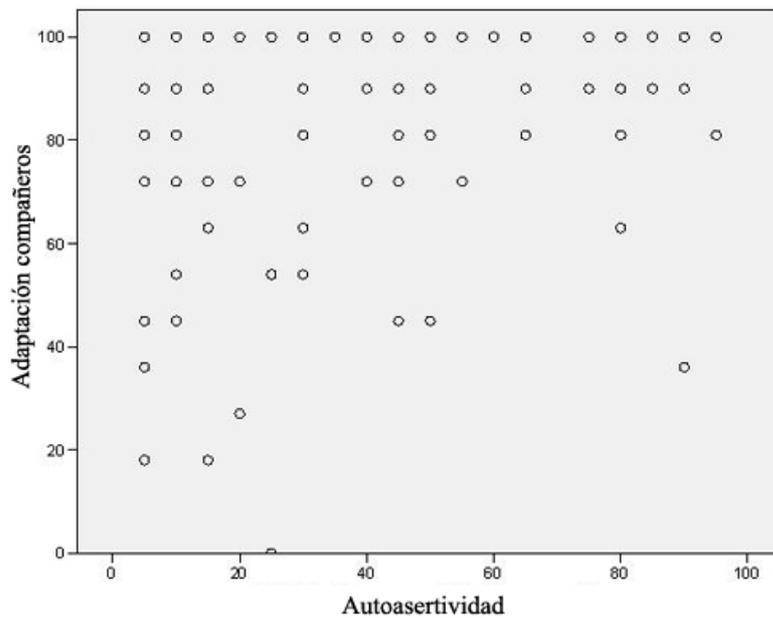
Los gráficos 15, 16, 17 y 18, reflejan una relación lineal, con un nivel moderado de significación ($,205$ y $,214$), entre las variables adaptación con compañeros y auto-asertividad y hetero-asertividad. Los adolescentes más asertivos, tanto respecto a sí mismos como a los demás, tienen una mejor adaptación con sus compañeros.

Gráfica 15. Relación entre las variables adaptación compañeros y auto-asertividad

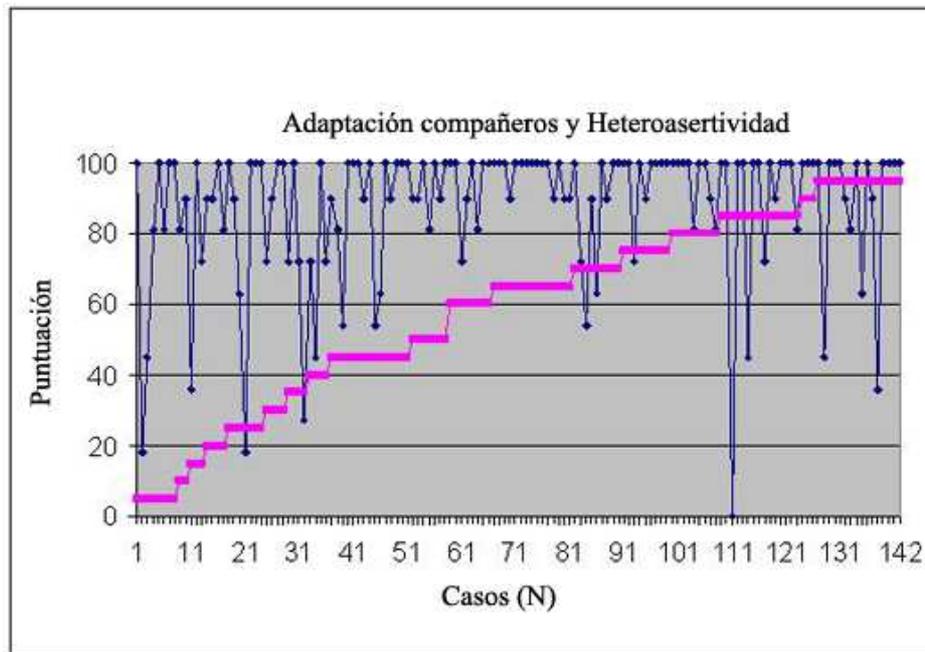


— Adaptación Personal — Heteroasertividad

Gráfica 16. Nube de puntos variables adaptación compañeros y auto-asertividad

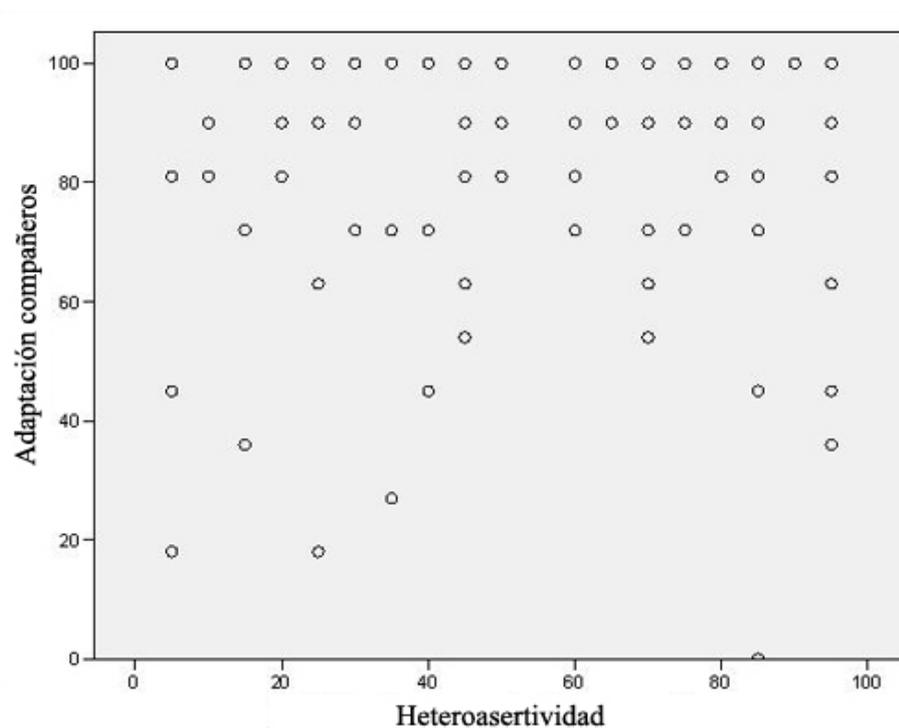


Gráfica 17. Relación entre las variables adaptación compañeros y hetero-asertividad



— Adaptación personal — Heteroasertividad

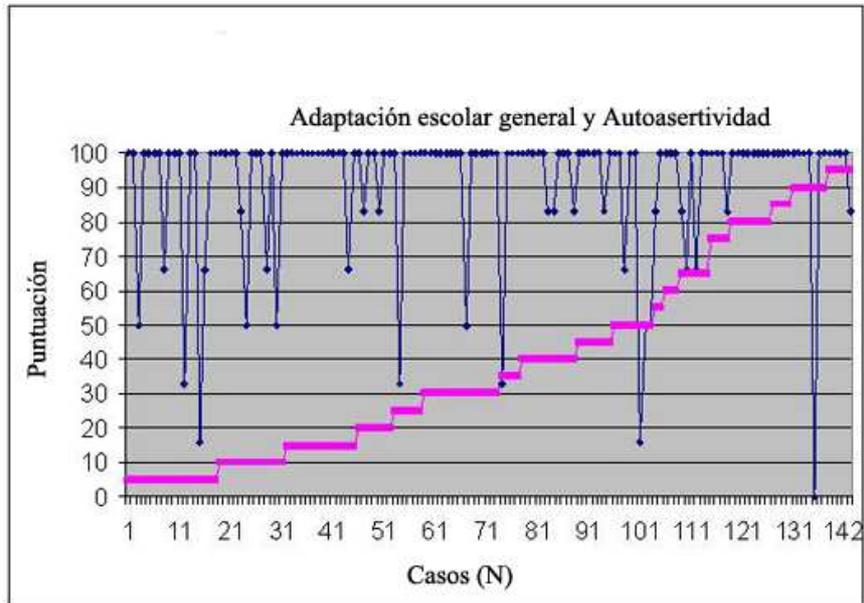
Gráfica 18. Nube de puntos variables adaptación compañeros y hetero-asertividad



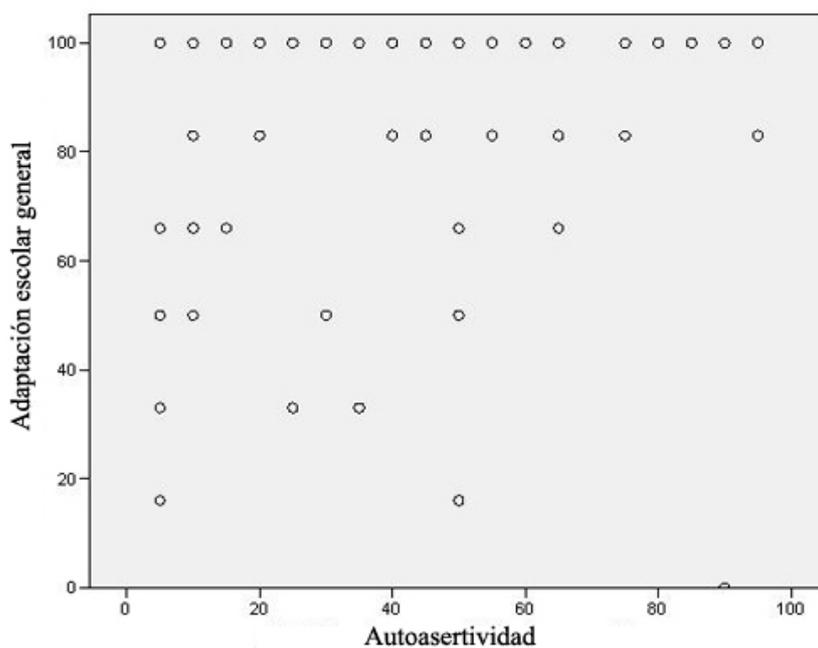
Los gráficos 19, 20, 21 y 22, reflejan la ausencia de relación lineal ($r = .526$ y $r = .927$), entre las variables adaptación escolar general y auto-asertividad y hetero-asertividad.

Gráfica 19. Relación entre las variables adaptación escolar general y auto-asertividad

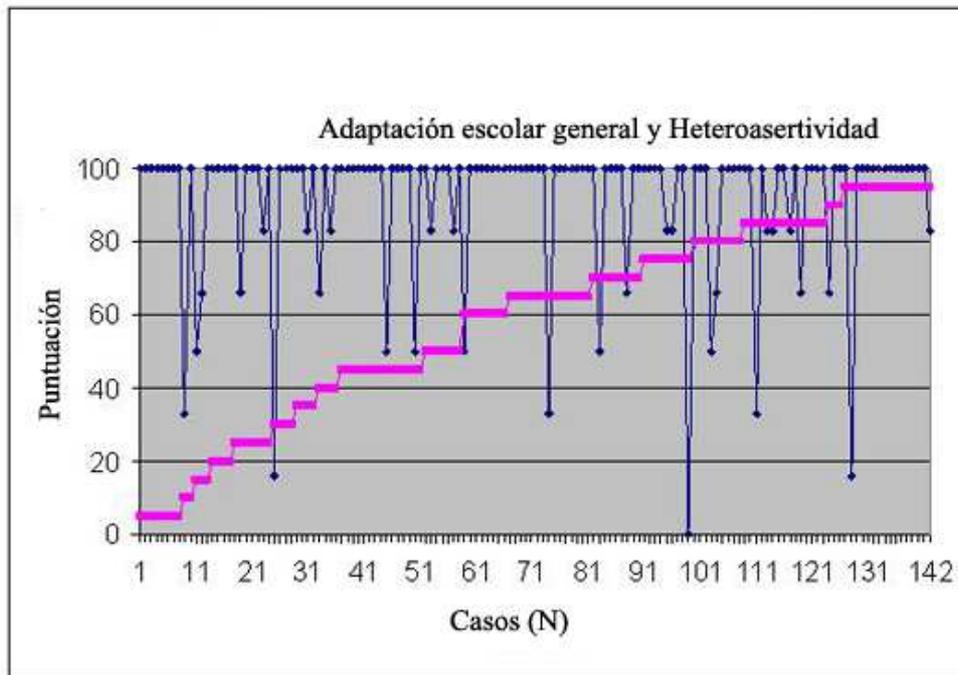
— Adaptación escolar general — Autoasertividad



Gráfica 20. Nube de puntos variables adaptación escolar general y auto-asertividad

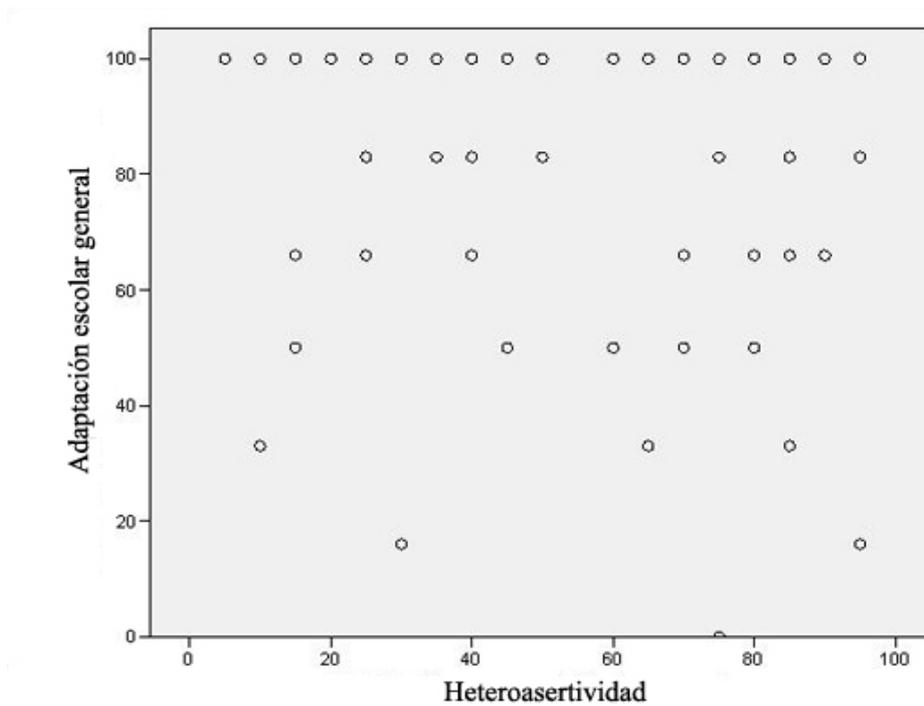


Gráfica 21. Relación entre las variables adaptación escolar general y hetero-asertividad



– Adaptación escolar general – Heteroasertividad

Gráfica 22. Nube de puntos variables adaptación escolar general y hetero-asertividad



No obstante, los resultados de los análisis de regresión logística muestran que no existe ningún tipo de relación curvilínea entre la adaptación escolar general y la auto y hetero-asertividad. Podemos, por lo tanto concluir que los niveles más o menos altos de auto y hetero-asertividad no afectan a la adaptación escolar general.

