



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Perfiles socioemocionales de adolescentes chilenos y su relación con indicadores (des)adaptativos

JOAQUIN GREZ MANSILLA

Profesora guía: Paula Luengo Kanacri

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica
de Chile, como requisito para optar al grado académico de Magíster en
Psicología Educacional

Diciembre, 2020
Santiago, Chile

¿Para que empeñarse en conocer los sentimientos? Me dan ganas de decir: porque es lo único que de verdad nos interesa. Y lo diría si no estuviera seguro de que es una falsedad. La verdad va en dirección opuesta. No es que nos interesen nuestros sentimientos, es que los sentimientos son los órganos con que percibimos lo interesante.

J.A. Marina.

La función de la formación de conceptos, en la edad de transición [adolescencia], desempeña un papel decisivo pues permite que el adolescente se adentre en su realidad interna, en el mundo de sus propias vivencias(...). La palabra no es tan solo el medio para comprender a los demás, sino también a sí mismo. Por ello, tan solo con la formación de conceptos se llega al desarrollo intenso de la autopercepción, de la autoobservación, al conocimiento profundo de la realidad interna, del mundo de las propias vivencias.

L.S. Vygotski.

Índice

RESUMEN.....	1
1. LAS EMOCIONES. INTRODUCCIÓN Y ACOTACIÓN DEL FENÓMENO EN ESTUDIO.	5
2.1 <i>Características emocionales del psiquismo adolescente</i>	6
2.2 <i>Desarrollo emocional-cognitivo y auto-regulación durante la adolescencia.</i>	10
3. LA EMPATÍA COMO EMOCIÓN SOCIAL. SU DESARROLLO EN LA ADOLESCENCIA	13
4. EMOCIONES Y EMPATÍA EN EL FUNCIONAMIENTO PSICOLÓGICO DE LA PERSONA ..	15
5. VARIABLES DE (DES)ADAPTACIÓN: TENDENCIAS DEPRESIVAS Y POSITIVIDAD	18
5.1 <i>Tendencias depresivas</i>	18
5.2 <i>Positividad</i>	20
OBJETIVOS.....	21
1. OBJETIVO GENERAL	21
2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
HIPÓTESIS	22
METODOLOGÍA	24
RESULTADOS	32
1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE INSTRUMENTOS PARA LOS <i>CLUSTERS</i> (PERFILES)	32
2. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS INSTRUMENTOS DE INDICADORES ADAPTATIVOS ...	36
3. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS Y CORRELACIONALES DE VARIABLES EVALUADAS	38
3.1 <i>Análisis descriptivos</i>	38
3.2 <i>Análisis de correlaciones bivariadas</i>	40
4. RESULTADOS ANÁLISIS DE <i>CLUSTERS</i> (PERFILES).....	43
5. EXPLORACIÓN DE DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LOS <i>CLUSTERS</i> SEGÚN	
INDICADORES ADAPTATIVOS DE TENDENCIAS DEPRESIVAS Y POSITIVIDAD.....	50
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	58
1. PRINCIPALES HALLAZGOS	58
2. LIMITACIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN QUE ESTE ESTUDIO ABRE ..	64
REFERENCIAS.....	66
ANEXOS.....	81

Índice de tablas

Tabla 1: <i>Resumen de confiabilidad de escalas utilizadas (α de Cronbach)</i>	30
Tabla 2: <i>Análisis factorial PANAs</i>	33
Tabla 3: <i>Análisis factorial RESE</i>	34
Tabla 4: <i>Análisis factorial prueba Prosocialness Scale</i>	35
Tabla 5: <i>Análisis factorial prueba IRI completa</i>	36
Tabla 6: <i>Análisis factorial subescala Perspective Taking</i>	36
Tabla 7: <i>Análisis factorial inicial de Positividad</i>	37
Tabla 8: <i>Análisis factorial final de Positividad</i>	37
Tabla 9: <i>Análisis factorial final de Tendencias Depresivas</i>	38
Tabla 10: <i>Estadísticos descriptivos para todas las variables del estudio</i>	39
Tabla 11: <i>Matriz de correlaciones bivariadas entre todas las variables del estudio</i>	41
Tabla 12: <i>Medias de puntaje en cada uno de los indicadores socio-emocionales evaluados ordenados según cluster (clase)</i>	44
Tabla 13: <i>Resumen número de personas (F) y % de cada cluster respecto al total de la muestra</i>	45
Tabla 14: <i>Estadísticos descriptivos de Positividad</i>	51
Tabla 15: <i>Estadísticos descriptivos de Tendencias Depresivas</i>	52
Tabla 16: <i>ANOVAs (Tukey) de clusters según Positividad</i>	54
Tabla 17: <i>ANOVAs (Tukey) de clusters según Tendencias Depresivas</i>	56

Índice de figuras

Figura 1: <i>Medias de cada cluster en los indicadores socioemocionales</i>	46
Figura 2: <i>Medias de cada cluster en las variables dependientes de Tendencias Depresivas y Positividad</i>	53

Resumen

Esta investigación busca avanzar en la comprensión de las dinámicas socio-emocionales propias de la adolescencia. Para ello, centra su reflexión en las características psicológicas de jóvenes, proponiendo un método de análisis centrado en la persona (*person-centered approach*). Este proyecto busca describir a adolescentes según dos dimensiones: 1) dimensión emocional 2) dimensión empática (social), para luego comprobar si esta descripción, basada en análisis de *cluster*, presenta diferencias significativas en indicadores adaptativos del desarrollo adolescente (de tendencias depresivas y positividad). Los resultados distinguen clara y coherentemente cuatro grupos de jóvenes según sus características socioemocionales: *los socioemocionalmente “realizados”, los “intensos”, los “moderados” y los “pendientes”* (esto últimos serían los con mayor inclinación al malestar emocional y al autocentramiento). Además, estos grupos demuestran claras diferencias estadísticamente significativas en los indicadores adaptativos antedichos, avalando en parte la operatividad de la tipología.

Alguna de las preguntas que orientaron la investigación son: ¿Qué formas adopta la emocionalidad de adolescentes chilenos? ¿Cómo se relaciona esta emocionalidad con indicadores de regulación emocional? ¿Cómo se relacionan la dimensión emocional con características de empatía cognitiva y afectiva? Se trabajará con datos que fueron levantados en el contexto del proyecto FONDECYT N°1160151, a cargo de la investigadora Paula Luengo Kanacri. Estos datos corresponden a un grupo de estudiantes de 7mo básico de colegios municipales y subvencionados de Santiago de Chile. De la batería de tests utilizada en el FONDECYT, se seleccionaron instrumentos que miden afectividad positiva y negativa (PANAS), creencias de autorregulación emocional (RESE), toma de perspectiva y empatía afectiva (IRI y *Prosocialness Scale*), además de tendencias depresivas (*Inventario de Tendencias Depresivas de Beck*) y positividad (*Positivity Scale*).

Con los hallazgos de este estudio se contribuye en explorar características de la población adolescente chilena, en términos de sus *características emocionales* (que incluye emocionalidad positiva o negativa, y dinámicas de regulación y expresión emocional), y en reconocer cómo interactúan estas con indicadores de *empatía cognitiva y afectiva*. Además, se levantan perfiles o “tipos psicológicos” que pueden ser entendidos como formas comunes (generalizadas) que tendrían los adolescentes de experimentar su emocionalidad y su socialidad. Estos perfiles pueden ser útiles a la hora de comprender las dinámicas socioemocionales del psiquismo adolescente, así como para pensar y diseñar actividades o intervenciones focalizadas a cada grupo. En términos académicos, este estudio busca ser un aporte para la psicología de las emociones, buscando contribuir con argumentos teóricos y

empíricos que vinculen las emociones con la empatía, y lo hagan estudiándolas en el contexto concreto del psiquismo individual.