Se procede a comprobar si se ajustan con un modelo logarítmico, inverso, cuadrático y cúbico dado que son los modelos más habituales y son los que podrían ajustarse a la nube de puntos.

Con un p-valor de $0,288 > 0,05$ no se rechaza la hipótesis nula y por tanto no existe relación logarítmica entre las variables. Tal y como se observa en la Tabla 14.

Tabla 14. *Anova para relación logarítmica variable independiente auto-asertividad*

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	432,964	1	432,964	1,136	,288
Residual	53377,346	140	381,267		
Total	53810,310	141			

Con un p-valor de $0,157 > 0,05$ no rechazamos la hipótesis nula y tampoco este modelo inverso nos sirve. Como queda patente en la Tabla 15.

Tabla 15. *Anova para relación inversa variable independiente auto-asertividad*

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	767,561	1	767,561	2,026	,157
Residual	53042,749	140	378,877		
Total	53810,310	141			

Con un p-valor de $0,737 > 0,05$, se acepta con mayor significación que en los casos anteriores la ausencia de relación cuadrática entre las variables. Como se refleja en la Tabla 16.

Tabla 16. *Anova para relación cuadrática*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	235,449	2	117,725	,305	,737
Residual	53574,861	139	385,431		
Total	53810,310	141			

Con un p-valor de $0,559 > 0,05$ se rechaza que haya relación cúbica entre las variables. Como se comprueba en la Tabla 17.

Tabla 17. *Anova para relación cúbica*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	796,826	3	265,609	,691	,559
Residual	53013,484	138	384,156		
Total	53810,310	141			

Ninguna de las curvas más habituales que podrían ajustarse a la forma observada en la nube de puntos (*Grafica 20*) lo hace, por lo que se rechaza que exista relación entre las variables.

Con un p-valor de $0,873 > 0,05$ no se rechaza la hipótesis nula y por tanto no existe relación logarítmica entre las variables, tal y como se constata en la Tabla 18.

Tabla 18. *Anova para relación logarítmica variable independiente hetero-asertividad*

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	9,869	1	9,869	,026	,873
Residual	53800,441	140	384,289		
Total	53810,310	141			

Con un p-valor de $0,552 > 0,05$ no rechazamos la hipótesis nula y tampoco este modelo de relación inversa nos sirve como se observa en la Tabla 19.

Tabla 19. *Anova para relación inversa variable independiente hetero-asertividad*

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	136,252	1	136,252	,355	,552
Residual	53674,058	140	383,386		
Total	53810,310	141			

Con un p-valor tan cercano a 1, se acepta aún con mayor significación que en los casos anteriores la ausencia de relación cuadrática entre las variables (Tabla 20).

Tabla 20. *Anova para relación cuadrática variable independiente hetero-asertividad*

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	1,210	2	,605	,002	,998
Residual	53809,100	139	387,116		
Total	53810,310	141			

Como era de previsible ($p\text{-valor} = 0,998 > 0,05$) se rechaza que haya relación cúbica entre las variables. (Tabla 21).

Tabla 21. *Anova para relación cúbica variable independiente hetero-asertividad*

	Suma cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	14,198	3	4,733	,012	,998
Residual	53796,112	138	389,827		
Total	53810,310	141			

Se rechaza finalmente que exista relación entre las variables escolar general y hetero-asertividad.

En la Tabla 21 se resumen los valores que reflejan la correlación entre auto y hetero asertividad y adaptación a compañeros y personal; así como, la ausencia de relación entre auto y hetero asertividad y adaptación escolar general.

4.6.3 Resultados correlacionales entre auto y hetero-asertividad y ansiedad y estrés.

En función de los resultados descritos en el apartado 5.4.1, utilizaremos el coeficiente de correlación de Spearman para averiguar las relaciones lineales entre las variables independientes auto y hetero asertividad y las variables dependientes ansiedad y estrés.

En la Tabla 22 se resumen los valores que reflejan la correlación entre las variables auto y hetero asertividad y ansiedad y estrés.

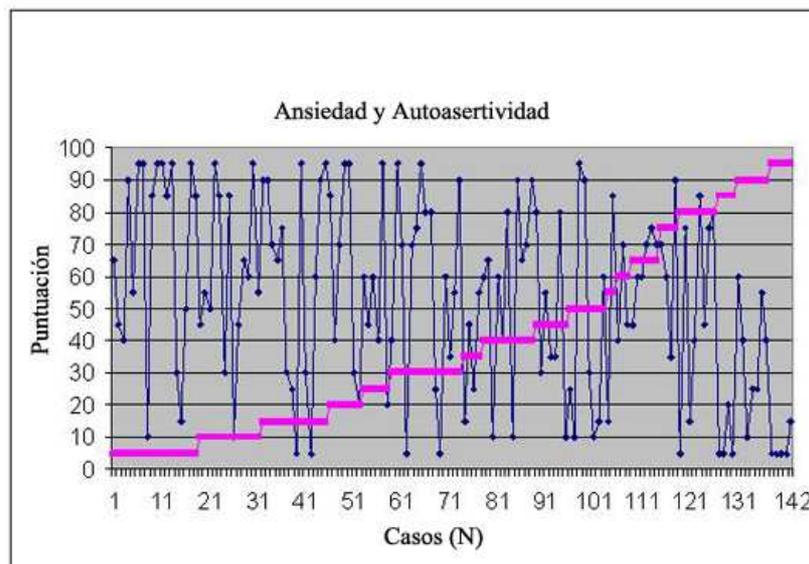
Tabla 22. *Correlación entre las variables auto y hetero-assertividad y ansiedad y estrés*

			Auto-assertividad	Hetero-assertividad
Rho de Spearman	Ansiedad	Coefficiente de correlación	-,342(**)	-,296(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,000
		N	142	142
	Estrés	Coefficiente de correlación	-,423(**)	-,329(**)
		Sig. (bilateral)	,000	,000
		N	142	142

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

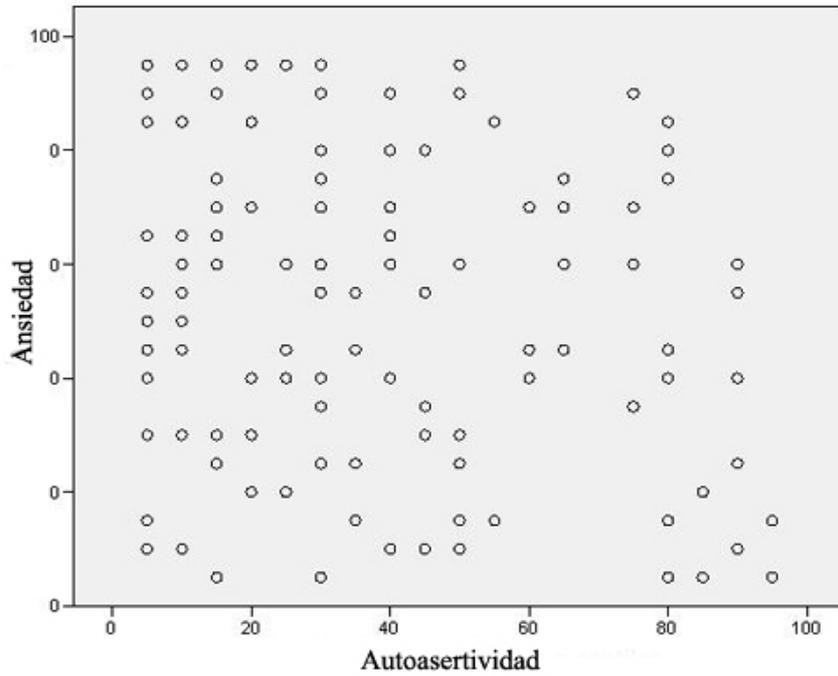
Los gráficos 23, 24, 25 y 26 reflejan una relación lineal inversa, con un nivel moderado de significación (-,342 y -,296), entre las variables ansiedad y auto-assertividad y hetero-assertividad. Los adolescentes más asertivos, tanto respecto a sí mismos como a los demás, tienen menos ansiedad.

Gráfica 23. Relación entre las variables ansiedad y auto-assertividad.

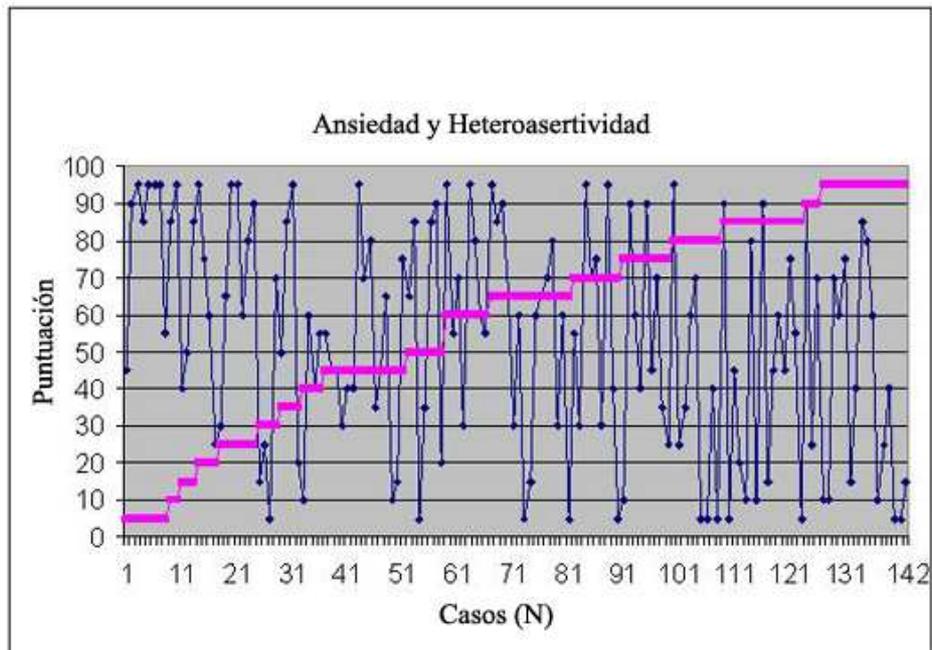


— Ansiedad — Autoassertividad

Grafica 24. Nube de puntos variables ansiedad y auto-asertividad

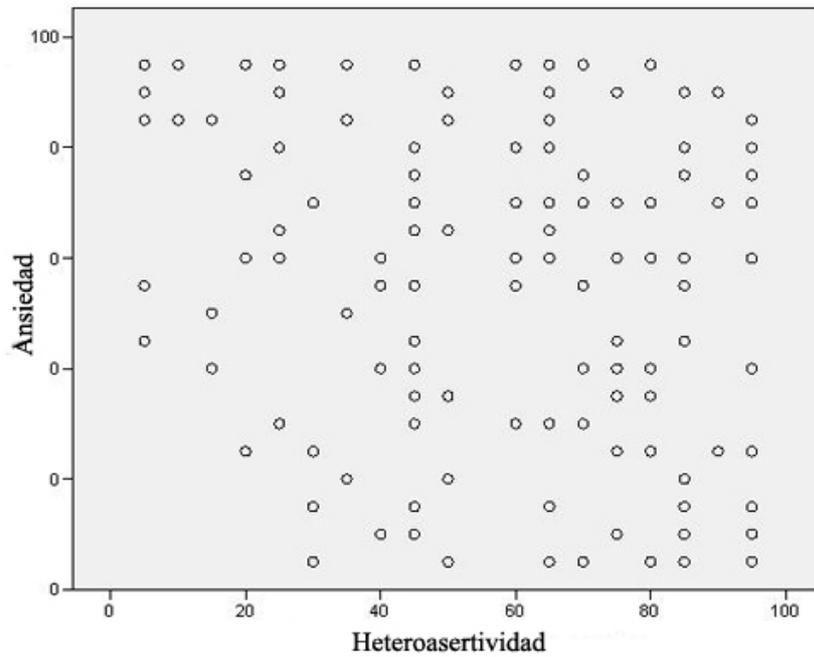


Gráfica 25. Relación entre las variables ansiedad y hetero-asertividad



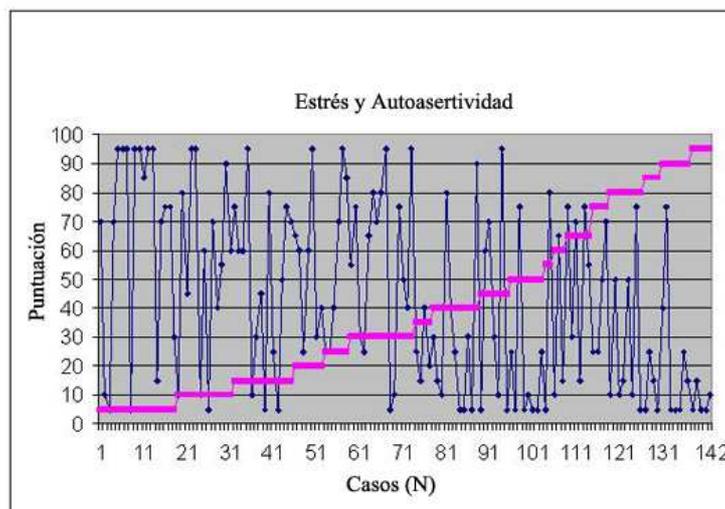
— Adaptación Personal — Heteroasertividad

Gráfica 26. Nube de puntos variables ansiedad y hetero-asertividad



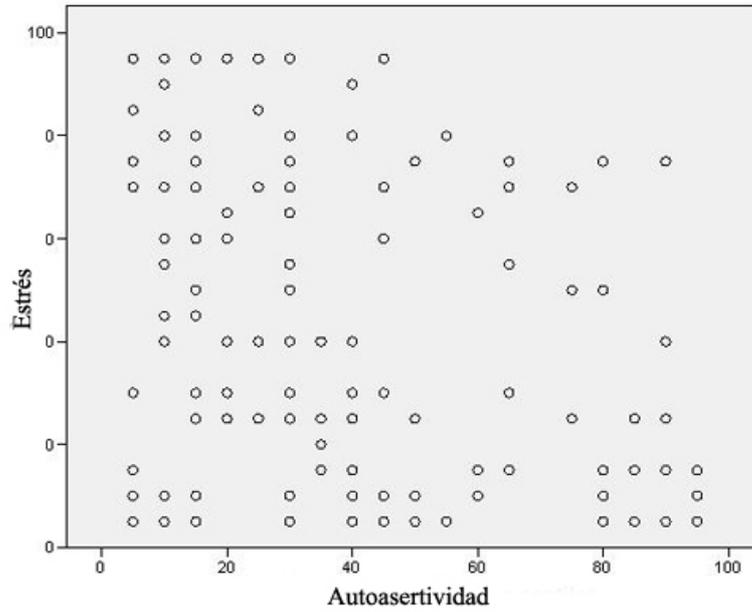
Los gráficos 27, 28, 29 y 30 reflejan una relación lineal inversa, con un nivel moderado de significación (-,423 y -,3296), entre las variables estrés y auto-asertividad y hetero- asertividad. Los adolescentes más asertivos, tanto respecto a sí mismos como a los demás, tienen menores niveles de estrés.