Introducción

Diversas líneas actuales de investigación en psicología y ciencias afines ahondan en el estudio de las emociones, relevando la importancia que tienen para el desarrollo psicológico de la persona (e.g., Barret, 2017; Damasio, 2010; Gross, 2014; Nussbaum, 2015). Sin embargo, esta situación es más menos reciente. Para la comunidad científica, las emociones han sido históricamente un objeto de estudio complejo (para una panorámica interesante, ver Gendron & Barret, 2009). Las maneras en que se han conceptualizado y definido son múltiples, lo que ha derivado en diversas metodologías para estudiarlas empíricamente. Esto ha configurado un escenario de amplio conocimiento, pero de escasa coherencia interna (Lewis, 2016; Scarantino, 2016). Las distintas respuestas que puede evocar la pregunta *¿qué es una emoción?* marcan los diversos derroteros que, en efecto, existen en el estudio de lo emocional. El presente proyecto se sitúa en un derrotero específico, aquel que enfatiza la dimensión sintiente de las emociones (lo que se denomina el estudio del *feeling*, como se expondrá en los antecedentes). Se considera esta opción teórica suficientemente amplia como para incorporar otras dimensiones de las emociones. De esta manera, esta tesis entenderá las emociones *multidimensionalmente*, incorporando distintas aristas (variables) y enmarcando *el operar* de las emociones en una *psicología de la persona* (adolescente), evitando tratarlas como variables abstraídas del funcionamiento concreto intraindividual. De ahí la importancia que tiene, para este estudio, la aproximación analítica utilizada: *person-centered approach* (análisis de *clusters*). Por otro lado, a partir de los resultados que se alcancen, se buscará contribuir al entendimiento de los procesos emocionales que caracterizan, específicamente, al período de la adolescencia. Los conceptos que primeramente se trabajarán teóricamente, pretenden utilizarse para iluminar el posterior análisis empírico de las dinámicas socioemocionales.

En términos empíricos, resulta relevante estudiar **las emociones** porque se asocian a distintos indicadores positivos. Por ejemplo, una afectividad positiva está altamente correlacionada con salud mental y bienestar (Di Fabio & Ducci, 2015; Jovanović, & Gavrilov-Jerković, 2016), mientras que experiencias emocionales negativas se asocian con distintas formas de psicopatología, como depresión y trastornos de ansiedad (Dick & Mustanski, 2007; Campbell-Sills & Barlow, 2007; Sher & Grekin, 2007) y con dificultades sociales (Eisenberg, Hofer & Vaughan, 2007). Si bien este trabajo *considera* tendencias depresivas y no *profundiza* en psicopatologías, sí considera que la emocionalidad negativa es un antecedente importante ya que representan consecuencias más extremas a las que puede llegarse con el predominio de una afectividad recurrentemente negativa. En el contexto educativo, por otra parte, se ha

demostrado que variables emocionales (e.g., emociones positivas) se asocian con el rendimiento académico de los estudiantes (e.g., Ganotice, Datu & King, 2018).

Este trabajo pretende llevar el análisis un poco más allá, considerando la emocionalidad del individuo ya no solo como una medición de vivencias registradas en un momento temporal acotado (i.e, mediciones de *estado*), sino que comprenderlas desde una temporalidad más extendida, que apunte a ciertos hábitos emocionales, es decir, a formas más menos habituales y recurrentes de emocionarse (i.e *rasgos afectivos*).

La adolescencia es una etapa particularmente crítica en términos emocionales y sociales. La literatura internacional ha mostrado que en la adolescencia existe un *peak en reactividad* emocional (Crone & Pfeifer, 2018; Riediger & Klipker, 2014). Para el caso chileno, no obstante, existen escasos estudios que constaten las características emocionales de este tipo de población. El ámbito interpersonal de los adolescentes, por su parte, es relevante puesto que los pares y la nueva *tarea identitaria* asumen un rol preponderante en esta etapa. **La empatía**, como indicador de desarrollo interpersonal, ha sido sistemáticamente vinculada a lo emocional y a lo social –la expresión bien difundida de lo “socio-emocional” es un claro ejemplo de ello. Si se entiende la empatía desde su etimología, es decir, como un *sentir en* (del griego *em-patheia*), puede ser conceptualizada como una especie particular de emoción. De hecho, aunque no hay consenso al respecto, sí existen líneas de investigación que derechamente la denominan como emoción *social* (e.g., Tangney, Stuewig, & Mashek, 2007), y también *moral* (e.g, Eisenberg, Morris, & Vaughan, 2008). Sin embargo, a la fecha de la redacción de este proyecto, no se encontraron estudios chilenos que fundamentasen empíricamente esta *integración habitual de lo emocional con lo social en la denominación de lo “socioemocional”* (como un constructo integrado). Este estudio busca comprobar, en parte, dicha idea.

La relación entre empatía y emocionalidad individual tiene más respaldo empírico internacional, aunque la evidencia muestra una asociación positiva poco transparente y clara entre niveles de empatía y emocionalidad negativa (Eisenberg, 2000; Laible, Carlo, Panfile, Eye & Parker, 2010). Indagar en esta relación y ensayar una explicación es, también, parte de los propósitos de este proyecto.

Específicamente respecto de la **empatía**, si bien algunos estudios constatan un aumento progresivo de esta durante la adolescencia, la evidencia asociada es limitada e inconsistente (Allemand, Steiger & Fend, 2015). Respecto de las implicancias de la empatía, se ha reportado que bajos niveles de esta se asocian a conductas agresivas durante la adolescencia (Lovett & Sheffield, 2007; Stern & Cassidy, 2018). Es más, se ha documentado un aumento en conductas

agresivas durante esta etapa (Carlo et al., 2012; Pulkkinen & Pitkanen, 1993). Para el caso chileno, se halló solo un estudio que indagó cuantitativamente en empatía adolescente, cuyo foco estuvo en estudiarla relacionándola con comportamientos prosociales (Caravita y Berger, 2016). Sin embargo, no se halló ninguno que vinculase emocionalidad de los jóvenes con empatías, entendiendo ambas como formas estables o habituales del comportamiento.

Este proyecto de tesis también investigará en las dinámicas de **regulación emocional** presentes en la adolescencia, mediante el estudio de las convicciones individuales de ser capaces de poder regular y expresar las propias emociones. Se ha propuesto que la autorregulación de la emoción juega un rol clave en la capacidad que tendrían los adolescentes para enfrentar los desafíos del desarrollo (McLaughlin, Hartzenbuehler, Mennin & Nolen Hoeksema, 2011; Riediger & Kliper, 2014; Silk et al., 2007). Una regulación adecuada se asocia no solo con menores problemas internalizantes (e.g., depresión, ansiedad) y externalizantes (e.g., agresividad, delincuencia), sino que también con habilidades sociales, comportamiento prosociales y mayores logros académicos (Bell & Calkins, 2000; Buckley & Saarni, 2009; Riediger & Kliper, 2014). Por su parte, respecto de la **relación entre regulación emocional y emocionalidad**, a pesar de que en la literatura hay evidencia de la alta reactividad emocional de los jóvenes, “es escasa la evidencia empírica que ligue directamente la regulación emocional con experiencias emocionales características” (Riediger & Klipker, 2014, p.197, traducción propia). Este trabajo busca aportar en esta línea, en específico, utilizando medidas de autoeficacia afectiva, que han sido consideradas como indicadores predictivos del comportamiento real y se han asociado a distintas esferas del funcionamiento psicosocial (ver Bandura et al., 2003). Respecto del contexto chileno, no se halló literatura que indagase en autoeficacia en la regulación y expresión emocional de jóvenes. El proyecto PROCÍVICO, en este sentido, es uno de los primeros trabajos que explora en esta dirección.

Por último, es relevante añadir que este proyecto de tesis busca echar luz sobre el contexto chileno, actualmente atravesado por preocupantes signos de violencia y dificultades emocionales. Respecto de esto último, el deterioro de la salud mental que presenta nuestro país expresa la escasa preocupación política, personal y social que existe en torno a lo emocional: tanto así, que un 18.3% de la población presenta síntomas depresivos (COES, 2018). Respecto de la violencia, en el ámbito escolar, existen dos indicadores alarmantes: el Estudio Nacional de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2018) arrojó que 1 de cada 3 estudiantes de 8vo básico cree que la violencia o la fuerza física es un buen medio para conseguir lo que se quiere. El SIMCE (2018), por su parte, arrojó que un 47% estudiantes de 6to básico considera que no existe respeto entre compañeros.

Considerando los antecedentes descritos, el objetivo que pretende lograr este estudio responde a la pregunta *¿cómo se conforman grupos de personas con perfiles similares en los que*

interactúan características emocionales y empáticas, en adolescentes chilenos de 13-14 años, y como se relacionan estos con indicadores (des)adaptativos del desarrollo (tendencias depresivas y positividad)?

Antecedentes teóricos y empíricos

1. Las emociones. Introducción y acotación del fenómeno en estudio.

Las emociones han sido estudiadas desde variadas perspectivas, con conceptualizaciones y metodologías distintas. Este no es el lugar para hacer una revisión de las escuelas que abundan en el ámbito de lo afectivo, pero sí es importante hacer una precisión *general*, que se inspira en una idea original de Scarantino (2016). Este autor propone que existen ciertas *tradiciones* del estudio de las emociones, y que conocerlas ayuda a situarse en un marco general para delimitar inicialmente el fenómeno que se está estudiando. Estas “tradiciones” son tres: 1) la tradición motivacional, la tradición evaluativista y la tradición del sentir. *La tradición motivacional*, según el autor, subraya el carácter físico y comportamental de las respuestas emocionales, esto es, estudia las emociones como fenómenos eminentemente corporales, y su correlato para y en la acción. De ahí que sus principales metodologías de estudio sean mediciones de la actividad fisiológica, muscular y expresiva (e.g. Ekman, 2003). En segundo lugar, la *tradición evaluativista*: de raigambre y desarrollo cognitivista, entiende que toda emoción encierra un juicio de valor. “Las emociones suponen siempre la combinación del pensamiento sobre un objeto y el pensamiento sobre la importancia de dicho objeto” (Nussbaum, 2015, p.45). Desde esta perspectiva, la rabia sentida en una situación sería producto, por ejemplo, de la apreciación implícita de haber sido tratado injustamente. Por último, la *tradición del sentir*, que es la que mejor enmarca a este proyecto, enfatiza el carácter sintiente de la emoción (Searle, 2001), su carácter vivido, su dimensión experiencial. William James (1890; 2016) es una figura fuerte que encarna esta tradición. De los principios de psicología de James, surge la idea de que la ciencia psicológica debe basar sus conocimientos en el estudio de la experiencia misma, en primera persona. En la actualidad, existe una línea de investigación que continúa este trabajo, aunque la expande incluyendo el rol del lenguaje en la experiencia de la emoción. Este paradigma de investigación se denomina la **Teoría del Acto Conceptual** (CAT, por sus siglas en inglés) y propone una comprensión de las emociones que inspira el presente proyecto (Barrett, Mesquita, Ochsner, & Gross, 2007; Barrett & Russell, 2014). Esta teoría considera que las emociones no son elementos básicos y primitivos de la experiencia humana, sino que estas emergen de la interacción entre procesos fisiológicos –como el *core affect*, un barómetro emocional del cuerpo- y conceptuales.

Ya enmarcados en la tradición del *feeling* y en la perspectiva de la CAT, puede aclararse que los dominios en los cuales se expresa la emoción son, gruesamente, dos: 1) dominio subjetivo-experiencial (*el feeling* de la emoción); 2) dominio fisiológico-expresivo que refiere a los correlatos físicos y comportamentales de la emoción, asociados también a la respuesta motora (Thompson & Gross, 2007; Gross, 2014; Barret, Lewis & Haviland-Jones, 2016). Además, a las emociones suele atribuírsele una característica imperativa, es decir, se entiende que se “imponen” en el psiquismo y en la conciencia de modo espontáneo y sin control (Frijda, 1988). Sin embargo, una vez presentada en la conciencia, en la forma de “sentimientos”¹, la emoción puede ser modulada, lo que implica que puede someterse a alguna forma de control voluntario (Thompson & Gross 2007). Aquí es donde las líneas de trabajo sobre autorregulación (Vohs & Baumeister, 2016), regulación emocional (e.g., Gross 2014; Gross & Barrett, 2001; Koole, 2009) y autoeficacia en la regulación de emociones (Bandura et al., 2003; Caprara et al., 2013); cobran sentido y relevancia. Clarificado ya los aspectos sustanciales del concepto de emociones con el que se trabajará, es relevante situarlo en el contexto del desarrollo adolescente.

2. Desarrollo emocional y adolescencia

2.1 Características emocionales del psiquismo adolescente

¿Cuáles son las características psicológicas emocionales de la adolescencia? En esta sección describiremos algunas, centradas en torno a tres ejes 1) el puberal, 2) el neurológico y 3) el psicosocial. Respecto del primero, se asocia a una renovada intensidad en procesos de desarrollo físico y hormonal, que deriva en una capacidad reproductiva completa (Dick & Mustanski, 2006), y en comportamientos y sentimientos sexuales asociados al desarrollo de los órganos sexuales (De Rose & Brooks-Gunn, 2009). Estos cambios corporales traen consigo, coherentemente, cambios emocionales. En efecto, se ha encontrado que la emocionalidad adolescente, en comparación con adultos y niños, presenta mayor frecuencia de afectividad negativa, mayor oscilación de estados emocionales y mayor cantidad de emociones mixtas (Riediger & Klipker, 2014). Si bien no hay consenso respecto de dónde marcar los límites etarios de la adolescencia, sí lo hay en relación a que comenzaría con una fase inicial de cambios hormonales, y finalizaría con la adquisición de roles más cercanos al mundo adulto, asociados a una mayor autonomía y auto-regulación (Somerville, 2016). Es

¹ Es útil precisar aquí distinciones entre términos afines como **afectos**, **sentimientos** y **emociones**. Brevemente: los **afectos** pueden ser entendidos como la categoría más abstracta e incluyente (Gross, 2014). Las emociones, como modos complejos y multidimensionales que representan concretizaciones de los primeros, y los **sentimientos**, como la parte interior (vivencial y mental) de la emoción (Damasio, 2010). Para los fines de este trabajo, se trabajará principalmente con el término emoción, pero sin olvidar que esta experiencia tiene un aspecto interno que es insoslayable (el sentir).

usual situar la adolescencia en un amplio rango etario: de los 10 a los 25 años (Riediger & Klipker, 2014; Pulkkinen, Caprio & Rose, 2006; Siegel, 2018).

En segundo lugar, destaquemos el desarrollo y maduración del sistema nervioso. El cerebro se reestructura y no terminan de hacerlo hasta finales del período (Siegel, 2018). Según el mismo autor, ocurre también un aumento en la activación de los circuitos dopaminérgicos vinculados a la necesidad de gratificación, lo que explicaría en parte por qué los jóvenes “se sienten atraídos por las experiencias emocionantes y sensaciones estimulantes” (p.86). Esto explicaría, asimismo, la impulsividad propia de la etapa, es decir, la tendencia a la acción sin reflexión previa, así como la susceptibilidad a las adicciones, ya que la vasta cantidad de dopamina liberada facilita la creación de un ciclo adictivo vicioso. Otro sub-aspecto relevante en el desarrollo del sistema nervioso adolescente es que la corteza prefrontal (CPF) -que representa el centro de control cognitivo principal del cerebro- no termina de desarrollarse hasta comienzos de la adultez (Siegel, 2018). Lo mismo con habilidades asociadas al *effortful control* (EC), comunes a la CPF (Riediger & Klipker, 2014; Casey, Giedd & Thomas, 2000;). Estas habilidades son relevantes porque se vinculan con funciones ejecutivas y atencionales, como planear acciones, focalizar la atención e inhibir respuestas. Permiten el control y modulación voluntaria, es decir, la EC estaría ligada la autorregulación (Luengo et al., 2013). Por su parte, las zonas subcorticales, como la amígdala y el cuerpo estriado, más vinculadas al procesamiento de la emocionalidad, presentan una alta actividad y maduración durante esta etapa (Crone & Pfeifer, 2018). Esta situación de “desfase” entre las zonas sub-corticales y pre-frontales ha llevado a lo que en la literatura se conoce como “teoría del desbalance” (Crone & Pfeifer, 2018, p.38; Lewis Wilson & Wilson, 2015). Este desbalance ocurriría en la adolescencia y estaría dado por una alta activación del sistema sub-cortical límbico (Somerville, Jones, & Casey, 2010; Steinberg et al., 2008) y un desarrollo más lento de las cortezas pre-frontales, asociadas al control voluntario de la acción, del pensamiento y de la emoción (Borghuis et al., 2019; Crone & Pfeifer, 2018; Riediger & Klipker, 2014).

Un tercer aspecto crucial que salta a la vista cuando pensamos en la adolescencia es el desarrollo de la identidad. Si bien el modelo epigenético (Erikson, 1959) destaca que la conformación de la identidad comienza en los albores del desarrollo humano, es en la adolescencia donde adquiere más fuerza. En esta, temáticas como las relaciones amorosas, el contexto de pares y la independización emocional de los padres, adquieren mayor importancia. A partir de lo anterior, puede entenderse que una de las complejidades de la adolescencia es la tensión entre las búsqueda identitaria por la autonomía y la necesidad de agradar y cooperar con otros. Existe evidencia de que durante la adolescencia la autonomía se asocia a una mayor emocionalidad positiva y menor emocionalidad negativa solo cuando los jóvenes se sienten parten de un nicho social (Schütz, Archer, & Garcia, 2013). El bienestar durante la

adolescencia, de esta manera, no sería solo producto de una psicología intra-individual sino también de las relaciones sociales que puedan formar los jóvenes (Rosenberg, , Sikström, & Garcia, 2013).