Gráfica 27. Relación entre las variables estrés y auto-asertividad

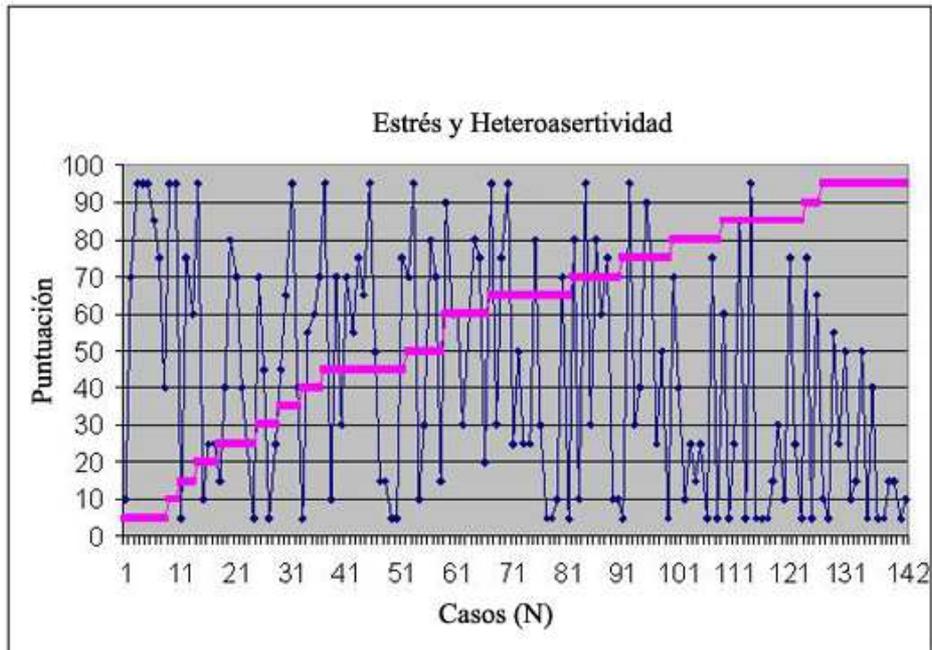


— Adaptación Personal — Heteroassertividad

Gráfica 28. Nube de puntos variables estrés y auto-asertividad

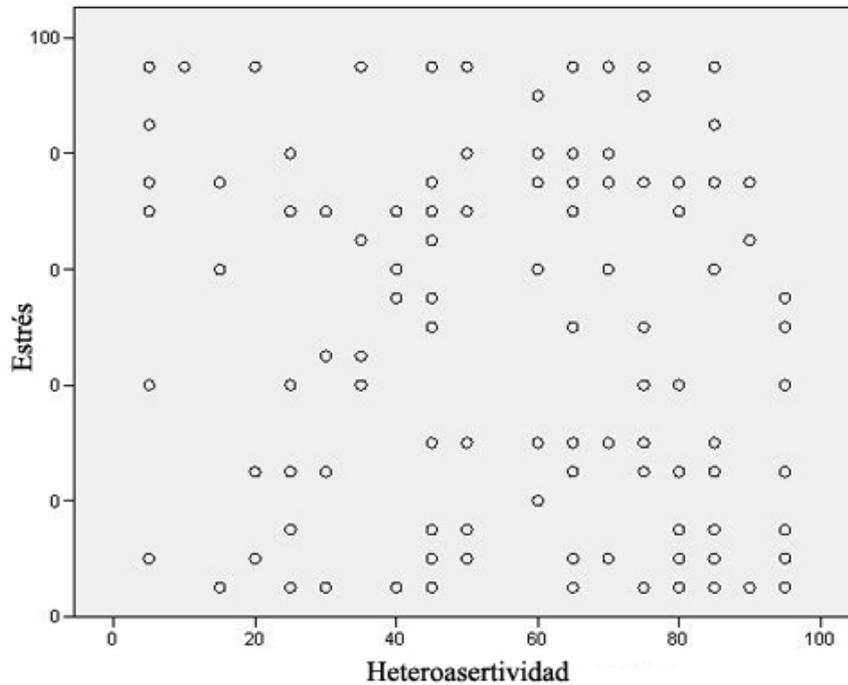


Gráfica 29. Relación entre las variables estrés y hetero-asertividad



— Estrés — Heteroasertividad

Gráfica 30. Nube de puntos variables estrés y hetero-asertividad

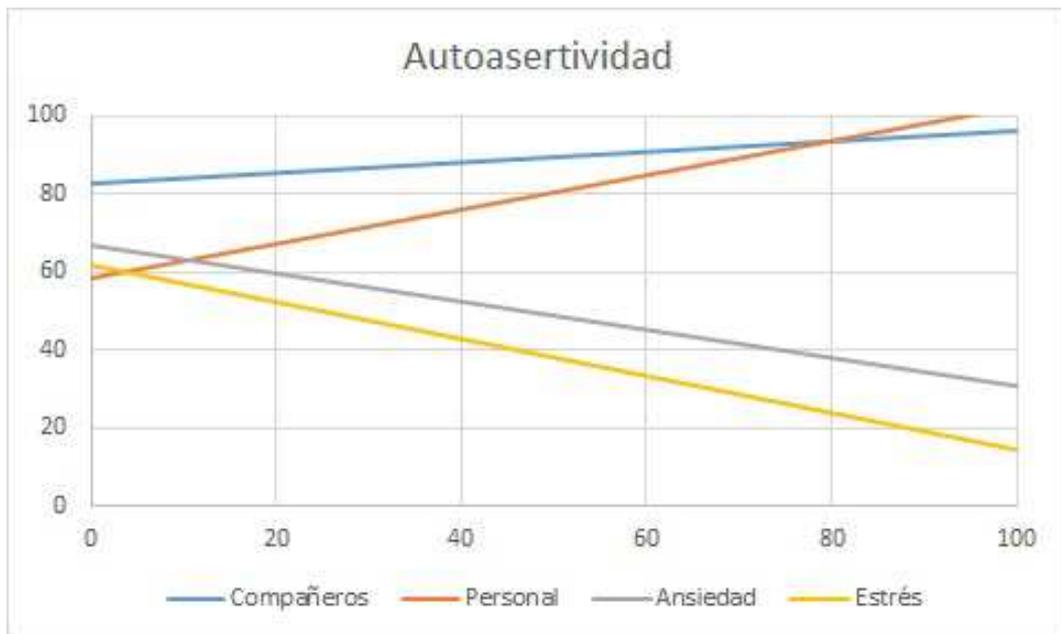


Por tanto,

Tal y como se constata en la *Gráfica 31*, se observa en las relaciones de la variable auto-asertividad con las variables ansiedad, estrés, adaptación personal, con los compañeros/as y al centro escolar

1. Los/as adolescentes con más auto-asertividad presentan menores niveles de ansiedad.
2. Los/as adolescentes con más auto-asertividad presentan menores niveles de estrés.
3. Los/as adolescentes con más auto-asertividad presentan mejor adaptación personal.
4. Los/as adolescentes con más auto-asertividad presentan una mejor adaptación con los/as compañeros/as.
5. Los/as adolescentes con más auto-asertividad no presentan mejor adaptación al centro escolar.

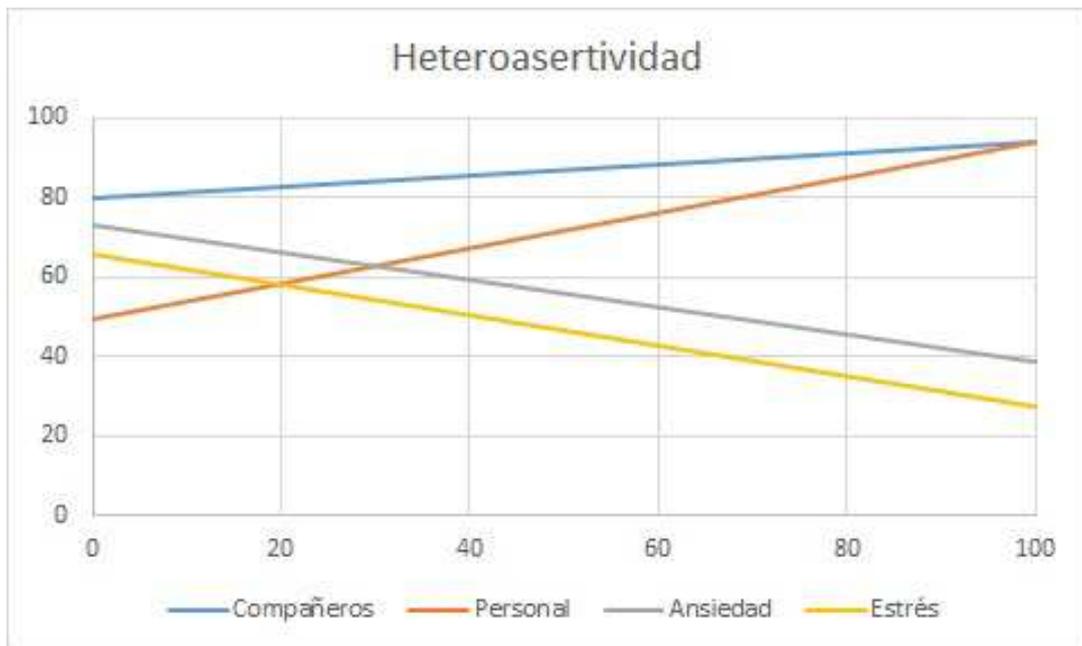
Gráfica 31. Relación entre la variable auto-asetividad y las variables ansiedad, estrés, adaptación personal, con los compañeros/as y al centro escolar



A su vez, como se constata en la *Gráfica 32*, se observa en las relaciones de la variable hetero-asetividad con las variables ansiedad, estrés, adaptación personal, con los compañeros/as y al centro escolar

6. Los/as adolescentes con más hetero-asetividad presentan menores niveles de ansiedad.
7. Los/as adolescentes con más hetero-asetividad presentan menores niveles de estrés.
8. Los/as adolescentes con más hetero-asetividad presentan una mejor adaptación personal.
9. Los/as adolescentes con más hetero-asetividad presentan una mejor adaptación con los/as compañeros/as.
10. Los/as adolescentes con más hetero-asetividad no presentan una mejor adaptación al centro escolar.

Gráfica 32. Relación entre la variable hetero-asertividad y las variables ansiedad, estrés, adaptación personal, con los compañeros/as y al centro escolar



Los resultados obtenidos en este estudio indican que aquellos/as adolescentes con estilo asertivo, es decir, puntuaciones elevadas en la escala de auto-assertividad y hetero-assertividad presentaban altos niveles de adaptación personal y con compañeros correlacionando a su vez con niveles escasos de ansiedad y estrés.

Por el contrario, aquellos/as adolescentes con puntuaciones bajas en auto-assertividad y hetero-assertividad presentaban niveles más bajos de adaptación personal y con compañeros además con niveles moderados/altos de ansiedad y estrés.

Sin embargo no se constata que los adolescentes con puntuaciones elevadas en auto-assertividad y hetero-assertividad presenten altos niveles de adaptación con el centro escolar en general.

Por otro lado, los conocimientos que nos puede aportar este tipo de estudio, así como su uso en posteriores investigaciones, anima a darle continuidad, a pesar de conocer la limitación intrínseca a la hora de establecer relaciones causa – efecto dado que se aborda un tema complejo, el tamaño de la muestra es reducido, y la procedencia de la misma de un único centro escolar.

Para dar continuidad y obtener resultados relevantes, consideramos que debemos modificar la muestra de conveniencia por un muestreo aleatorio; de este modo podríamos contrastar nuestros resultados con los de Marín, et al. (2004), en su estudio inadecuación escolar, en centros escolares cordobeses, realizado durante el curso 2002/2003. Sus objetivos son coincidentes con los nuestros: determinar cuáles eran los factores que producían la inadecuación escolar. La metodología quedaría superada por la mayor actualidad y ajuste a nuestro contexto cultural de la EMA, frente al TAMAI. Pese a las mejoras que proponemos sus conclusiones reflejan que los alumnos con mayores niveles de inadecuación tienen más ansiedad, estrés y actitudes negativas. Con respecto a la adaptación escolar, nuestros datos indican una ausencia de correlación con la personal, mientras que estos autores encontraron relación entre ambas. Estas diferencias se pueden explicar por los contenidos diversos de las escalas de adaptación empleadas y posiblemente estén relacionadas con la muestra utilizada para el estudio.

La influencia de los valores en el bienestar o el estado emocional de los adolescentes también la han puesto de manifiesto Rodríguez-Testal J. F. et al. (2002), en el estudio “Errores cognitivos en jóvenes y su relación con la sintomatología depresiva”, en una muestra de 1288 estudiantes españoles de 12 a 17 años. Utilizando una metodología correlacional, similar a la nuestra, encuentran una sólida relación positiva entre las distorsiones cognitivas y la sintomatología depresiva, principalmente con la baja auto estima y los síntomas somáticos. La sintomatología depresiva experimenta un aumento paulatino con los años, siendo especialmente significativo a los 13 años. El incremento de las capacidades cognitivas en los jóvenes se relaciona con la aparición de distorsiones cognitivas, resultando predictiva de los síntomas de depresión. Los sesgos cognitivos más frecuentes son: razonamiento emocional (percepción los acontecimientos según sentimientos del sujeto), absolutismo (percibir acontecimientos de forma radical) y tremendismo (tendencia a extraer la peor conclusión). En una fase inicial de la adolescencia destacan el absolutismo (percibir acontecimientos de forma radical) y la maximización (valoración exagerada de los elementos positivos), mientras que en las edades más altas aparecen dos tipos de inferencias (extraer conclusiones en ausencia de evidencias) y el razonamiento emocional. Estos datos nos animan a plantear esta investigación en niveles escolares superiores, llegando a 4º de E.S.O. e incluso Bachiller y Ciclos Formativos, para poder analizar las diferencias en función de la edad, en el rango correspondiente a la adolescencia.

Rodríguez-Testal et al. (2002) encontraron que las chicas presentan más sintomatología depresiva y distorsiones cognitivas, tendiendo a ser más emocionales y a dramatizar, mientras los varones se caracterizan por la exigencia. En nuestro caso, también se aprecian diferencias entre chicas y chicos en auto-assertividad, adaptación personal, ansiedad y estrés; por lo que en futuras investigaciones con muestras más amplias proponemos estudiar estas diferencias.

Bernaras et al. (2013) en su estudio llevado a cabo con una muestra de 1104 estudiantes en los resultados muestran una interacción entre el sexo y la edad de los alumnos y destacan como predictores de estados emocionales depresivos. El estrés social, la ansiedad y la baja autoestima.

Por otro lado, Delgado, Ingles y García (2003) encontraron en sus análisis de regresión logística realizado sobre una muestra de 2.022 adolescentes que los adolescentes con ansiedad presentan mayor probabilidad de tener baja adaptación personal con autoestima escasa así como adaptación más baja con los compañeros/as del otro sexo.

La relevancia de los valores y actitudes en relación con los niveles de ansiedad y estrés parece ser lo bastante significativa, como para dar paso a nuevas líneas de investigación para constatar su importancia en el diagnóstico, prevención e intervención en alteraciones emocionales durante la adolescencia.

Delgado, Ingles, y García F (2013) en su estudio La ansiedad social y el autoconcepto en la adolescencia con una muestra de 2.022 estudiantes españoles de 12 a 16 años utilizando el SPAI (ansiedad social), SDQ-II (autoconcepto) obtiene en su análisis de regresión logística que los adolescentes con ansiedad social más riesgo de baja autoestima (buena adaptación personal) y de percepción negativa la relación con el otro sexo (baja adaptación social). En la mayoría de los modelos logísticos, los estudiantes con ansiedad social más riesgo de percepción negativa la relación con iguales del mismo sexo (baja adaptación social), de considerarse peores estudiantes, menos atractivos y atléticos (autoconcepto desajustado-baja adaptación_personal) e inestabilidad emocional que los estudiantes sin ansiedad social. Este tipo de análisis nos pueden aportar datos realmente significativos para ahondar en las propuestas de estos últimos autores.

Por otro lado, el interés del estudio de relaciones causa-efecto o interacción bidireccional parecen apuntadas por estudios en los que la ansiedad social en la adolescencia se relaciona con mayor dificultad para relacionarse con los iguales así como menor adaptación con los compañeros (Inglés, et al., 2010) y parece que no existe relación con la adaptación al centro escolar.

En las líneas mencionadas anteriormente: diferencias de género e influencia de los valores en el estado emocional, Garaigordobil, Durá, y Perez (2005) en el estudio Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años con una muestra de 322 adolescentes de 14 a 17 años y utilizando una metodología correlacional, encuentran que los varones

superiores en autoestima, sin diferencias de género en autoconcepto, y con bajo nivel de síntomas psicopatológicos y de problemas de conducta en los adolescentes con alto autoconcepto y autoestima (buena adaptación personal). En esta investigación se pone de manifiesto la diversidad de escalas empeladas: SCL-90-R, Escala de problemas de conducta EPC, escala de autoconcepto AF-5 y la escala de Rosemberg de autoestima.

Otra línea de investigación en la que se consideran factores del contexto familiar es la de Estebez, Musitu y Herrero (2005) quienes en sus resultados obtienen ausencia de relación entre autoestima escolar y victimización, no obstante concluyen que los factores familiares y escolares se relacionan entre sí y contribuyen al malestar.

Gaeta y Martín (2009) en su estudio “estrés y adolescencia. Estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar”, aportan un matiz de carácter reciente sugiriendo que muchas conductas de riesgo de los adolescentes responden a la incapacidad de los mismos para afrontar demandas y preocupaciones. Fruto de la revisión de los estudios más recientes realizados sobre el afrontamiento del estrés por los adolescentes evidencian que, *“a fin de hacer frente a los eventos estresantes de manera positiva, los jóvenes deben de ser optimistas para resolver problemas y sentir que tiene la capacidad para tolerar, controlar o influir en la situación”* (Del Barrio 2003).

Una de las razones por la que los estudiantes no utilizan estrategias de afrontamiento (modos en los que el sujeto trata de adaptarse activamente a la situación) es que no saben cómo o no reconocen cuando usarlas sería beneficioso (Massone & González 2007). En este trabajo, nuevamente, se expone la relevancia de la relación entre las formas de pensar y emociones de los adolescentes así como la influencia del contexto y apoyo percibido de padres, profesores y los propios compañeros para afrontar el estrés en la escuela y el desarrollo de la autorregulación.

Conclusiones Finales

En resumen, tal como proponen Garaigordobil y Durá (2006) en su estudio sobre las Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años a pesar de la variabilidad de instrumentos y la diversidad de constructos hay coherencia en las investigaciones que relacionan valores con estado emocional.

Tal y como proponen Martínez et al., (2010a) parece que se tiende a la unanimidad con respecto a fomentar en los centros escolares estilos de interacción asertivos con el objetivo de favorecer la adaptación personal y social de los adolescentes así como de reducir problemas emocionales.

Jiménez y López (2011) destacan en los resultados de su estudio llevado a cabo con 153 estudiantes de 1º y 2º de educación secundaria que la adaptación social se relaciona con la actitud de los adolescentes y sus habilidades de afrontamiento para situaciones problema poniendo de relevancia la importancia de la enseñanza de habilidades como estrategia de intervención en el ámbito educativo.

Los resultados encajan con lo planteado en el estudio sobre estrés y adolescencia de Gaeta y Hernández (2009) quien enfatiza la necesidad de mayor investigación especialmente sobre los propios cambios en el desarrollo del individuo en interacción con la adquisición de habilidades y por tanto de mejor adaptación al centro, a los compañeros, propia y saludable.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, las principales se refieren a cuestiones metodológicas, ya que la muestra procede de un único centro escolar de Bilbao por lo que sería importante ampliar este estudio a diferentes centros escolares a lo largo de la geografía española; con el fin de obtener, por un lado, una muestra más representativa de la población, y por otro lado obtener resultados con más posibilidades de generalización.

Otra limitación del estudio está referida a la propia complejidad de este periodo vital, la adolescencia, y el número reducido de variables de estudio, que no ha permitido encontrar variables relacionadas con la adaptación al centro escolar.

La recogida de información de terceras personas, tales como padres y docentes, nos permitiría identificar sujetos que responden con deseabilidad social, cuyos datos pueden contaminar los resultados del estudio, especialmente en una muestra de tamaño reducido como es esta.

Además no se han contemplado si existen diferencias entre sexos y edad, tanto en los niveles de asertividad en sus dos componentes; auto y hetero asertividad, como de ansiedad y estrés y adaptación personal, escolar y con compañeros/as.

Como propuestas concretas de futuro planteamos:

1. Dar continuidad a esta línea de investigación manteniendo los instrumentos de medida y ampliando a variables tales como: adaptación al padre y a la madre y variables del contexto escolar de profesores y de iguales. Es decir, dado la complejidad de la etapa evolutiva incluir variables que en este estudio no se han considerado.
2. Ampliar el número de casos ajustándose, en la medida de lo posible, a un muestreo aleatorizado.
3. Ampliar los grupos de edad y valorar la variabilidad tanto por edades como por género.
4. Emplear una metodología cuasi-experimental, con análisis de regresión logística, realizando una evaluación inicial, aplicando, si resulta viable, el Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales para Adolescentes AVANCEMOS (Gandarias, Magaz & García, 1999) durante un curso escolar, y evaluando posteriormente a este grupo de alumnos para valorar los cambios.
5. Realizar un estudio piloto con metodología experimental, analizando los efectos de la aplicación de un programa formal y sistemático, de entrenamiento asertivo.

6. Proponer la réplica de este estudio a otros/as investigadores/as tanto en España como en otros países con la doble finalidad de generalizar resultados así como de analizar las posibles diferencias culturales.

No obstante, los resultados de este estudio, ahondan en aspectos, tales como:

1. La necesidad de proporcionar a profesores y maestros entrenamiento asertivo que les permita promover modelos adecuados, favoreciendo la tranquilidad de los alumnos/as mientras aprenden y fomentando valores de respeto y cuidado; consiguientemente diseño de un programa de entrenamiento asertivo para profesores.
2. Elaboración de Programas de prevención y/o formalización de Protocolos de detección e identificación de alumnos/as de riesgo y fiables.
3. Diseño de Programas de Intervención para desarrollar sesiones de tutoría en el aula e individuales.

Finalmente, este trabajo de investigación y la extensa revisión bibliográfica realizada ha favorecido que constate la falta de homogeneidad en los temas planteados, lo que explica que cada autor haga sus investigaciones con unas variables y no otras, la variabilidad de las muestras, los diferentes instrumentos de evaluación empleados en las investigaciones y, la diversidad de enfoques teóricos de sus autores. Siendo este el apartado de conclusiones finales, considero oportuno siguiendo la línea propuesta por la Association for Psychological Science, plantear la homogenización de los estudios que se realicen por autores de múltiples procedencias y disciplinas con el fin único de replicar investigaciones, acumular líneas de investigación aplicadas y recoger de esta manera evidencias que nos permitan enriquecer nuestro trabajo.

REFERENCIAS

- Alberti, R.E. y Emmons, M.L. (1970). *Your perfect right*. California: Impact Publishers.
- Alberti, R.E., et al (1977). A statement of principles for ethical practice of assertive behavior training. In: R.E. Alerti (Ed.), *Assertiveness: Innovations, applications, issues*.
- Alberti, R. E. y Emmons, M. L. (1978). *Your perfect right: A guide to assertive behavior*. (3rd edition) San Luis Obispo, California: Impact.
- Álvarez, B. (1993). La inadaptación escolar. *Aula abierta*, 61, 19-64.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En G. Murchison (Ed.): *Handbook of social psychology*. Worcester, MA, Clark University Press.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4th ed., revised. Washington, DC: Author.
- Amezcuca, J. A., y Pichardo, C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, 16, 207-214.
- Ansorena, A., Cobo, J., y Romero, I. (1983). El constructo de ansiedad en psicología. *Estudios de Psicología*, 16, 31-45.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling The Mystery of Health - How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Appley, M. H. & Trumbull, R. (1977). *Psychological stress*. New York: Appleton-Century-Grofts.
- Argyle, M. (1981). *Psicología del comportamiento interpersonal* (21 ed.). Madrid: Alianza editorial.
- Aristóteles (2005). *Obras Completas: Retórica*. (1^a ed., 4^a impresión). Madrid: Editorial Gredos.

- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. y Ribes, E. (1980). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y de la delincuencia*. Mexico: Trillas.
- Basowitz, H., Persky, H., Korchin, S. J. & Grinker, R. R. (1995). *Anxiety and stress*. New York: McGraw-Hill.
- Beck, A.T., Emery, G. & Greenberg, R.L. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: basic Books.
- Bellack, A.S. & Hersen, M. (1977). Self-report inventories in behavioral assessment, *Behavioral Assessment: New Direction in Clinical Psychology*. Cone, J.D. and Hawkins, R.P., New York.
- Bem D. J. (1967). Self-Perception: The dependent variable of human performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 2, 105-121.
- Bem, D. J. (1967). Self-Perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74, 183-200.
- Bermúdez, J., & Luna, M. D. (1980). Ansiedad. In J. L. Fernández Trespalacios (Ed.), *Psicología general II* (pp. 195-213). Madrid: UNED.
- Bernaras, E., Jaureguizar, J., Soroa, M., Ibabe, I. y de las Cuevas, C. (2013). Evaluación de la sintomatología depresiva en el contexto escolar y variables asociadas. *Anales de psicología*, 29(1), 131-140.
- Bijstra, J.O., Bosma, H.A. & Jackson, S. (1994). The relationship between social skills and psycho-social functioning en early adolescent. *Personality and Individual Differences*, 16, 767-776.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Blos, P. (1962). *On adolescence a psychoanalytic interpretation*. New York: The Free Press of Glencoe.

- Borkevek, T. D., Weerts, T. C. & Bernstein, D. A. (1977). Assesment of anxiety. In A. R. Ciminero, K. S. Calhon & H. E. Adams (Eds.), *Handbook of Behavioral Assesment*, pp. 353-403. New York: John Wiley.
- Bowers, K. S. (1973). Situationism in psychology: An analysis and critique. *Psychological Review*, 80(5), 307-336.
- Bruce y F. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S., & Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones on moods and behavior at adolescence?. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.
- Buck, R. (1991). Temperament, social skills, and the communication of emotion: A developmental-interactionist view. En: D. G. Gilbert, y J. J. Connolly (comps.), *Personality, social skills and psychopathology*. New York: Plenum Press.
- Buelga, S., & Musitu, G. (2006). Famille et Adolescence: Prévention de conduites à risque. En M. Zabalia y D. Jacquet (Eds.), *Adolescences d'aujourd'hui*. Rennes: PUF.PDF.
- Burchfield, S. R. (1979). The stress response: A new perspective. *Psychosomatic Medicine*, 41, 661-672.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1986). The E.A.S. Approach to temperament. En A. Plomin, y R., Dunn, J. (Eds.), *The Study of temperament, Changes continuities and Challenges*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Caballo, V. E. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia, España: Promolibro.
- Calvo, A.J., González, R., y Martorell, M.C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 95-111.

- Campbell, D.T. (1963). Social attitudes and other acquired behavioural dispositions. In S. Koch (Ed) *Psychology: A study of a science*, 94-172. New York: McGraw-Hill.
- Cannon, W. B. (1929). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage; an account of recent researches into the functions of emotional excitement*. Nueva York: D. Appleton.
- Carrillo, I. (1991) Habilidades sociales, en Martínez M. y Puig J. M. (Coords.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, (pp. 131-142) Barcelona: Graó.
- Carrobles B. (1979). *La práctica en la terapia de la conducta: teoría y métodos de aplicación para la práctica clínica*. Madrid: Pablo del Río.
- Casado, M. I. (1994). *Ansiedad, stress y trastornos psicofisiológicos*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Casco, F.J. y Oliva, A. (2005). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22, 171- 185.
- Castanyer, Olga (2004). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Desclée De Brouwer. Bilbao.
- Cattell, R.B. (1957). *Personality and motivation: Structure and measurement*. Nueva York: World Book.
- Cattell, R.B. (1973). *Personality and mood by questionnaire*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Cattell, R. B., & Sheier, I. H. (1961). *The Meaning and Measurement of Neuroticism and Anxiety*. Nueva York: Ronald (Traducción, Madrid: Pirámide).
- Cattell, R. B., y Kline, P. (1982). *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Madrid: Pirámide.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000a). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.

- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000b). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, 15(3), 319-333.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2002). *La convivencia en las escuelas*. Barcelona, España: Paidós.
- Chabrol, H., Carlin, E., Michaud, C., Rey, A., Cassan, D., & Juilot, M. (2004). A study of the Rosenberg self-esteem scale in a sample of high-school students. *Neuropsychiatrie del'Enfance et del'Adolescence*, 52(8), 533-536.
- Claramunt, C., & Huertas, L. (1999). Ideas, conocimiento y actitudes sexuales previas en adolescentes (13-15 años). *Informació Psicológica*, 69, 30-37.
- Clark, D.M.& Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. En R.G. Heimberg, M.R.Liebowitz, D.A. Hope y F.R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment and treatment*, (pp. 69-93). Nueva York: Guilford Press.
- Clemente, A., Gutiérrez, M. y Musitu, G. (1992). Autoconcepto y competencia social escolar, *Revista de psicología de la educación*, 4(10), 27-36.
- Celis, J., (2001). Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año. *Anales de la Facultad de Medicina Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. 62, 25 -30.
- Cockerham, W. C. (2001). *Handbook of medical sociology*. New York: Prentice-Hall.
- Collins, W.A. & Laursen, B. (2004). Parent-Adolescent relationships and influences. En R.M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2^a ed.). Nueva Jersey, EE.UU.: John Wiley & Sons.
- Combs, M. L., & Slaby, D. A. (1977). Social skills training with children. In B. B. Lahay & A. E. Kazdin (Eds.). New York: Plenum Press.