Este contexto de desarrollo identitario, sumado a los procesos de desarrollo puberal y a lo que constatan las teorías del desbalance, podrían explicar lo que se ha descrito como el *peak* de *reactividad emocional* que presentan, en general, los adolescentes (Crone y Pfeifer, 2018; Riediger & Klipker, 2014; para un punto de vista alternativo ver Lewis Wilson & Wilson, 2015; Garbarino, 1999; Steinberg, 1990). En relación a esta reactividad emocional adolescente, es pertinente preguntarse, *¿qué tipo* de emocionalidad presentan habitualmente los jóvenes? Una parte significativa de estudios muestra que en la adolescencia: 1) domina la afectividad negativa; 2) existe una alta frecuencia de oscilación o inestabilidad entre estados afectivos 3) hay una importante presencia de emociones mixtas (Riediger & Klipker, 2014).

El tipo de afectividad dominante en la adolescencia ha sido ampliamente evaluada con PANAs (Watson, Clark & Tellegen, 1988). Este instrumento se constituye en torno a dos grandes ejes, los cuales han demostrado ser en parte independientes: *negative affect* (NA) y *positive affect* (PA). Watson & Naragon (2009) proponen entender el afecto negativo como un componente del sistema evolutivo de retirada, inhibitorio, que busca evitar el dolor (*Behavioral Inhibition System*), mientras que el afecto positivo se orientaría hacia la búsqueda de experiencias que puedan traer placer o recompensa (*Behavior Facilitation System*). Se ha asociado el afecto positivo y el negativo a marcadores de bienestar subjetivo y *life satisfaction*, y se ha visto que la *afectividad negativa alta* es un factor de riesgo para sintomatología ansiosa y depresiva (Watson y Naragon, 2009). La *afectividad positiva baja*, por su parte, correlaciona con depresión, no así con ansiedad, lo que hablaría de cierta ambigüedad al entender separadamente las dimensiones de PA y NA (Loney, Lima, & Butler, 2006). Interesantemente, existen trabajos que postulan que el afecto positivo y negativo reflejarían también disposiciones o temperamentos emocionales estables (Garcia & Archer, 2012; Larsen & Ketelaar, 1991; Tellegen, 1993). De hecho, hay trabajos que asocian directamente los rasgos del Big Five de Neuroticismo y Extraversión con afectividad negativa y positiva respectivamente, evaluados con PANAs² (e.g., Caspi, et al., 2005). En esta línea, se ha denominado “big two” a estos dos rasgos afectivos (e.g., Yik & Russell, 2001).

Los afectos negativos y positivos que evalúa PANAs son relativamente independientes del otro, no son opuestos (contrario a lo que intuitivamente podría creerse) y pueden ser adecuadamente representados en dimensiones ortogonales (Watson et al., 1988). Los afectos

² Esta tesis quiso también explorar secundariamente esta asociación, con el fin de darle respaldo empírico a esta idea. Las correlaciones fueron fuertes y positivas, (*r* sobre .5) tanto para Neuroticismo con NA, y Extraversión con PA.

positivos (PA, *positive affects*) incluyen una variedad de estados emocionales en los cuales las personas se sienten entusiastas y activos. Alto PA indicaría alta energía, entusiasmo y un involucramiento placentero con su medio ambiente; mientras que un bajo PA indicaría tristeza y letargo. Los afectos negativos, por su parte (NA), se perciben como malestar, retraimiento y en general sentimientos adversos, incluyendo estados emocionales como culpa, rabia, disgusto, miedo. Un bajo NA señalaría un estado de calma y serenidad (Watson et al., 1988).

Con PANAS, se ha visto que los jóvenes con altos indicadores de afectividad positiva tienden a tener experiencias de éxito en los colegios, ya que están emocionalmente más preparados para explorar y resolver problemas en el aprendizaje (Reschly et al., 2008). Por el contrario, jóvenes que tienen bajo NA y PA, así como aquellos con puntajes altos en ambos, muestran problemas conductuales (e.g. disrupción opositora), sugiriendo que puntajes extremos en PA solo son indicativos de dificultades cuando están acompañados de una similar magnitud y dirección de NA (Loney et al., 2006). En esta línea, un estudio realizado el 2018 en una muestra representativa y no clínica de adolescentes de 16 años, arrojó que los jóvenes con altos niveles de afectividad negativa muestran también altos y significativos niveles de dificultades emocionales, evaluadas con el *Strengths and Difficulties Questionnaire* (Sanchez-García et al. 2018). Este estudio, muestra que la afectividad positiva, por otra parte, correlaciona negativamente con los problemas emocionales. En general, se ha evidenciado que una AN predominante se asocia a problemáticas internalizantes, externalizantes y a dificultades adaptativas (Eisenberg et al., 2005; Lengua, West, & Sandler, 1998). De aquí también la relevancia que tiene el diferenciar los perfiles socioemocionales levantados según tendencias depresivas. Con todo, existe evidencia dispar respecto a la estructura del afecto en jóvenes: algunos estudios avalan la idea original de PA y NA como dos dimensiones independientes (e.g. Lonigan et al. 1999; Jovanovic & Gavrilov- Jerkovic, 2016), y otros no (e.g. Villodas et al. 2011).

Hay estudios que integran PA y NA para levantar combinaciones emocionales o perfiles afectivos (e.g., ver Di Fabio & Bucci, 2015; Garcia, 2012; Garcia, Nima & Kjell, 2014; Sanmartín et al., 2018). Estos estudios se han hecho principalmente con adolescentes y basan su propuesta en el trabajo precursor de Norlander et al. (2002). Los investigadores de esta línea proponen ordenar las puntuaciones de NA y PA en 4 grupos emocionales: 1) Los *Low-affectives* (bajo PA y bajo NA), 2) Los *High-affectives* (alto NA y alto PA), 3) Los *Self-realizings* (alto PA y bajo NA) y 4) Los *Self-destructives* (alto NA y bajo PA). Estos últimos serían los que mayores dificultades adaptativas tendrían en términos de problemas internalizantes y externalizantes, y los *self-realizings* serían los mejor adaptados. Esta idea inspiró inicialmente esta investigación.

Estudios que se basan en esta propuesta se han realizado principalmente con población sueca, y se ha replicado con alemanes, iraníes, indonesios, salvadoreños, italianos y españoles (para más detalle, ver Di Fabio & Bucci, 2015). En Chile, hasta la escritura de la presente tesis, no se halló estudios que levantara perfiles emocionales a partir de mediciones de PA y NA.

2.2 Desarrollo emocional-cognitivo y auto-regulación durante la adolescencia.

Progresivamente, a medida que ocurre el desarrollo psicológico, también lo hacen las capacidades lingüísticas, de pensamiento abstracto y reflexivo. Esto está línea con los hallazgos provenientes de las neurociencias (ver sección anterior) y con uno de los principios fundamentales de la teoría vygostkiana. Nos referimos a su concepción del desarrollo del pensamiento, que adquiere protagonismo en la adolescencia en razón del desarrollo conceptual (Vygotski, 1934/1991). El pensamiento adolescente se caracterizaría por la posibilidad de desarrollar conceptos científicos puros, lo que lo hace cada vez más capaz de situar su propio proceso psíquico como objeto de su conciencia. Esto implica, entre otras cosas, el progresivo *control voluntario del propio proceso de pensamiento* (Vygotski, 1934/1991). Esta posibilidad de auto-examen supone también capacidades de auto-regulación, en el dominio cognitivo, pero también en el emocional y el conductual. Cierta evidencia confirma esta intuición sobre el *funcionamiento integrado* de la auto-regulación. Por ejemplo, Mauss, Bunge & Gross, (2007) muestran que la auto-regulación, en su faceta cognitiva (regulación del pensamiento) y en su faceta emocional (regulación de la emoción), suponen la activación de zonas cerebrales similares. Es relevante mencionar esto porque aquí pretendo sostener una perspectiva integradora del desarrollo humano, *otorgándole un lugar a lo cognitivo en el desarrollo de lo emocional*. Esta integración emocional-cognitiva la argumentan, también, la CAT, el evaluativismo y evidencia neurofisiológica (ver Duncan & Barret, 2007), que muestra que los procesos emocionales y cognitivos no existen por separado, aunque podamos hacer la distinción fenomenológica. La distinción entre emoción y cognición disecciona analíticamente algo que opera integradamente.