- Comeche, I. et al., (1995). *Cuestionarios, Inventarios y Escalas: Ansiedad, Depresión y Habilidades Sociales*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Conger, J. (1977). *Adolescente and youth*. New York: Harper and Row.
- Conger R. D., & Elder, G .H. (1994). *Families in troubled time: Adaptation in rural America*. NewYork: Aldine de Gruyter.
- Cortés, R. (2010): El mundo afectivo de los adolescentes: un reto para educadores. www.misionjoven.org. Consultado el 3 de octubre de 2012.
- Cox, T. (1978). *Stress*. Baltimore: University Park Press.
- Crockett, L. J., & Petersen A. C. (1993). Adolescent development: Health risks and opportunities for health promotion. In Millstein, S.G. Petersen, A.C and Nightingale, E.O. (eds). *Promoting the Health of Adolescents*. New York, NY: Oxford University Press.
- Davidoff, L. (1979). *Introducción a la Psicología*. México: McGraw-Hill.
- Davila, O., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2008). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles* (4ª ed). Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- De la Ossa, Martínez, Herazo y Campo (2009). Estudio de la consistencia interna y estructura factorial de tres versiones de la escala Zung para ansiedad. *Colombiana Médica*, 40(1), 71-77.
- Del Barrio, V.G. (2003). Estrés y salud, en Q.J.: Ortigosa, S.M. Quiles y C.F. Méndez (eds.), *Manual de Psicología de la Salud con Niños, Adolescentes y Familiar*. (pp. 47-69). Madrid: Piramide,.
- Delgado B., Inglés C. J., y García Fernández J. M. (2013). La ansiedad social y el autoconcepto en la adolescencia. *Revista de psicodidactica*, 18(1), 179-195.
- Deluty, R. H. (1981). Adaptiveness of aggressive, assertive, and submissive behavior for children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 10(3), 155-158.

- DeGiovanni, I.S. (1978). Development and validation of an assertiveness scale for couples. Tesis doctoral. State University of New York at Buffalo. *Dissertation Abstracts International*, 39(9-B), 45-73.
- Dollar, J., & Miller, N.E. (1950). *Personality and psychotherapy*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Douvan, E., & Adelson, J. (1966). *The Adolescent Experience*. New York: John Wiley & Sons.
- Edwards, M. C., Mullins, L., Johnson, J., & Bernardy, N., (1994). Survey of Pediatricians' Management Practices for Recurrent Abdominal Pain. *Journal of Pediatric Psychology*, 19(2), 241-253
- Ekman, P. (1989). The argument and evidence about universals in facial expressions of emotion. En H. Wagner y A. Manstead (Eds.), *Handbook of psychophysiology: Emotion an social behavior*. Nueva York: Wiley.
- Ekman, P. (1994). Are these basic emotions? In P. Ekman y R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotions: Fundamental questions*. Oxford: Oxford University Press.
- Elizondo Torres, M. (2000). Asertividad, en *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. Ed Trillas. Mexico
- Endler, N. S. (1973). The person versus the situation a pseudo issue a response to others. *Journal of personality*, 41, 287-303.
- Endler, N. S. & Okada, M. (1975). A multidimensional measure of trait anxiety: The S-R inventory of general trait anxiousness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 319-129.
- Endler, N. S. & Magnusson, D. (1976). *Interactional psychology and personality*. Washington, DC: Hemisphere Publishing.
- Endler, N. S., et al. (1976). The multidimensionality of state and trait anxiety. *Scandinavian Journal of Psychology*, 17, 81-93.

- Epstein, S. (1972). The nature of anxiety with emphasis upon its relationship to expectancy. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research*, (pp. 291-337). New York: Academic Press.
- Estevez López E., Musitu Ochoa G., y Herrero Olaizola J., (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28 (4), .
- Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Eysenck, H. J. (1975). Anxiety and the natural history of neurosis. In C. D. Spielberger (Ed.), *Stress and anxiety*, (pp. 51-94). Washington, DC: Hemisphere
- Fazio, R.H. (1986). How do attitudes guide behavior?, R.M Sorrentino y E.T. Higgins (eds.): *Handbook of motivation and cognition*. Nueva York: Wiley.
- Fernández-Abascal, E. G. (1995). El estrés. In E. G. Fernández-Abascal (Coord.), *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G. (2003). La ansiedad. En Fernández-Abascal E.G., Jiménez Sánchez M.P. y Martín Díaz M.D. (Eds.). *Emoción y motivación. La adaptación humana 1*, 277-310. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fensterhein H. & Baer, J. (1976). No diga sí cuando quiere decir no. Barcelona: Grijalbo.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Frankel, F., & Myatt, R. (1996). Self-Esteem, Social Competence, and Psychopathology in Boys without Friends. *Personality and Individual Differences*, 20, 401-407.
- Franks, C. M. (1969). *Behavior therapy: Appraisal and status*. New York: McGraw-Hill.

- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychologist*, *56*, 218-226.
- Fredrickson, B. L. & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, *12*, 191-220.
- Freud, A. (1946). *The ego and mechanisms of defense*. Universe. Press, New York
- Freud, A. (1958). Psychological study of the child. *Adolescence*, *13*, 255-278.
- Freud, S. (1973). *Inhibición, síntoma y angustia* (3º ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Funes, J. (2005). El món dels adolescents: propostes per observar i comprendre. *Educació Social*, *29*, 77-97
- Gaeta González M. L., y Martín Hernández P., (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Stadium. Revista de Humanidades*, *15*, 327-344.
- Galassi, M .D. & Galassi, J.P. (1977). *Assert Yourself –How to Be Your Own Person*. New York: Human Sciences Press.
- Galassi M. D, & Galassi J. P. (1979). A comparison of the factor structure of an assertion scale across sex and population. *Behavior Therapy*, *10*, 117-129.
- Gandarias, A., Magaz, A. Garcia, E.M., (1999). Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales para Adolescentes: AVANCEMOS. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de un Programa en la Asertividad y en las Estrategias Cognitivas de Afrontamiento de las Situaciones Sociales. *Psicología Conductual*, *9*(2), 221-246.
- Garaigordobil, M. (2001). Programa para el Desarrollo de la Personalidad y la Educación en Derechos Humanos. Intervención con Adolescentes. Proyecto de Investigación subvencionado por el Gobierno Vasco, Departamento de

Educación, Universidades e Investigación. Facultad de Psicología de la UPV.
Tercer Premio Nacional de Investigación Educativa.

Garaigordobil, M., Cruz, S., y Pérez, J.I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134.

Garaigordobil M., Durá A., y Pérez J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 y 17 años. *Anuario de psicología clínica de la salud*, 1, 53-63.

Garaigordobil M., y Durá A., (2006). Relaciones del autoconcepto con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64.

García-Fernández J. M., Inglés C., Martínez-Monteagudo, M.C., Marzo, J.C. y Estévez E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: valoración en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. *Psicothema*, 23(2), 301-307

García, E.M., y Magaz, A. (1992). *Autoinforme de Conducta Asertiva (ADCA-1)*. Madrid: CEPE.

García, E.M. y Magaz, A. (1998a). *Ratones, Dragones y Seres Humanos Auténticos*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

García, E.M. y Magaz, A. (1998b). *Escala Magallanes de Adaptación (EMA)*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

García, E.M., Magaz A. y García, R. (1998c). *Escala Magallanes de Ansiedad*. Madrid-Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

García, E.M., Magaz A. y García, R. (1998d). *Escala Magallanes de Estrés*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

García, E.M. y Magaz, A. (2011). *Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales: ADCAs*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.

- García, E.M. y Magaz, A. (2011). *Escala Magallanes de Adaptación (EMA)*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.
- García, E.M., Magaz A. y García, R. (2011). *Escala Magallanes de Ansiedad*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.
- García, E.M., Magaz A. y García, R. (2011). *Escala Magallanes de Estrés*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.
- García, E.M. y Magaz, A. (2013). *Adaptation y Agresividad Social. Manual de referencia del Master en Psicología Titulo Propio de la UIMP, Especialidad en Psicología Clínica*. Bilbao: COHS Consultores en Ciencias Humanas.
- Gray, J.A. (1993). *La Psicología del miedo y el estrés*. Barcelona: Labor.
- Ge X., Conger, R. D., & Elder G. H. Jr. (1996). Coming of age too early: Pubertal influences on girls' vulnerability to psychological distress. *Child Development*, 67, 3386-3400.
- Ge X., Conger, R. D., & Elder G. H. Jr. (2001). Pubertal Transition, Stressful Life Events, and the Emergence of Gender Differences in Adolescent Depressive Symptoms. *Development Psychology*. 37(3), 404 – 417.
- Gray, J. A. (1982). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry of the septo-hippocampal system*. Oxford: Oxford University Press.
- Goossens, L. (2006). *Adolescent development: Putting Europe on the map*. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of the development* (pp. 1-10). New York, USA: Psychology Press.
- Güell Barcelo, M. (2005). *¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro?: Técnicas asertivas para el profesorado y formadores*. Ed. Grao. Barcelona.
- Guil Bozal, R., Gil-Olarte Márquez, P. Mestre Navas, J.M., & Núñez Vázquez, I. (2004). Psicología Social de la Educación. Introducción Inteligencia Emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(22).

- Hall, G. S. (1904). *Adolescence, its Psychology and its relations to Psychology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Nueva York: Appleton.
- Hampel, P. & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescence Health*, 38, 409-415.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental Tasks and Edition*. New York: David Mckay.
- Hernández, P. (1987). *Test Evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Madrid: TEA.
- Hernández, P. y Jiménez, J.E. (1983). *Intervención psicoeducativa y adaptación. Una alternativa de salud mental desde la escuela*. Tenerife: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Huebner, E.S., Suldo, S. & Gilman, R. (2006). Life satisfaction among children and adolescents. En G. Bear y K. Minke (eds.), *Children's Needs* (3ªed.) pp. 357-368. Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Hull, C. L. (1921). Quantitative aspects of the evolution of concepts: An experimental study. *Psychological Monographs* pp. 28-85.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of Behavior*. Nueva York: Appelton Century-Crofts.
- Hull, C. L. (1952). *A Behavior System*. New Haven: Yale University Press.
- Inglés, C. J. y Méndez, M. D. (2001). Dificultades interpersonales en la adolescencia: ¿factor de riesgo de fobia social?. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 6(2), 91-104.
- Inglés, C. J., Hidalgo, M.D., Mendez, F.X. e Inderbitzen, H.M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26, 505-510.
- Inglés, C. J., Mendez, F.X., Hidalgo, M.D. & Spence. S.H. (2003.b). The List of Social Situation Problems: reliability and validity in an adolescent Spanish-speaking sample. *Journal of Psychopathology and Behavioural Assessment*, 25(1), 65-74.

- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D. & Méndez, F. X. (2005) Interpersonal difficulties in adolescence: a new self-report measure. *European Journal of Psychological Assessment, 21*, 11-22.
- Inglés, C.J., Ruiz, C., garcia, J.M., Benavides, J., Estevez, C., Martinez, F., Torregrosa, M.S. y Pastor, Y. (2005). Tasas de popularidad, rechazo y olvido en estudiantes prosociales de E.S.O. En J.A. Del Barrio, Fajardo M.I., Castro F., Díaz A. y Ruiz I. (eds.), *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación*, 323-335. Extremadura: PSICOEX
- Inglés, C. J. (2007, 2009). *Enseñanza de habilidades interpersonales en la adolescencia. Programa PEHIA*. Madrid: Pirámide
- Inglés, C. J., Delgado, B., Bautista, R., Torregrosa, M.S., Espada, J.P., Garcia-Fernandez, J.M.,...Garcia-Lopez, L.J. (2007). Factores psicosociales relacionados con el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes españoles. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology, 21*, 11-22.
- Inglés C.J., Delgado, B., Garcia-Fernandez, J.M., Ruiz-Esteban, C. y Diaz-Herrero, A. (2010). Sociometric Types and Social Interaction Styles in a Sample of Spanish Adolescents. *Spanish Journal of Psychology, 13*(2), 728-738.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.
- Izard, C. E. (1993). Organizacional and motivacional functions of discrete emotions. En M. Lewis (Ed.), *Handbook of emotions* (pp. 631-641). Nueva York: Guilford Press.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social, 26*(1), 105-117.
- Jolis, M. D., Vilanova, S.L., Vecino, M.S., Valdez, G.R., Oliver, M.I., Rocerau, M.C. y Ricci, L. (1996). Transición escuela media-universidad. Una investigación. *Ensayos y Experiencias, 10*, 24-27

- Jones M. C. (1957). The later careers of boys who were early or late maturing. *Child Development*, 28, 113- 28.
- Jones, M.C, & Mussen, P. H. (1958). Self-conceptions, motivations, and interpersonal attitudes of early and late maturing girls. *Child Development*, 29, 491-501.
- Judd, C. M., Drake, R. A., Downing, J. W., & Krosnick, J. A. (1991). Some dynamic properties of attitude structures: Context-induced response facilitation and polarization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 193-202.
- Kals, S. V. (1978). Epidemiological contributions to the study of stress. In C. L. Cooper & R. L. Payne (Eds.), *Stress at work*, pp. 3-48. New York: John Wiley and Sons.
- Katz, D. & Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. En S. Koch (Ed.): citado en Mayor y Pinillos (1989) *Creencias, actitudes y valores*, 3, 423-475. Madrid: Alhambra.
- Kelley, C. (1979). *Assertion training: A facilitator's guide*. San Diego. California: University Associates.
- Khanlou, N. (2004). Influences on adolescent self-esteem in multicultural Canadian Secondary schools. *Public Health Nursing*, 21(5), 404-411.
- Krauskopf, D. (1994). *Adolescencia y Educación*. (2ª ed.). Editorial: EUNED
- Krauskopf, D. (1995). Dimensiones del Desarrollo y la Salud Mental en la Adolescencia. En publicación: *Indicadores de Salud en la Adoescencia*. San Jose de Costa Rica: O.P.S.
- Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En publicación: *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Krauskopf, D. (1997). Crisis Social y Dificultades en la Adolescencia. En *Pediatría*. Tomo 2. (5ª ed.), Meneghello, J. et. al editores. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana..

- Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S.R. Asher & J.D. Coie (Ed.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). New York: Cambridge University Press.
- Kurdek, L.A. & Krile, D. (1982). A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social self-competence. *Child Development*, 53, 1485-1491.
- Labrador, F. J. y Crespo, M. (1993). *Estrés. Trastornos psicofisiológicos*. Madrid: Eudema.
- Labrador, F. J. y Crespo, M. (1993). *Evaluación del estrés. En Rocío Fernández-Ballesteros (comp.) Evaluación Conductual Hoy*. Madrid: Pirámide.
- Lamberth J. (1980,1982): *Psicología Social*. Madrid: Piramide.
- Lameiras, M., y Rodríguez, Y. (2003). Age and sex differences in self-esteem among Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 93, 876-878.
- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. *Research in psychotherapy*, 3, 90-102.
- Lang, P.J. (1979). A bio-informational theory of emotional imagery. *Psychophysiology*, 16(6), 419-512
- Lange, A. J. & Jakubowski, P. (1976). *Responsible Assertive Behavior: Cognitive/Behavioral Procedures for Trainers*. USA Illinois: Research Press.
- Lazarus, A. (1966). Behavior rehearsal vs. Non-directive therapy vs. Advice in effecting behavior change, *Behavior Research and Therapy*, 209-212.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- LeDoux, J.E. (1994). Emoción, memoria y cerebro. *Investigacion y Ciencia*, 215, 38-45.

- Lefevre, E. R., & West, M. L. (1981). Assertiveness: Correlations with self-esteem locus of control, interpersonal anxiety, fear of disapproval, and depression. *Psychiatric Journal of the University of Ottawa*, 6(4), 247- 251.
- Levine, S., Weinberg, J & Ursin, H. (1973). *Definition of the coping process and statement of the problem*. En *Psychobiology of stress*. Nueva York: Academic Press.
- Lewen, M. K. & Kennedy, H. L. (1986). The role of stress in heart disease. *Hospital Medicine*, 125-138.
- Lewis, A. (1980). Problems presented by the ambiguous word anxiety as used in psychopathology. In G. D. Burrows & B. Davies (Eds.), *Studies on anxiety*, 1-15. Amsterdam: Elsevier/North-Holland.
- Libet J. & Lewinsohn P.M., (1973), The concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 40, 304-312.
- Locker, J. & Cropley, M. (2004), Anxiety, Depression and Self Esteem in Secondary School children, an investigation into the impact of standard assessment tests (SATS) and other important school examinations. *School Psychology International*, 25(3), 333-345.
- López, M. J., Garrido, V., Rodríguez, F.J. y Paino, S.J. (2002). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Psicothema*, 14(supl.), 155-163.
- Lorr, M., & More, W. (1980). Four dimensions of assertiveness. *Multivariate Behavioral Research*, 15(2), 127-138.
- Lutte, G. (1991). *Liberar la Adolescencia. La Psicología de los jóvenes de Hoy*. Barcelona: Biblioteca de Psicología, Herder.
- Mac Donald, M. L. (1978). Measuring assertion: A model and method. *Behavior Therapy* 9, 889-899.

- Malatesta, C. Z. & Wilson, A. (1988). Emotion cognition interaction in personality development: A discrete emotions, functionalist analysis. Special Issue: The social context of emotion. *British Journal of Social Psychology*, 27, 91-112.
- Malmo, R. B. (1957). Anxiety and behavioural arousal. *Psychological Review*, 64, 276-287.
- Marín Díaz V., Ortega, R.M., Reina, P. y Garcia, M.D. (2004). La inadaptación escolar en los centros cordobeses. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 22, 127-138
- Marina, J.A. (2005). *La adolescencia como producto diseñado por el mundo adulto*. En *Congreso Ser Adolescente, Hoy: Libro de Ponencias* (pp. 103-109). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Marks, I. (1986). *Tratamiento de neurosis*. Barcelona: Martínez Roca.
- Marks, I. M. & Lader, M. (1973). Anxiety states (anxiety neurosis): A review. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 156, 3-16.
- Martín, E., Muñoz de Bustillo, M. C., Rodríguez, T. y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: La integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. y Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- Martínez González, A.E., Inglés Saura, C., Piqueras Rodríguez, J.A. y Oblitas Guadalupe, L.A (2010a). Importancia de los amigos y los padres en la salud y en el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 111 – 138.
- Martínez González, A.E., Inglés Saura, C., Piqueras Rodríguez, J.A. y Oblitas Guadalupe, L.A (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología latinoamericana*, 28(1), 74-84.

- Martínez-Otero Pérez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- Massone, A y González, G. (2007). Estrategias de afrontamiento (Coping) y su relación con el logro académico en matemática y lengua en de noveno año de educación general básica. *OEI Revista Iberoamericana de Educación*, en red: <http://www.riesei.org/deloslectores/378massone>.
- Matud M. P., Ibañez, I., Marrero, R. y Carbañeira, M. (2003). Diferencias en autoestima en función del género (Gender differences in self-esteem). *Análisis y Modificación de Conducta*, 29, 51-78.
- May, R. (1968). *La angustia normal y patológica*. Buenos Aires: Paidós
- Mazur, E., Wolchik, S. & Sandler, I.N. (1992). Negative cognitive errors and positive illusions for negative divorce events: Predictors of children's psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20, 523-542.
- Mcewen, B. S. (1995). Stressful experience, brain, and emotions: Developmental, genetic and hormonal influences. In M. S. Gazzaniga (Ed.), *The Cognitive Neurosciences* (pp.1117-1136), Cambridge: MIT.
- Mcgrath, J. E. (1970). A conceptual formulation for research on stress. In J. E. Macgrath, *Social and psychological factors in stress*, (pp. 10-21). New York: Holt Rinehart and Winston.
- Mechanic, D. (1976). Stress illness and illness behavior. *Journal of Human Stress*, 2, 2-6.
- Michelson L., Sugai D. P., Wood R. & Kazdin A. (1987). *Las Habilidades Sociales en la Infancia. Evaluación y Tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca
- Miguel-Tobal, J. J. (1985). Evaluación de respuestas cognitivas, fisiológicas y motoras de ansiedad: Elaboración de un instrumento de medida (ISRA). Tesis doctoral, Madrid: Ucm.
- Miguel-Tobal, J. J. (1996). *La ansiedad*. Madrid: Santillana.

- Miller, T. W. (1997). *Clinical disorders and stressful life events*. Madison, CT: International University Press.
- Molina, S. (1997). *El fracaso en el aprendizaje escolar I. Dificultades Globales de tipo adaptativo*. Madrid: Rústica.
- Monjas Casares, M.L. (1997). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M.A. Verdugo et. Al. (eds.). *Evaluación curricular*. Madrid: Siglo XXI.
- Monjas Casares, M. y González Moreno, B. (1998). Las habilidades sociales en el currículo (Serie Colección N° 146). España: Centro de Investigación y Documentación Educativa- CIDE. España.
- Morales, J. F., Reboloso, E., y Moya, M. (1997). Mensajes persuasivos y cambio de actitudes. In J. F. Morales (Ed.), *Psicología social*, 526-553. Madrid: McGraw-Hill
- Moreno Manso J.M. y García-Baamonde Sánchez., M. E. (2009), Adaptación personal y desarrollo lingüístico en niños víctimas de maltrato en *Boletín de psicología*, 96, 17-34.
- Mowrer, O.H. (1939). A stimulus-response analysis of anxiety and its role as a reinforcing agent. *Psychological*, 46, 553-556
- Mucio-Ramírez, S. (2007). La neuroquímica del estrés y el papel de los péptidos opioides. *R.E.B.* 26(4),121-128
- Murphy, G., Murphy, L. & Newcomb, T. (1937). *Experimental Social Psychology*. Nueva York: Harper
- Murray, C. L.& Lopez, A. D. (1998). Quantifying the health risks of sex and reproduction: Implications of alternative definitions. En Murray, C.J.L., Lopez, A.D., (eds). *Health dimensions of sex and reproduction*. Boston, MA: Harvard School of Public Health.
- Offer D. & Offer, J. (1975). *From teenage to young manhood: A psychological study*. New York: Basic Books.

- Offer, D., Ostrov, E. & Howard, K. (1981). *The adolescent*. New York: Basic.
- Olga, G. & Terry, L. (1997). *Superar el estrés*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y educación* 15(4), 373-383.
- Oliva, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (1), 115-122
- Oliva, A., Arranz, E. y López, F. (2004). Sibling Relationships in adolescence. Comunicación presentada en la IX Conference of the European Association for Resarch on Adolescence, celebrado en Porto (Portugal).
- Oliva, A. Y Palacios, J. (1990). La adolescencia y su significado evolutivo. Desarrollo psicológico y educación. César Coll (comp.), Alvaro Marchesi Ullastres (comp.), Jesús Palacios. *Psicología evolutiva*, 1, 433-452
- Oliva, A. y Parra, A (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico*, 96-123. Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- Organización Mundial de la Salud (2012). *Estadísticas Sanitarias Mundiales*.
- Orte, S. C. y March, C. M. (1996). *Pedagogía de la inadaptación social: Educación Social*. Valencia: Nau Libres.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 141-159.
- Paula, I. (1998). Las habilidades sociales en el marco de la intervención psicopedagógica. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords). *Manual de orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis, Walters Kluwer
- Peralta, F. J.; Sánchez, M. D.; Trianes, M. V. y Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 4(1), 83-96.

- Perquin, C. W., Hazebroek-Kampschreur A.A.J.M, Hunfeld J.A.M., Bohnen, A. M., van Suijlekom-Smit, L. W. A., Passchier, J., & van der Wouden, J. C. (2000). Pain in children and adolescents: A common experience. *Pain*, 87, 51-58.
- Petersen, A. C., & Taylor, B. (1980). The biological approach to adolescence: Biological change and psychological adaptation. In J. Adelsen (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 117-155). New York: Wiley-Interscience.
- Petersen, A. C., Compas, B.E., Brooks-Gunn, J., Stemmler M., Ey, S. & Grant K.E. (1993). Depression in adolescence, *American Psychologist*, 48,155-168.
- Petersen, S., Brulin, C., & Bergström, E. (2006). Recurrent pain symptoms in young schoolchildren are often multiple. *Pain*, 121, 145-150.
- Peterson, C., Maier, S. F. & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness. A theory for the age of personal control*. Oxford: University Press.
- Petersen, A. C. (1988). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583-607.
- Phares, E. J. (1988). Clinical psychology: Concepts, methods & profession. *Dorsey Press*. (3^a ed.), RC 467, 4-8
- Phillips, B. N. (1978). *School, stress and anxiety: Theory, research and intervention*. Human Sciences Press.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Free Press. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martinez Roca
- Plutchik, R. (1980): *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: John Wiley.
- Ponce González, T. (2009). La inadaptación social en el sistema educativa. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 15.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Rachman, S. (1984). Agoraphobia: A safety-signal perspective. *Behaviour Research and Therapy*, 22, 59-70.

- Rathus, S.A., Fox J.A. & Cristofaro, J.D. (1979). Perceived structure of aggressive and assertive behaviors. *Psychological reports*, 44, 695-698.
- Redl, F. (1971). Temas Educación - Consultoría Educación. Ensayos. Editado y presentado por Reinhard Fatke. Munich.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rice, F. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Rich, A. R. & Schoeder, H. E. (1976). Research issues in assertiveness training. *Psychological Bulletin*, 83, 1081-1096.
- Riggio, R.E., Throckmorton, B. & DePaola, S. (1990), Social skills and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 11(8), 799-804.
- Rimm, D.C. & Masters, J. C. (1974). *Terapia de la conducta. Técnicas y hallazgos empíricos*. México: Trillas
- Riveros, Q., Hernández, V. y Rivera, B. (2007). Niveles de depresión y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1).
- Riso, W. (1988). *Entrenamiento Asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención*. (p. 45) Medellín: Rayuela,
- Roca, E. (2003,2005). *Cómo mejorar tus habilidades sociales: programa de asertividad, autoestima e inteligencia social*. Valencia: ACDE Ediciones.
- Rodríguez –Testal J. F., Carrasco, del Barrio y Catalan (2002). Errores cognitivos en jóvenes y su relación con la sintomatología depresiva. *Anuario de psicología*, 33(3), 409-432.
- Rokeach, M. (1968). A theory of organization and change within value-attitude systems. *Journal Social Issues*, 24, 13-33.
- Rojas, E. (1989). *La ansiedad*. Madrid: Temas de Hoy.

- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology* (pp. 3-17). Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall.
- Ruiz, I. y Gallardo, J. A. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas. *Anales de Psicología*, 18, 261-272.
- Russomano, L. (2000). Achievement, Locus of Control, Self-concept, social problem solving training and the acquisition of pro-social skill in children. Dissertation Abstracts International Section A. *Humanities and Social Sciences* 61(2-A), 485.
- Ryall, M. R. & Dietiker, K. E. (1979). Reliability and clinical validity of the Children's Fear Survey Schedule. *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry*, 10, 303-309.
- Sapolsky, M. (2008). *¿Por qué las cebras no tiene ulcera?: la guía del estrés*. Madrid: Alianza Editorial
- Salter A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. New York: Farrar, Strauss and Giroux
- Sandín, B. (1990). Factores de predisposición en los trastornos de ansiedad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43, 343-351.
- Sandín, B. (1999). *El estrés psicosocial*. Madrid: Klinik.
- Sandín, B. (2003). El estrés: Un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud. International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 141-157.
- Sandín, B. y Chorot, P. (1995). Concepto y categorización de los trastornos de ansiedad. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Eds.), *Manual de Psicopatología*, 2, 53-80. Madrid: McGraw-Hill.
- Segal, Z. V. & Ingram, R. E. (1994). Mood priming and construct activation in tests of cognitive vulnerability to unipolar depression. *Clinical Psychological Review*, 14, 663-695.
- Segura, M. (1991). *Análisis Funcional de la Conducta. Un modelo explicativo*. Universidad de Granada.

- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32.
- Selye, H. (1980). *Selye's guide to stress research*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Serapio Costa, A (2006). Adolescencia y comportamiento de género. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 11-23
- Shelton, N. & Burton, S. (2004). *Asertividad. Haga oír su voz sin gritar*. Madrid: Fundación Confemetal.
- Sherif, M. (1974). Las influencias del grupo en la formación de normas y actitudes, en J.R. Torregrosa (ed.), *Teoría e investigación en la Psicología Social actual*. Madrid, IOP también en J.R. Torregrosa y E. Crespo (eds.), (1984), *Estudios básicos de Psicología Social*. Madrid, Barcelona: CIS.
- Sierra, J. C., Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Mal-Estar e Subjetividad*, 3(1), 10-59.
- Siverio M.A., y Garcia M.D., (2007). Autopercepción de la adaptación y tristeza en la adolescencia: la influencia del género. *Anales de Psicología*, 23(1), 41-48.
- Skinner, B.F. (1938). *The behavior of organisms*. Nueva York, Appleton-Century. Traducción española (1979). *La conducta de los organismos: un análisis experimental*, Barcelona: Fontanella.
- Smetana, J.G., Campione-Barr, N. & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal context. *Annual Review of Psychology*, 57, 225-284.
- Smith, M. J. (1975). *Cuando digo NO, me siento culpable*. Barcelona: Grijalbo.
- Smith, M.J. (2003). *Sí, puedo decir no. Enseñe a sus hijos a ser asertivos*. DeBolsillo
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. I. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D., Pollans, C. H. & Wordan, T. J. (1984). Anxiety disorders. In S. M. Turner & M. Hersen (Eds.), *Adult psychopathology and diagnosis*, (pp. 263-303). New York: John Wiley and Sons.

- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2003). *Psicología do adolescente*. Lisboa: Fundação Gulbelkian.
- Stein, D., & Hollander, E. (2002). *Textbook of anxiety Disorders*. Washington, DC: The American Psychiatric Publishing.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relation-ships. En S. Feldman y G. Elliot (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent*, (pp.255-276). Cambridge: Harvard University Press.
- Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Sue, D. (1996). *Comportamiento anormal*. México, D.F: McGraw-Hill.
- Susman, E. J., & Rogol, A. (2004). Puberty and psychological development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology*, (pp. 15-44). Hoboken, NJ: Wiley
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). Temperament and developmental desviations. En A. Thomas y S. Chess (Eds.), *Temperament and development*, (pp. 48-65). N.Y.: Brunner/Mazel.
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, M. (1970). El origen de la personalidad. En R. Atkinson (Ed.), *Psicología contemporánea*. Barcelona: Blume.
- Thomas, W. & Znaniecki, F. (1918). *The polish peasant in Europe and America*, Vol. 1. Chicago: University of Chicago Press
- Thyer, B. A. (1987). *Treating anxiety disorders: A guide for human service professionals*. London: Sage Publications.
- Tierno B. (1996) *Adolescentes*. Madrid: Temas de Hoy.
- Tobeña, A. (1997) *El estrés dañino*. Madrid: Aguilar.
- Toro J. (1981) *Mitos y errores educativos*. Barcelona: Fontanella.

- Toro J., (1996) *El cuerpo como delito: anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. España: Ariel.
- Torres, L. y Rollock, D. (2004). Acculturative distress among Hispanics: The role of acculturative, coping, and intercultural competence. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 32, 155-167.
- Tratados hipocráticos. Obra completa* (2000). Madrid: Gredos.
- Triandis, H. C. (2001). Cultural syndromes and subjective well being. En: Diener, E. y Suh, E. (eds.). *Culture and subjective well being* (pp. 13-36). Cambridge: The MIT Press.
- Turcotte, P. (1986). *Calidad de vida en el trabajo: Antiestrés y creatividad*. México, D.F.: Trillas.
- Tyrer, P. (1982). Anxiety states. In Paykel E. S. (Ed.). *Handbook of Affective Disorders*. London: Academic Press.
- UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2002). *Adolescencia una etapa fundamental*. Nueva York: División de Comunicaciones de UNICEF.
- UNICEF, United Nations Children's Fund (2011). *The state of the world's children 2011: Adolescents: An Age of Opportunity*. New York: Division of Communication de UNICEF
- Ursin, H. (1973). Activation, coping and Psychosomatic. *En Psychobiology of stress*. Nueva York: Academic Press.
- Valdés, M., Flores, T., Tobeña, A y Masana, J. (1983). *Medicina Psicosomática*. México: Trillas
- Valdés, M. y Flores, T. (1990). *Psicobiología del estrés* (2ª ed.). Barcelona: Martínez Roca.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: EOS.

- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Programas de habilidades sociales*. Madrid: EOS. Obras de referencia general.
- Van Aken, M.A.G. & Asendorpf, J.B. (1997). Support by parents, classmates, friends and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 79-93.
- Vela E. y Roa M., (2008). *Manual de Adolescencia y familia*. Madrid: CEAPA. Elaborado para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Watson, J.B. & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Psychology*, 3, 1-14
- Watson, D. & Friend, R. (1969): Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.
- Wolf, H.G. (1953). *Stress and disease*. Springfield: Thomas.
- Wolpe, J. & Lang, P.J. (1964). A Fear Survey Schedule for use in behaviour therapy. *Behaviour Research and Therapy*, 2, 27-30.
- Wolpe, J. & Lazarus, A. (1966). *Behavior therapy techniques*. Oxford: Pergamon
- Wolpe, J. (1958). Neurosis. In W. Arroll, H. J. Eysenck & R. Meili (Eds.), *Diccionario de psicología*,(pp. 404-408). Madrid: Rioduero.
- Wolpe, J. (1977). *Práctica de la terapia de la conducta*. México: Trillas
- Wolpe, J. (1979). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford: Stanford University.

ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos

Autoinforme de Conducta Asertiva: ADCA-1

Escala Magallanes de Ansiedad: EMANS-j

Escala Magallanes de Estrés: EMEST-j

Escala Magallanes de Adaptación Escolar y Personal: EMA

ADCA-1

Versión 1.2011

Autores: García Pérez, E.M. y Magaz, A.

Identificador: _____ Nombre: _____

Edad actual: _____ Sexo: M F



- ☞ A continuación, le presentaremos algunas afirmaciones sobre cómo *piensan, sienten o actúan* las personas.
- ☞ Lea con atención y cuidado cada una de ellas.
- ☞ En cada frase, señale con una equis -X- la casilla correspondiente a la columna que mejor represente su forma de reaccionar en cada situación, de acuerdo con el siguiente código:.

CN = Nunca o casi nunca

PV = Pocas veces, en alguna ocasión

AM = A menudo, con cierta frecuencia

CS = Siempre o casi siempre

- ☞ Por favor, CONTESTE A TODAS LAS FRASES.
- ☞ No emplee demasiado tiempo en pensar las respuestas.
- ☞ Tenga en cuenta que no hay respuestas BUENAS ni MALAS.
- ☞ GRACIAS.

PARTE 1

- Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso/a tener que **exponer mi propia opinión** CN PV AM CS
- Cuando estoy **enfadado/a**, me molesta que los demás se den cuenta CN PV AM CS
- Cuando hago algo que creo que no gusta a otros, siento miedo o **vergüenza de lo que puedan pensar de mí** CN PV AM CS
- Me disgusta que los demás me vean, cuando estoy **nervioso/a** CN PV AM CS
- Cuando me **equivoco**, me cuesta reconocerlo ante los demás CN PV AM CS
- Si se me **olvida** algo, me enfado conmigo mismo/a CN PV AM CS
- Me enfado, si no consigo hacer las cosas **perfectamente** CN PV AM CS
- Me siento mal cuando tengo que **cambiar de opinión** CN PV AM CS
- Me pongo nervioso/a o tenso/a cuando quiero **hacer un elogio** a alguien CN PV AM CS
- Cuando me preguntan algo que ignoro, procuro **justificarme por no saberlo** CN PV AM CS
- Cuando estoy triste, me disgusta que los demás **se den cuenta** CN PV AM CS
- Me siento mal conmigo mismo/a, si **no entiendo** algo que me están explicando CN PV AM CS
- Me cuesta trabajo **aceptar las críticas** que me hacen, aunque comprenda que son justas CN PV AM CS
- Cuando **me critican sin razón**, me enfada o me pone nervioso/a tener que defenderme CN PV AM CS
- Cuando creo haber **cometido un error**, busco excusas que me justifiquen CN PV AM CS
- Cuando compruebo que **no sé algo**, me siento mal conmigo mismo/a CN PV AM CS
- Me cuesta **hacer preguntas personales** CN PV AM CS
- Me cuesta **pedir favores** CN PV AM CS
- Me cuesta **decir que NO**, cuando me piden que haga algo que yo no quiero hacer CN PV AM CS
- Cuando **me hacen algún elogio**, me pongo nervioso/a y no sé qué hacer o decir CN PV AM CS

PARTE 2

- Me molesta que **no me entiendan**, cuando explico algo CN PV AM CS
- Me irrita mucho que **me lleven la contraria** CN PV AM CS
- Me molesta que los demás **no comprendan** mis razones o mis sentimientos CN PV AM CS
- Me enfado, cuando veo que alguien **cambia de opinión** con el paso del tiempo CN PV AM CS
- Me molesta que **me pidan ciertas cosas**, aunque lo hagan de buenas maneras CN PV AM CS
- Me molesta que me hagan **preguntas personales** CN PV AM CS
- Me desagrada comprobar que las personas no se esfuerzan en hacer las cosas **de la mejor manera posible** CN PV AM CS
- Me enfado, cuando compruebo la **ignorancia** de algunas personas CN PV AM CS
- Me siento o me sentiría mal, si compruebo que una persona que aprecio toma una decisión que yo considero **equivocada** CN PV AM CS
- Me enfado, si veo a alguien comportándose de un modo que no me gusta CN PV AM CS
- Me disgusta que me **critiquen** CN PV AM CS
- Siento malestar hacia la persona que **me niega algo** razonable, que le pido de buenas maneras CN PV AM CS
- Me altera, ver a personas que **no controlan sus sentimientos**: lloran, gritan, se muestran excesivamente contentas, ... CN PV AM CS
- Me desagrada que no se dé a las cosas la **importancia** que tienen CN PV AM CS
- Me molesta que alguien **no acepte una crítica justa** CN PV AM CS

EMANS-j

Autores: E. Manuel García Pérez, Ángela Magaz Lago y Raquel García Campuzano

Versión: 1.2011

Identificador: _____ Nombre: _____

A continuación, te presentamos una lista de cosas que te pueden suceder. Desearía que me indicases la frecuencia con que te ha sucedido cada una de ellas durante los dos últimos meses.

Por favor, marca con una equis -X- la casilla correspondiente, de acuerdo con la siguiente escala:

N = Nunca AV = Alguna vez BV = Bastantes veces MV = Muchas veces

Lee con cuidado y detenimiento cada una de las frases y contesta a todas. GRACIAS.



DURANTE LOS DOS ÚLTIMOS MESES...

	N	AV	BV	MV
Tuve temblores en alguna parte del cuerpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notaba palpitaciones en el pecho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He tenido muchas más, o muchas menos, ganas de comer de lo habitual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentía que me faltaba el aire para respirar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noté tensión o presión en el pecho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tuve dificultades para tragar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He sentido hormigueo en alguna parte del cuerpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notaba la cara roja o sofocada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentía mareado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentía náuseas o malestar de estómago	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He tenido escalofríos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sentí que iba a perder el control	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me he "atascado" al hablar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me movía demasiado, sin necesidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He hecho movimientos repetidos, innecesarios, con las manos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Puntuación total:

EMEST-J

Autores: E. Manuel García Pérez, Ángela Magaz Lago y Raquel García Campuzano

Versión: 1.2011

Identificador: _____ Nombre: _____

A continuación, te presentamos una lista de cosas que te pueden suceder. Desearía que me indicases la frecuencia con que ha sucedido cada una de ellas durante los dos últimos meses.

Por favor, marca con una equis -X- la casilla correspondiente, de acuerdo con la siguiente escala:

N = Nunca AV = Alguna vez BV = Bastantes veces MV = Muchas veces

Lee con cuidado y detenimiento cada una de las frases y contesta a todas. GRACIAS.



DURANTE LOS DOS ÚLTIMOS MESES...

	N	AV	BV	MV
Me ha costado mucho concentrarme en lo que hacía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me cansaba con facilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me irritaba con cualquier contrariedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me costaba empezar a dormir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tuve sueños que me inquietaban	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me desperté una o más veces en la noche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tuve diarrea o estreñimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me desperté con la sensación de no haber descansado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tuve dolores en alguna parte del cuerpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me acatarré	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se me olvidaban las cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me costaba mucho estar tranquilo/a y relajado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me he mordido las uñas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He tenido algún o algunos tics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He comido mucho menos, o mucho más, de lo que antes comía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Puntuación total:

EMA

Autores: E. Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago

Versión: 1.2011

Identificador: _____

Apellidos: _____

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: M F

Curso/Grupo: _____ Fecha de la evaluación: _____



INSTRUCCIONES

En este cuadernillo te presentamos unas frases que te permitirán pensar sobre algunos aspectos de tus relaciones con padres, hermanos, profesores, compañeros y otros.

No es un test de inteligencia ni de personalidad.

Deseamos que contestes a cada una de ellas, señalando con una -X- la casilla que mejor representa la frecuencia con que te sucede lo que indica cada frase, de acuerdo con la siguiente escala:

N NUNCA

PV POCAS VECES

MV MUCHAS VECES

S SIEMPRE o CASI SIEMPRE

Por ejemplo:

Me gusta conocer personas nuevas N PV S S

Pienso que mis amigos me aprecian N MV S

Si tienes alguna duda, pregunta a la persona que está supervisando esta tarea, pero no lo hagas con ninguno/a de tus compañeros/as.

Utiliza un lapicero para poder corregir tu respuesta si te equivocas.

POR FAVOR: No olvides contestar a TODAS LAS CUESTIONES.

AE

Mis profesores me tratan bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intento agradar a mis profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que tengo buenos profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hablo bien de mis profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que mis profesores me aprecian	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis profesores me ayudan, cuando se lo pido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustan los profesores que tengo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que mis profesores hablan bien de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que mis profesores están satisfechos conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recibo elogios de mis profesores, por mis trabajos escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis profesores me hacen elogios por mi comportamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hablo con mis profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis profesores demuestran tener interés por mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis profesores hablan conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

APr:

Me gustan los/as compañeros/as que tengo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que mis compañeros/as me aprecian	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me llevo bien con mis compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis compañeros/as se portan bien conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si alguien me critica, mis compañeros me defienden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis compañeros me ayudan, cuando se lo pido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que mis compañeros/as hablan bien de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hablo con mis compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis compañeros/as hablan conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hablo bien de mis compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que tengo buenos/as compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

AC:

Estoy atento/a en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy satisfecho/a con mi Colegio/Instituto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aunque me desagraden, cumplo las normas de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizo las tareas que me mandan para casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En clase, presto atención a las explicaciones del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendo mucho asistiendo a clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

AG:

Asertividad, Estado Emocional y Adaptación en Adolescentes

Me hago reproches por las cosas que hago mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo muchos problemas conmigo mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me encuentro nervioso/a o inquieto/a sin saber por qué	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustaría cambiar mi forma de ser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me preocupa lo que otros puedan pensar de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy triste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si me critican, siento vergüenza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando me equivoco me siento mal conmigo mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo que empujarme a mi mismo/a para hacer las cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me cuesta tomar decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me dan miedo las dificultades y contrariedades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo poca iniciativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para hacer algo necesito que alguien me ayude	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento diferente a los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento ira o agresividad sin motivo aparente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que soy un desastre, que todo lo hago mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me cuesta expresar lo que siento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo tremendas luchas conmigo mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento mal conmigo mismo/a, cuando no consigo lo que deseo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

AP:

Anexo 2

Autorización de los autores

Por medio del presente documento, Dña. Ángela Magaz Lago y Don E. Manuel García Pérez autores de los instrumentos de evaluación y propietarios de los derechos de autor que se detallan a continuación:

Escala Magallanes de Ansiedad: EMANS
Escala Magallanes de Estrés: EMEST
Autoinforme de conducta asertiva: ADCA_1
Escala Magallanes de Adaptación: EMA

Autorizan a M^a Luisa López Martínez a:

1. La utilización de la Escala Magallanes de Ansiedad, Escala Magallanes de Estrés, Escala Magallanes de Adaptación y el Autoinforme de conducta asertiva, para el trabajo de investigación: “Asertividad, estado emocional y adaptación en adolescentes” que se llevará a cabo en un centro escolar de Bilbao.
2. Al uso de las subescalas de adaptación personal, con compañeros , profesores y centro escolar en general de la Escala Magallanes de Adaptación, omitiendo las subescalas de adaptación al padre y a la madre.
3. La reproducción de los instrumentos de manera íntegra en la Disertación del Máster que presentará en la Universidad Fernando Pessoa, como parte de los requisitos para la obtención del Grado de Maestro en Psicología de la Educación e Intervención Comunitaria.

En Madrid a 19 de junio de 2012

Fdo:

Ángela Magaz

E. Manuel García

Anexo 3

Propuesta de estudio a los centros escolares del área urbana de Bilbao

En Barakaldo, 4 de enero de 2012

Estimado/a Dtor/a

Desde Grupo ALBOR-COHS nos ponemos en contacto con Ud. para informarle sobre la posibilidad de participar en una investigación que este centro llevará a cabo: “Asertividad, Estado Emocional y Adaptación en adolescentes”.