La teoría de *los sistemas dinámicos* (ver Moscolo y Griffin, 1998), también apoya esta idea, con estudios que muestran que la emoción tiene un carácter sentido (*feeling tone*) específico, el que, no obstante, no cuenta con un contenido semántico propio, sino que este se obtiene enlazándose a elementos conceptuales. Se generan así totalidades semánticamente significativas (Fogel, 1993; Goettlieb et al., 2006). Estas formas de interacción cognitivo-emocional van conformando “sistemas conceptuales asociados con la emoción” (Thompson, 2011, p.55,³). Otros teóricos del desarrollo infantil (Sroufe, 2000) y del desarrollo adolescente

³ Nociones afines a la de esta integración cognitivo-emocional es la de “esquemas emocionales” de Izard, (2007) y la de “interpretaciones emocionales” (Lewis & Douglass, 1998).

(Sommerville, 2016) se alinean también con esta perspectiva unificadora, postulando que la *coordinación* entre los componentes de la emoción (los subjetivos-experienciales y los fisiológicos-expresivos, ver sección 1.1), ella misma, se desarrolla. Sommerville (2016) sostiene que dicha coordinación “puede servir como mecanismo subyacente clave en el desarrollo emocional desde la infancia a la adultez” (p. 351, traducción propia). Y agrega: “Hasta el momento, escasa atención se le ha dado a este asunto” (p.351). Este proyecto de tesis busca atender a esto, proponiendo que la regulación emocional puede ser entendida como aquel mecanismo clave que coordina distintos ámbitos de la experiencia emocional.

J. J. Gross es quien ha desarrollado y respaldado uno de los modelos de regulación emocional más preminentes. Considera que el control cognitivo –en la forma de re-evaluaciones cognitivas y de modificaciones atencionales–, es esencial en los procesos de regulación emocional (Gross, 2014). Los adolescentes, en particular, a pesar del desbalance descrito, muestran mayores competencias de auto-regulación en general, y regulación emocional en particular, que aumenta desde la niñez a la adultez (Casey et al 2010). En específico, los adolescentes muestran un aumento en sus capacidades regulatorias, tanto en términos de diversificación de estrategias de regulación, como en términos de entender y reflexionar sobre sus propios estados mentales (Zimmer-Gebeck & Skinner, 2011). Si bien la evidencia apunta a este incremento en las competencias de regulación emocional, este desarrollo no es necesariamente lineal. Se han visto aumentos temporales de estrategias “maladaptativas” durante la adolescencia. Por ejemplo, en situaciones de rumiación, agresión verbal y *venting* (Zimmer-Gebeck & Skinner, 2011).

La regulación emocional no refiere solo a tentativas por disminuir los aspectos interiores y expresivos de emociones *negativas*, también involucra acciones cuyo fin es aumentar la intensidad, duración y/o presencia de emociones positivas, por ejemplo, por medio de compartir experiencias positivas con otros (Gross, 2014; Quoidbach, Berry, Hansenne & Mikolajczak, 2010). Si bien la evidencia en general respalda la idea de que la adolescencia supone progresivas aptitudes para la regulación emocional (Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010), existe un dato que es importante constatar. En la literatura se reporta la existencia de *tendencias contra-hedónicas* en la regulación de la emoción, que llevaría a que las personas, ocasionalmente, estén inclinadas a intensificar sus emociones negativas, como pena o rabia, o a disminuir las positivas, como el orgullo (Tamir, 2009; Riediger et al., 2009). En un estudio, en el que se utilizó método ESM (*experience sample method*), se le preguntó a personas que iban desde los 12 años hasta la adultez tardía, durante tres semanas, si es que querían influenciar su estado afectivo momentáneo, se mostró que, si bien predominan claramente las tendencias pro-hedónicas, los adolescentes mostraron un 25% más de respuestas contra-hedónicas (Riediger, Wrziz & Wagner, 2014). Esta inclinación disminuía o con la edad,

mientras que la motivación pro-hedónica (lo contrario) seguía un patrón inverso, de aumento. La prevalencia de la motivación contra-hedónica en la adolescencia se ha explicado por una menor diferenciación de la valencia de estados emocionales, es decir, los adolescentes tenderían a asociar el afecto positivo menos distintivamente con un estado de placer (vs displacer) que las personas de mayor edad (Riediger et al., 2014). Y mientras menos diferenciado el afecto, mayor es la frecuencia reportada de emociones mixtas, hallazgo que ha sido corroborado en muestras adolescentes (ver sección anterior, y Riediger & Klipker, 2014).

A pesar de que cada vez más son mayores los estudios en torno a la regulación emocional (Gross, 2014), son escasos aquellos que indaguen en la *efectividad* de la regulación emocional, tanto en adolescentes como en otras poblaciones (Riediger & Klipker, 2014). Esto podría explicarse por la dificultad metodológica de operacionalizar dicho constructo. Un modo de sortear esta complejidad metodológica es considerando las *self-efficacy beliefs*, que nacen de la teoría-escuela social cognitiva (Bandura, 1997; Caprara y Di Giunta et al., 2008). Esta escuela tiene como uno de sus ejes centrales el desarrollo de capacidades de agencia y autorregulación. Este eje se ha concretizado en el constructo de las creencias de autoeficacia (*self-efficacy beliefs*). Estas corresponden a concepciones que las personas tienen de sí mismas en relación a su propio funcionamiento en distintos campos de desempeño. En palabras de Caprara y Di Giunta et al. (2008): “entre los mecanismos de la agencia humana, ninguno es más pervasivo influyente que el de las creencias de auto-eficacia, esto es, las creencias que los individuos sostienen acerca de su propia capacidad para ejercer control sobre los eventos que afectan sus vidas” (p.227, traducción propia). Existirían *self-efficacy beliefs* en campos como el académico, el empático, el interpersonal, entre otros (Bandura et al., 2003). Estas creencias serían indicadores aproximados y adecuados del desempeño real (Bandura, 1997; Caprara y Di Giunta et al., 2008; Caprara, G., Vecchione, Barbaranelli, & Alessandri, 2013). El razonamiento que está a la base de este constructo es que las creencias de auto-eficacia de las personas influirían en: los estándares autoregulatorios establecidos por ellas mismas, en la cantidad de esfuerzo que invierten en las tareas o situaciones, en la perseverancia al enfrentarse a dificultades, entre otros (Caprara y Di Giunta et al. 2008). Ahora, en específico, el constructo de creencias autoeficacia en la regulación y expresión de emociones (RESE, por sus siglas en inglés⁴), surgió en 2008 (Caprara y Di Giunta et al., 2008) y es relevante ya que, en palabras de sus autores: “Es poco probable (incluso si es que es posible) que las personas puedan efectivamente lidiar con su propio afecto si no se creyeran capaces de hacerlo” (Caprara et al., 2008, p.228, traducción propia). Por lo demás, considerando la conceptualización que en este trabajo se sostiene sobre la regulación de la emoción, entendida como una posibilidad progresivamente creciente de control voluntario determinado por el desarrollo cognitivo,

⁴ *Regulatory self-efficacy beliefs*.

conceptual y la capacidad de auto-objetivarse, las creencias sobre sí mismo cobran particular sentido como indicador de auto-regulación.

Las RESE, de expresión y gestión de emociones positivas y negativas, han sido correlacionadas exitosamente con indicadores de optimismo, satisfacción de vida y autoestima (e.g. Caprara, Alessandri & Barbaranelli, 2010). En adolescencia, existe poca evidencia sobre el nivel y efecto de estas creencias. Caprara et al., (2010) mostraron que la capacidad auto percibida para gestionar emociones negativas se asociaba positivamente con niveles bajos de sentimientos depresivos, en línea con otros estudios que evidencian la relación existente entre una regulación emocional negativa y sintomatología depresiva durante la adolescencia (Silk et al., 2003).

3. La empatía como emoción social. Su desarrollo en la adolescencia

El desarrollo social refiere a aspectos que facilitarían u obstaculizarían el desenvolvimiento interpersonal, aspectos que se van internalizando y configurarían así al individuo. La empatía es una de las dimensiones de este desarrollo social. Esta, en particular, se encuentra en una posición fronteriza, enlazando lo emotivo y lo social *en un mismo* sujeto. De esta manera, se justifica que algunos estudios denominen a la empatía propiamente como una *emoción social* (e.g., Tangney, Stuewig, & Mashek, 2007) y también *moral* (e.g., Eisenberg, N., Morris, A. S., & Vaughan, J. (2008).