La profesional que dirigirá la intervención será Dña M^a Luisa López Martínez diplomada en Profesorado de Educación General Básica y Psicóloga Especialista en Psicología Clínica, nº de colegiada: CA-00104. Además:

- Master en Psicología Clínica Conductual, impartido por el Grupo Luria,
- Master con título propio de Grupo Albor-Cohs con el que obtuve el Título de Consultor Especialista en Terapia de Conducta con niños y adolescentes
- Curso de Especialización en Psicología Clínica Conductual sobre evaluación y tratamiento de los Problemas de Pareja, impartido por CINTECO
- Diferentes cursos de formación y actualización profesional

Trabaja como Psicóloga Clínica en Grupo ALBOR-COHS desde el año 1995 y es profesora de los Máster en Psicología que la Fundación Calvida y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo organizan conjuntamente. Además, Tutora de los alumnos del Máster en Práctica Clínica y de la Salud del Grupo ALBOR-COHS y, en diferentes cursos, Tutora del Practicum de alumnos de Psicopedagogía y Psicología de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto.

Durante años ha compaginado la práctica de psicología clínica (en Bilbao y Santander) con niños, jóvenes y adultos, junto con tareas de investigación y docencia en diversos Centros.

Ponente Invitada y parte del Comité Organizador en diversas Jornadas y Congresos Nacionales e Internacionales como experta en “Dificultades de Aprendizaje”, “Agresividad y Violencia” y “Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad” y coautora de varias publicaciones:

- AVANCEMOS, Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales
- ESCePI, Programa de Entrenamiento en Habilidades Cognitivas
- EVHACOSPI, Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas
- I.E.G. ADULTOS, Instrumentos de Evaluación General de Adultos

La meta de este estudio, “Asertividad, Estado Emocional y Adaptación en adolescentes” es conocer la relación entre actitudes asertivas, estados emocionales con escasa ansiedad y estrés y buena adaptación tanto escolar como personal.

Al inicio de la escolaridad, se pueden observar peculiaridades en el comportamiento de los diferentes niños y niñas, que considerándose propias de esta etapa infantil no se corrigen, algunos de forma natural aprenden y desarrollan habilidades que les permite un desarrollo personal adecuado, sin embargo y, en muchas ocasiones, esas dificultades que antaño eran “cosas de niños/as” se mantienen e incluso aumentan convirtiéndose con el paso del tiempo en problemas.

Estos problemas que tiene su origen en la infancia, en muchas ocasiones, se atribuyen en la adolescencia a la propia etapa evolutiva, a los cambios y a las hormonas, a esta denominada habitualmente “edad difícil”.

Esta valoración de sus dificultades impide de nuevo su adecuado tratamiento y cronifican sus situaciones de malestar personal y social y de no modificarse se perpetuara en el tiempo.

Con la participación en este estudio piloto y los datos que obtengamos, se valorará un estudio, en un futuro próximo, con una muestra significativa de estudiantes probablemente a nivel nacional. Puesto que reconocemos las limitaciones de este estudio dado el tamaño de la muestra, el nivel sociocultural de los/as alumnos/as y que el lugar de residencia se concreta a un área de la geografía muy concreto.

El objetivo de ese estudio sería confirmar/descartar los resultados de este estudio y con sus hallazgos diseñar y aportar los programas de prevención e intervención de los que estos adolescentes podrían beneficiarse.

Si ustedes acceden a participar en este estudio se les solicitará:

La participación de sus alumnos/as de entre 12 y 14 años que no presenten necesidades educativas especiales relacionadas con discapacidades, que los padres autoricen y que los propios alumnos/as deseen participar.

La participación de estos alumnos consiste en la cumplimentación de 4 cuestionarios que se realizarán en una sola aplicación colectiva.

Estos cuestionarios se cumplimentaran en el horario que proponga el centro escolar evitando que interfieran con sus actividades habituales, siendo el tiempo aproximado de duración de la aplicación unos 30 minutos máximo.

Los cuestionarios a aplicar son: ADCA-1, EMANS-J, EMEST-J y EMA E-P cuyo objetivo respectivamente es conocer su estilo de interacción social, los niveles de ansiedad y estrés que presenta, y el nivel de adaptación personal y escolar.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y los padres de los menores participantes habrán de dar su consentimiento para que sus hijos/as participen en el mismo.

Los cuestionarios serán codificados usando un número de identificación y por lo tanto, las respuestas serán anónimas.

Estos datos serán tratados y custodiados contemplando estrictamente lo articulado en el Código Deontológico del Psicólogo de la Comisión Deontológica del Colegio de Psicólogos del Estado Español y siguiendo todas las normas que propone la Agencia Española de Protección de datos (Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal).

Este proyecto de Investigación se presentará en la tesina que realizara para la obtención del grado de master en psicología de la educación e Intervención comunitaria en la Universidad Fernando Pessoa, Dña. M^a Luisa López Martínez.

En contraprestación por su participación en este estudio recibirán los resultados de la investigación realizada, facilitándoles un informe específico por aula que seguro resultara de gran interés para el departamento de orientación que podrá con ello detectar posibles alumnos de riesgo y con ello tomar medidas para su intervención, bien para prevenir bien para resolver.

En cualquier caso: Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede dirigirse a Dña M^a Luisa López quien ampliara los datos que necesite en su dirección de correo: santander@gac.com.es, por teléfono en el 944820094 o preferiblemente en una cita presencial, desplazándose ella a su centro previo acuerdo.

Anexo 4

Descripción Centro Escolar

El centro escolar al que pertenece el grupo de estudiantes que participa en la investigación está ubicado en de Vizcaya.

Este colegio fue fundado en 1977, es una cooperativa de enseñanza sin ánimo de lucro que asocia a padres, madres y alumnos/as con una plantilla de profesores que se caracteriza por su estabilidad y su elevado grado de competencia profesional. Los padres/madres y profesores/as mantienen una relación fluida. Además, los/as profesores/as prestan una atención individualizada a los alumnos/as proporcionándoles una educación en función de sus necesidades.

La educación está basada en el desarrollo de valores humanistas y el idioma vehicular el vasco. La enseñanza abarca las edades comprendidas entre los 2 y 18 años. Dentro del ideario del centro destacan entre, otros, sus intenciones de impulsar el plurilingüismo, el desarrollo en libertad de la personalidad y la formación integral de los alumnos/as asentados en los valores que hacen posible la convivencia democrática, fomentar la cultura vasca y la apertura a otras culturas, impulsar la experimentación, la renovación y la formación permanente, potenciar las actividades complementarias, y orientar la actividad docente hacia una educación para la igualdad.

Anexo 5

Consentimiento informado para padres/madres-tutores/as de los/as estudiantes participantes

Consentimiento Informado para padres/madres-tutores/as de participantes de la Investigación.

El propósito de este consentimiento es facilitarles una clara explicación de la naturaleza del estudio en el cual les invitamos a que sus hijos/as menores de edad participen: “*Asertividad, Estado Emocional y Adaptación en Adolescentes*”, así como de la implicación de sus hijos/as en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por la Sra. Dña. M^a Luisa López Martínez, Psicóloga especialista en Psicología Clínica y n^o de colegiada: CA-00104. La meta de este estudio es conocer la relación entre el estilo de interacción social asertivo, estados emocionales con escasa ansiedad y estrés y buena adaptación tanto escolar como personal.

Si ustedes acceden a que su hijo/a participe en este estudio, le pediremos a este/a que cumplimente, junto con el resto de participantes en este estudio de su aula, unos cuestionarios: ADCA-1, EMANS-J, EMEST-J y EMA E-P cuyo objetivo respectivamente es conocer su estilo de interacción social, los niveles de ansiedad y estrés que presenta, y el nivel de adaptación personal y escolar.

Estos cuestionarios se realizarán en el horario que proponga el centro escolar evitando que interfieran con sus actividades habituales, siendo el tiempo aproximado de duración de la aplicación unos 30 minutos máximo.

Los cuestionarios serán codificados usando un número de identificación y por lo tanto, las respuestas serán anónimas.

Una vez finalizada la investigación toda la documentación se destruirá. El único documento que quedará de esta investigación será el informe individual de resultados que se facilitará íntegramente a ustedes y del cual no conservaremos copia.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Con la participación en este estudio piloto y los datos que obtengamos, se valorará un estudio, en un futuro próximo, con una muestra significativa de estudiantes probablemente a nivel nacional. Puesto que reconocemos las limitaciones de este

estudio dado el tamaño de la muestra, el nivel sociocultural de los/as alumnos/as y que el lugar de residencia se concreta a un área de la geografía muy concreto.

El objetivo de ese estudio sería confirmar/descartar los resultados de este estudio y con sus hallazgos diseñar y aportar los programas de prevención e intervención de los que estos adolescentes podrían beneficiarse.

En cualquier caso: Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede dirigirse a mí Dña M^a Luisa López la durante la participación de su hijo/a en la dirección de correo: santander@gac.com.es.

Igualmente, puede retirar esta autorización, en cualquier momento, sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Nosotros, Don _____ y Dña _____, con DNI: _____ y _____, en nuestra condición de padre y madre del/la menor: _____, estudiante de _____ en el Colegio _____, dejamos constancia de que hemos:

- Leído la hoja informativa que nos ha sido entregada.
- Tenido oportunidad de efectuar preguntas sobre el estudio.
- Recibido respuestas satisfactorias.
- Recibido suficiente información en relación con el estudio.
- Hablado con la Investigadora: Sra. Dña. M^a Luisa López Martínez
- Entendido que la participación de nuestro/a hijo/a es voluntaria.
- Entendido que nuestro/a hijo/a puede abandonar el estudio: cuando lo desee o nosotros así lo decidamos, sin que tenga que dar explicaciones y sin que ello le/la afecte de modo alguno.
- La participación de nuestro/a hijo/a en este estudio no le reporta perjuicio personal alguno pudiendo contribuir con su participación al bienestar de otros jóvenes.
- Se nos invita a estar presentes, en el proceso de información a nuestro/a hijo/a de la información relevante de la naturaleza de este estudio adaptada a su nivel de comprensión y el alcance de su participación. Además se nos ha mostrado el documento que se le/la facilitará y lo hemos considerado adecuado.
- Nos comprometemos a informar a Dña M^a Luisa si fuéramos conocedores de una negativa de nuestro/a hijo/a a participar en el proceso.
- También hemos sido informados de forma clara, precisa y, suficiente sobre la protección y custodia de los datos personales:

Estos datos serán tratados y custodiados contemplando estrictamente lo articulado en el Código Deontológico del Psicólogo de la Comisión Deontológica del Colegio de Psicólogos del Estado Español y siguiendo todas las normas que propone la Agencia Española de Protección de datos (Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal).

Sobre esos datos por ello nos asisten los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición que podré ejercitar mediante solicitud ante el investigador responsable en la dirección de contacto que figura en este documento.

Estos datos no podrán ser cedidos sin nuestro consentimiento expreso y no lo otorgamos en este acto.

Por todo ello, consentimos que nuestro/a hijo/a participe en este estudio, con las condiciones y límites, en tiempo y aplicación de instrumentos, aquí expresados.

Nombre de la madre:

DNI:

Firma:

Fecha:

Nombre del padre:

DNI:

Firma:

Fecha:

Identificación del Investigador, responsable de la investigación:

DNI

Firma:

Dirección:

Modos de contacto: E-mail/teléfono/fax:

Fecha:

Anexo 6

Información para los/as alumnos/as participantes.

Si estás leyendo este documento es porque tu padre y madre han dado su consentimiento para que participes en el estudio: “*Asertividad, Estado Emocional y Adaptación en Adolescentes*”.

La presente investigación es conducida por la Sra. Dña. M^a Luisa López Martínez, Psicóloga especialista en Psicología Clínica y nº de colegiada: CA-00104. Me acabas de conocer en la reunión a la que has sido convocado/a junto con otros compañeros/a para la presentación de este estudio e informarte sobre las condiciones de tu participación en el mismo.

La meta de este estudio es conocer la relación entre vuestra forma de relacionaros entre vosotros/as y con vosotros/as mismos/as, si estáis nerviosos/as y estresados/as o por el contrario tranquilos/as, además de, si os percibís a gusto con vosotros/as mismos/as y cómodos/as con los/as compañeros/as, profesores/as y el centro escolar. A cada uno de estos aspectos los psicólogos lo llamamos: estilo de interacción social, estados emocionales: ansiedad y estrés y, adaptación tanto escolar como personal.

Si accedéis a participar en este estudio, os pediremos que cumplimentéis, junto con el resto compañeros/as participantes en este estudio de vuestra aula, unos cuestionarios: ADCA-1, EMANS-J, EMEST-J y EMA E-P cuyo objetivo respectivamente es conocer tu estilo de interacción social, niveles de ansiedad y estrés que presentas, y nivel de adaptación personal y escolar.

Estos cuestionarios se realizaran en el horario que proponga el centro escolar evitando que interfieran con vuestras actividades habituales incluidos los tiempos libres, siendo el tiempo aproximado de duración de la aplicación unos 30 minutos máximo.

Los cuestionarios una vez cumplimentados serán codificados usando un número de identificación y por lo tanto, las respuestas serán anónimas. En vuestra clase se separaran las mesas y os indicaremos que postura adoptar para tapar vuestras respuestas y de esta forma evitar que os las miréis entre los/as compañeros/as.

Una vez finalizada la investigación todos los cuestionarios se destruirán. El único documento que quedará de esta investigación será el informe individual de resultados que se facilitará íntegramente a vuestros/as padres y madres con el que podéis conocer un poco más a vosotros/as mismos/as. De este informe no se conservará copia.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria aunque tu padre y madre hayan autorizado tu participación, si no lo deseas puedes salir de este estudio sin consecuencias.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Con la participación en este estudio piloto y los datos que obtengamos, se valorará un estudio en un futuro próximo con una muestra significativa de estudiantes probablemente a nivel nacional. Puesto que reconocemos las limitaciones de este estudio dado el tamaño de la muestra, el nivel sociocultural de los alumnos/as y que el lugar de residencia se concreta a un área de la geografía muy concreto.

El objetivo de ese estudio sería confirmar/descartar los resultados de este estudio y con sus hallazgos diseñar y aportar los programas de prevención e intervención de los que otros/as adolescentes como vosotros/as podrían beneficiarse en el futuro y evitar así problemas en sus relaciones sociales, ansiedad elevada y estrés e inadaptación personal o escolar.

En cualquier caso: Si tienes alguna duda sobre este proyecto, puede dirigirse a mí para aclararla durante esta reunión. Si, tras este encuentro dudas o cambias de decisión sobre tu participación puedes contactar conmigo en el correo electrónico: santander@gac.com.es o informas a tu padre y madre para que me informen. Recordarte, que puedes darte de baja, en cualquier momento, sin que eso te perjudique en modo alguno.

Por favor, si durante esta reunión decides darte de baja en este estudio devuelve esta hoja poniendo tu nombre a continuación y de forma inmediata se causará la baja.
Nombre y apellidos:

Muchas gracias