Algunas de las líneas de trabajo que presentan fuerte desarrollo investigativo en empatía, se enfocan en estudiar las respuestas empáticas (*empathy-related responses*). Estas respuestas han interesado, por ejemplo, como precursoras de comportamientos prosociales (De Vignemont & Singer, 2006; Eisenberg, Faber & Spinrad, 2006; Engen & Singer, 2018; Preston & Hofelich, 2012) o como protectoras contra conductas violentas (Carlo et al., 2012; Stern & Cassidy, 2015). En este sentido, la empatía es considerada como un factor protector o de riesgo en el desarrollo social del adolescente. La evidencia sobre las respuestas empáticas en adolescencia es más bien mixta y limitada. Por una parte, **estudios longitudinales** muestran, en relación a la infancia, un aumento progresivo de respuestas empáticas en la forma de preocupación empática (*empathic concern*), y una disminución de *personal distress* -respuesta autocentrada e inhabilitante- (Eisenberg et al. 2006; Eisenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy, & Shepard, 2005). Por la otra vereda, **estudios transversales** casi no muestra diferencias en respuestas empáticas (*ni en personal distress* ni en *empathic concern*) durante la adolescencia (Eisenberg et al. 2006; Stern & Cassidy, 2018). Es decir, en estos estudios los adolescentes no tendrían mayores niveles de respuestas empáticas que los niños y niñas.

Si bien desde estas perspectivas se presupone la relación entre empatía y emoción, su foco ha estado más en estudiar la relación entre *emoción* y *acción* que entre *empatía* y *emoción*. Esta menor atención que ha recibido la dimensión emocional de la empatía, podría explicarse porque esta ha interesado más en su forma de preocupación empática (*empathic concern*), ya que explica parte del comportamiento pro-social. Una alta intensidad emocional es vista como un obstáculo para la respuesta pro-social, ya que esta alta activación derivaría en *personal distress*, respuesta empática que es más bien contraria al *empathic concern* (Hoffman, 2000). Interesantemente, en los estudios hallados que evaluaban directamente emocionalidad y empatía en adolescentes, se vio que la empatía correlacionaba positivamente con afectividad negativa, entendida como la tendencia a experimentar emociones como miedo, rabia, vergüenza, ansiedad y tristeza (Laible, Carlo, Panfile, Eye & Parker, 2010). De esta manera, existe evidencia que permite pensar en una asociación entre empatía y una alta intensidad de efectos negativos (para una revisión, ver Eisenberg, 2000). Si bien esto puede parecer extraño y contradictorio –que las emociones negativas se asocien a la empatía–, según Laible et al., (2000) esto es solo aparente, ya que a la investigación le ha faltado incorporar en dicha relación el efecto que tiene la regulación emocional.

La mayoría de las perspectivas comparten que la empatía incluiría una dimensión afectiva y una cognitiva (Davis, 1983; Engen & Singer, 2018). Esta última incluiría la habilidad de entender e identificar el estado afectivo de otro (Milone et al. 2019). La dimensión afectiva, por otro lado, supone la idea de compartir el estado emocional de ese otro, de manera espontánea y eminentemente corporal (Decety, 2010; Keysers & Gazzola, 2009). En efecto, cuando vemos a alguien riendo efusivamente o contorsionándose de dolor, pareciera que nuestra experiencia ocurre algo más que la simple constatación *declarativa* de “mira, está emocionado” (Engen & Singer, 2018). La empatía alude a sentir el sentir del otro, pero este sentir referiría más bien a la *valencia* de la expresión percibida (Hess & Fischer, 2013) que a la activación. De esta manera, la teoría actual sugiere que la respuesta empática completa involucra *cogniciones* asociadas a la atribución de que el origen de la emoción es el otro y no uno mismo (Engen & Singer, 2018). Esto diferencia la respuesta empática del *contagio* emocional (Batson, 2009).

Cabe precisar un aspecto crucial para las hipótesis de este estudio, vinculado a la emocionalidad propia y a la emocionalidad ajena (empatía). Muy interesantemente, las neurociencias han comenzado a apoyar la idea de que la emocionalidad propia y percibida operan en sistemas neurológicos compartidos, por ejemplo, en la ínsula (Engen & Singer, 2013). Siegel (2007) explica que cuando se percibe la emoción de otro, se activa circuitería cerebral similar a la que se activa cuando se percibe la emoción en uno mismo. Estos

antecedentes, que van en la línea del funcionamiento integrado del cerebro en la experiencia, permiten suponer que la alta reactividad emocional de la adolescencia (ver sección 2.1) podría incluir la *reactividad ante las emociones de otro*. Es decir, que la alta sensibilidad ante las emociones propias podría tener un correlato concreto en una empatía también elevada. Esto también será investigado como hipótesis en el presente estudio.

Otra idea que permite vincular la emocionalidad personal con la empatía o con la emocionalidad de otro, es que la dinámicas afectivas personales juegan un papel clave en la inclinación de los sujetos a comportarse pro-socialmente (Eisenberg et al., 2006). Esto es comprensible si se entiende que cuando un individuo tiene un estado emocional regulado, es decir, cuando presenta dominio emocional sobre sí, es capaz de preocuparse interpersonalmente por otros. Este dominio emocional sobre sí, en este sentido, facilita que los jóvenes dejen el auto-centramiento habitual, posibilitando una mayor disponibilidad o apertura al otro. Además, la regulación emocional supone un componente de auto-examen y auto-reconocimiento emocional, el cual puede ser un precursor del reconocimiento emocional en el otro (empatía). Así, este último elemento participa de lo afectivo y lo social, al menos en su faceta cognitiva.

En Chile son escasos los estudios que aborden características empáticas de los adolescentes. Cabe destacar un estudio cualitativo realizado por Potocnjak, Berger y Tomicic (2011), en el cual se halló que adolescentes entre 11 y 14 consideraban que en la violencia entre pares influían déficits en competencias socioemocionales, como falta de empatía.

4. Emociones y empatía en el funcionamiento psicológico de la persona

Es relevante situar o contextualizar las emociones y la empatía en el contexto concreto del funcionamiento psicológico individual. Una forma de hacerlo es enmarcando estas características socioemocionales en el funcionamiento de la personalidad.

Existen dos grandes escuelas en los estudios de la personalidad. **Las teorías clásicas** de la personalidad, desde Allport a McCrae y Costa (1985; 2008), plantean que los rasgos son estructuras internas estables que estarían en gran medida determinados por una herencia biológica. Esto les otorgaría estabilidad y consistencia. En particular, el modelo de McCrae y Costa (2008) rechaza la bi-direccionalidad de la influencia entre rasgos y otros componentes de la personalidad, como las características adaptativas o el auto-concepto (ver p.96). Del otro lado, están las **teorías dinámicas** de la personalidad. A diferencia de teorías más estables, deterministas, las teorías dinámicas consideran que la interacción entre los rasgos y sus formas más específicas son recíprocas, es decir, de los dos lados. De modo que ciertas características recurrentes pueden influir en los rasgos, y no sólo los rasgos determinar cualidades recurrentes

(Borghious et al., 2019). Por lo general, estas conclusiones nacen de estudios más centrados en la persona (*within person*), a diferencia de otros centrados en las variables (*between-persons*).

Por ejemplo, McAdams, fuerte figura dentro de las teorías dinámicas, **no** rechaza el poder predictivo de los rasgos en el desarrollo humano, pero sí estima que estos no agotan ni explican a cabalidad las formas, específicas y múltiples, que puede tomar la personalidad humana (McAdams, 1994). Su teoría enmarca los rasgos en una teoría sobre el *self*: “Los rasgos son típicamente evaluados a través de auto-reportes y pueden, por tanto, ser considerados como características del *self*, *características del Me que el I construye*” (McAdams, 1996, p.301, traducción y cursivas propias). Desde su punto de vista, los rasgos deben ser entendidos como características de nivel amplio (McAdams, p. 2006). Esto significa que los rasgos están al nivel de abstracciones útiles; las unidades de nivel medio, al nivel de atributos asociados más al comportamiento concreto. Similarmente, Caspi et al., (2005) afirman que los rasgos son la cualidad más amplia y abstracta (*high order traits*, le llaman), pero existen también niveles sucesivos, de más bajo orden y concretitud (*low order traits*). Ilustran con un ejemplo: el factor Extroversión, estaría conformado por niveles por rasgos de bajo orden como dominancia y sociabilidad, los que, a su vez, incluirían formas de respuestas más específicas (“conversador”). En el nivel más concreto están los comportamientos específicos de las personas, en niveles progresivamente más altos se encuentran determinantes cada vez más abstractos de la acción. En este marco, las características empáticas y las características emocionales–indicadores que evaluaré en este proyecto–, pueden ser entendidas como concreciones de disposiciones más abstractas. Esto no significa, como se señaló en el segundo párrafo de esta sección, que no puedan desarrollarse características emocionales o empáticas al punto de influir (o no) en los rasgos. Tampoco significa que estas concreciones de disposiciones más abstractas sean *solo* influidas por los rasgos. Por el contrario, las variables de contexto también pueden influir en comportamientos específicos, en conjunto con los rasgos, por medio de “*characteristics adaptations*”, como lo denominan Mc Adams & Pals, (p.208, 2006) Así, pues, características emocionales y empáticas pueden ser entendidas como unidades de nivel medio, entre los rasgos y el comportamiento específico, es decir, como predictores más concretos de la acción. También pueden ser entendidas como *characteristics adaptations*, relevando más claramente su condición de maleables y desarrollables. Lo central es que la propuesta de este trabajo se sitúa del lado de las *teorías dinámicas* de la personalidad.

Habiendo realizado el enmarcamiento teórico anterior, vale la pena preguntarse ahora por una metodología analítica que, sin utilizar indicadores de personalidad, permita evaluar el funcionamiento psicológico individual concreto incorporando distintas variables socio-emocionales. La idea sería poder evaluar como estas características (variables) interactúan

entre sí “dentro” de la misma persona, para así situarse más cerca de las teorías dinámicas del funcionamiento psicológico individual.

Cuando se investigan características socioemocionales, normalmente se hace por medio de investigaciones que asocian variables de este tipo estudiando su comportamiento y relación *entre* las personas (como correlaciones o *path models*, por ejemplo, ver Carlo et al., 2015). Este tipo de estudios es lo que en cierta literatura se denomina “*variable-centered approach*” (Magnusson, 2003), que tiene el problema de aislar indicadores(variables) del operar psicológico individual, y por ende, tiene menos asidero y validez respecto al funcionamiento en la vida real (Laible, 2010). Para evitar este problema, existe una aproximación analítica denominada *person-centered approach*, inaugurada por Magnusson y replicada por otros estudios (e.g, Laible et al 2010; Sanmartin, 2018). Esta paradigma es el que busca seguirse en esta tesis, y se operacionaliza concretamente en una técnica de análisis denominada “*análisis de clusters*”. En palabras de Laible et al., 2010: “...más que asumir que dimensiones del temperamento son constructos independientes (como se hace en los *variable-centered approaches*), una aproximación analítica de *cluster* permite a los investigadores examinar los efectos multiplicativos de varios constructos que co-ocurren naturalmente en el mundo real” (p.627, traducción y cursivas propias). Esto será más desarrollado en la sección metodológica de la tesis.

A pesar de la relevancia de este método, son pocos los estudios que, por medio de análisis de *cluster*, identifiquen relaciones internas entre variables socio-emocionales. Para los propósitos de esta tesis se destacan 2. Uno realizó análisis de *clusters* con jóvenes de entre 12 y 16 años (*Medad*=13.3), en el que incluyó un indicador de emocionalidad negativa (que medía miedo, ansiedad y aflicción) y otro que evaluaba habilidades de regulación emocional (Laible et al., 2010). Este estudio identificó 4 perfiles emocionales: aquellos con *emocionalidad negativa baja + baja regulación*, aquellos con *emocionalidad negativa moderada + moderada regulación*, aquellos con *emocionalidad negativa alta + baja regulación* y aquellos con *baja emocionalidad negativa + alta regulación*. Este estudio luego hizo un análisis de *función lineal discriminante* entre estos *clusters* para evaluar empatía y otros indicadores de comportamiento social. Interesantemente se encontró que los perfiles de emocionalidad negativa alta y moderada presentaban características empáticas que no eran bajas, incluso estaban sobre el promedio. Esto se explicaría por la relación difícil de explicar pero hallada en otra literatura acerca de la asociación entre emocionalidad negativa, empatía y comportamientos prosociales (Eisenberg 2000; Eisenberg et al. 2006b)

Un segundo estudio quiso comprobar el funcionamiento y ordenamiento de los perfiles temperamentales o afectivos, propuesto por Norlander et al. (2002) y profundizado por García

y colegas (2011, ver final de la sección 2.1), pero esta vez por medio de análisis de *clusters* (San Martín et al., 2018). Este estudio, de origen y con muestra española, comprobó la existencia de los 4 perfiles afectivos descritos por esta literatura, conformado por 1) Los *Low-affective* (bajo PA y bajo NA), 2) Los *High-affective* (alto NA y alto PA), 3) Los *Self-realizing* (alto PA y bajo NA) y 4) Los *Self-destructive* (alto NA y bajo PA). La idea de la existencia de grupos similares a estos (pero no iguales) inspiró también parte de las hipótesis de esta investigación.

5. Variables de (des)adaptación: tendencias depresivas y positividad

La literatura psicológica científica nomina como problemas de “adaptación” o “ajuste” (*adjustment*) durante la adolescencia, a dificultades del desarrollo que incluirían problemas internalizantes (e.g., depresión y otros problemas de salud mental), problemas externalizantes (e.g., delincuencia y otros problemas del comportamiento), así como problemáticas en autoestima, en el bienestar psicológico, en (in)competencias sociales (e.g., preferencia de pares), logro académico (ver Galambos, Barker & Almedia, 2003; Caprara et al., 2004), entre otros. De ahí que esta tesis denomine a las variables de *tendencias depresivas y positividad* como indicadores (des) adaptativos o de (des)ajuste. Estos indicadores se agregaron al análisis para evaluar si los grupos socio-emocionales presentan diferencias en otros dominios de funcionamiento psicológico (i.e., el cognitivo), más allá de los exclusivamente socio-emocionales.

5.1 Tendencias depresivas

La sintomatología depresiva ha sido considerada como una de las mayores causas de discapacidad (inhabilitante) a lo largo y ancho del mundo (OMS, 2003; World Health Organization, 2001). La depresión se asocia con consecuencias negativas como dificultades interpersonales, bajo rendimiento escolar, ideas y pensamientos suicidas, problemas de salud física, otros problemas psiquiátricos y peor calidad de vida durante la adultez (Martínez et al., 2020). Se estima que más de un 25% de las personas experimentan al menos un episodio depresivo antes de alcanzar la adultez (Kessler et al., 2001). En esta línea, la depresión en adolescentes se asocia a impedimentos funcionales y a un mayor riesgo de trastornos depresivos en edades posteriores (Harrington, 2002). Asimismo, la depresión es la problemática de salud mental más frecuente durante la adolescencia (Dopheide, 2006; Hamrin y Pachler, 2005) y ha sido asociado con una peor percepción en calidad de vida (Gourion, 2009). Si bien la presencia de sintomatología depresiva durante la adolescencia no garantiza una evolución hacia una depresión severa y de peores características en la vida adulta, un inicio temprano de sintomatología (e.g., a partir los 13 años) es un factor que sí se asocia a una

evolución negativa de esta enfermedad (Essau & Chang, 2009). La emergencia de sintomatología depresiva en la adolescencia tiene que ver con cambios biológicos asociados a los puberales, pero también a factores psicosociales y al estrés asociado a al enfrentamiento de nuevas situaciones durante esta nueva etapa -como el comienzo de relaciones de pareja, cambios en las relaciones con los padres y la importancia creciente que adquieren las interacciones y validaciones entre pares(Oliva, 2008) -.

En el marco de la distinción de problemas internalizantes y externalizantes, inaugurada por Achenbach (1966), y siendo la depresión -junto con la ansiedad y otras problemas psicosomáticas- un problema internalizante, existe consenso del aumento de este tipo de situaciones durante la pubertad (Oliva, Parra y Reina, 2014; Angold & Costello, 1995), así como la mayor prevalencia de estos síntomas en mujeres que en hombres (Twenge and Nolen-Hoeksema 2002). La presencia de problemáticas externos o externalizantes -e.g., consumo de drogas y comportamientos disociales- durante la adolescencia está fuera de toda duda. Sin embargo, igualmente importantes son los problemas internalizantes, pero al ser menos visibles, explícitos o evidentes, pueden pasar a un segundo plano. De ahí surge también la importancia de relevar las características depresivas de esta población.

En relación a la asociación entre la depresión y las variables socio-emocionales de este estudio, se ha visto que dificultades en entender y regular emociones, tanto en uno mismo como en otro, son factores de riesgo para problemáticas internalizantes (Bradley 2000; Loughheed and Hollenstein 2012). Las dificultades en regular la frustración, en específico, se asocian con mayor presencia de problemas internalizantes (Oliva et al., 2014). Con respecto a la empatía existe evidencia ambigua, ya que algunos estudios demuestran que demasiada empatía puede facilitar la emergencia de problemas internalizantes durante la adolescencia, (como síntomas depresivos, ver O'Connor et al., 2002), mientras que otros han considerado a la empatía como un indicador de ajuste y adaptación durante la adolescencia (en tanto promueve respuestas prosociales y empáticas; ver Gleason et al., 2009). Una explicación para dar cuenta de esta ambigüedad de las investigaciones, sugiere que la empatía puede ser problemática en términos internalizantes *solo cuando* no existen habilidades emocionales para regular vida emocional (Oliva et al., 2014). Esto sería, por lo demás, lógico.

En relación a población chilena, el Estudio Longitudinal Social de Chile (ELSOC) halló que al menos un 18.3% de la población presenta síntomas depresivos (COES, 2018). Del total, un 3,7% correspondería a personas menores a 25 años. En un estudio epidemiológico nacional, la prevalencia anual de depresión entre personas de 12 y 18 años resultó ser de un 7,8% (Vicente et al., 2012). De este modo, se hace relevante estudiar sintomatología depresiva, y más aún en población adolescente.

5.2 Positividad

Una estructura análoga pero contrapuesta a la de las tendencias depresivas es la de *positividad*. Esa es, de hecho, la intuición que está a la base de la formulación del constructo: que existe una estructura cognitiva análoga a la de las tendencias depresivas de Beck (1967), pero que en vez de consistir en una mirada negativa de sí mismo, del mundo y el futuro, consiste en una visión positiva de esta tríada (Caprara, Eisenberg & Alessandri, 2016). Según los autores del constructo (Caprara et al., 2009), la positividad (POS) sería una disposición que está a la base de la 3 indicadores afines pero típicamente estudiados por separado: autoestima, (Baumeister et al. 2003), optimismo (Carver et al. 2010) y satisfacción ante la vida (Pavot and Diener 2008). Los autores le han atribuido también el estatuto de rasgo, señalando que la positividad correspondería a una función biológica que le permitiría a las personas sobrellevar la vida a pesar de adversidades, fracasos y pérdidas (Caprara et al., 2009). Por otra parte, la positividad estaría también asociada al *bienestar subjetivo*, correspondiendo a la dimensión cognitiva de este último constructo (Caprara et al., 2006)⁵.

La positividad no sería una característica temperamental (afectiva) sino que descansaría en los niveles de auto-conciencia y auto-reflexión de las personas (Caprara et al., 2016). Se diferencia del afecto positivo, el que, aunque es similar, apunta más bien a un nivel hedonista -a como se vive el placer-, y orientaría el comportamiento en etapas más tempranas del desarrollo (por ejemplo, búsqueda de placer y sentimientos positivos). A medida que se va creciendo, cuando a las personas se les hace posible ser más conscientes de sí mismas y reflexionar en torno a su experiencia, los individuos no se orientarían tanto por la búsqueda hedonista del afecto positivo, sino por lo que piensan de sí mismos, de su vida y su futuro (Caprara et al., 2016). Si bien ambos constructos son distintos, están asociados, y el tipo y dirección de esta relación es lo que demuestran Caprara et al. (2016): que la positividad predice los afectos positivos más que viceversa. En palabras de los autores: “La positividad contribuiría al estado de ánimo de las personas por medio de predisponerlas a experiencias emocionales positivas y facilitando la emergencia de sentimientos positivos” (p. 366., traducción propia).

En cuanto a la relación entre positividad e indicadores de regulación emocional, se ha visto que tanto las estrategias de regulación emocional como los niveles de esta se asocian con una mayor salud mental y satisfacción ante la vida (Hu et al., 2014). En específico, respecto de las creencias de autoeficacia afectiva -que pueden ser consideradas como indicadores de

⁵ Interesantemente, según estos autores, el componente afectivo del bienestar subjetivo correspondería a la predominancia de experiencias emocionales placenteras o positivas por sobre las displacenteras o negativas. Considerando que esta tesis evalúa tanto positividad como estados emocionales, podría ser concebida como una investigación que tiene como uno de sus temas nucleares, también, el *bienestar subjetivo*.

regulación emocional (por ejemplo, ver Parise et al., 2019)-, se ha visto que influyen la positividad, contribuyendo a que esta aumente (Caprara et al., 2006).

En población adolescente, dado lo reciente del constructo, no hay muchos estudios que se aboquen a estudiar la positividad y su relación con otras variables socio-emocionales. Destaca una investigación reciente centrada en una muestra de adolescentes británicos de edad promedio de 13.38 años ($DS=0.94$). Este estudio, realizado por Zuffianò (et al., 2019), muestra que la positividad se asocia negativamente con problemas internalizantes y externalizantes, y positivamente con comportamiento prosociales. En Chile, al momento de escritura de esta tesis, no se halló literatura de positividad en población adolescente. Sin embargo, sí se halló un trabajo español que, con una muestra de niños y niñas de entre 8 y 12 años, evaluó diferencias significativas en pesimismo y optimismo (Sanmartín et al., 2018). Interesantemente, similar a esta propuesta de tesis, este trabajo comparó estas diferencias a partir de los perfiles afectivos previamente identificados (y replicados): 1) *Low-affectives* (bajo PA y bajo NA), 2) *High-affectives* (alto NA y alto PA), 3) *Self-realizings* (alto PA y bajo NA) y 4) *Self-destructives* (alto NA y bajo PA). Dicho trabajo encontró que los niños pertenecientes al grupo de los *Self-realizing* tenían puntajes superiores en optimismo e inferiores en pesimismo, mientras que los *Self-destructives* tenían lo contrario: inferiores en optimismo y superiores en pesimismo.

Todos los antecedentes descritos en esta sección buscan responder la siguiente pregunta de investigación: *¿cómo se conforman grupos de personas con perfiles similares en los que interactúan características emocionales y empáticas, en adolescentes chilenos de 13-14 años, y como se relacionan estos con indicadores (des)adaptativos del desarrollo (tendencias depresivas y positividad)?*

Objetivos

1. Objetivo general

Identificar, describir y analizar perfiles socioemocionales de adolescentes chilenos, y relacionarlos con indicadores (des) adaptativos de positividad y tendencias depresivas.

2. Objetivos específicos

1. Analizar las propiedades psicométricas de todos los instrumentos utilizados (6).

2. Analizar descriptiva y correlacionalmente el comportamiento, en esta muestra, de las variables socio-emocionales del estudio.
3. Identificar y describir perfiles socioemocionales, que integren variables relacionales (empáticas) y emocionales (estado emocional y autoeficacia en la regulación de emociones).
4. Relacionar los perfiles socioemocionales con indicadores (des) adaptativos de positividad y tendencias depresivas.

Hipótesis

1er objetivo específico: Analizar las propiedades psicométricas de todos los instrumentos utilizados (6).

Sin hipótesis (no aplica).

2do objetivo específico: Analizar descriptiva y correlacionalmente el comportamiento, en esta muestra, de las variables socio-emocionales del estudio.

Hipótesis:

1. La afectividad prevalente de la muestra es de una valencia negativa (en PANAs: NA mayor que PA. Esto apoyaría las ideas de patrones *anti-hedónicos* durante la adolescencia.)
2. Los y las jóvenes no presentan niveles altos de regulación de emociones negativas (en apoyo a la *teoría del desbalance*).
3. El afecto negativo (NA) y/o positivo (PA) se asocia positivamente con alguna de las empatías (para evaluar si lo emocional y lo social [*socio-emocional*] operan “integradamente”).
4. Ambos formas de empatía correlacionan positivamente.

3er objetivo específico: Identificar y describir perfiles socio-emocionales, que integren variables relacionales (empáticas) y emocionales (estado emocional y autoeficacia en la regulación de emociones).

Hipótesis:

5. Se identificará una clase de jóvenes con alto PA, bajo NA y una percepción alta de regulación de emociones negativas (algo similar a lo que la literatura denomina “*Self-realizings*”).
6. Se identificará una clase de jóvenes con alto NA, bajo PA y una baja regulación emocional (algo similar a lo que la literatura denomina “*Self-destructives*”).
7. Los jóvenes que presentan alto NA y bajo PA presentan menores niveles de regulación de emociones negativas comparados con aquellos que tienen alto PA y bajo NA.
8. Jóvenes con alto PA, bajo NA y una percepción alta de regulación de emociones negativas presentan niveles superiores de empatía comparados con aquellos de alto NA, bajo PA y una baja regulación emocional.
9. Se identificará una clase de adolescentes con altos niveles de PA, NA, baja regulación emocional y alta empatía -cognitiva y/o afectiva- (algo similar a lo que la literatura denomina “*High-affectives*”).
10. Se identificará una clase de adolescentes que presentan bajos niveles de empatía (cognitiva y/o afectiva), así como frecuencias bajas de emocionalidad, sea positiva o negativa (algo similar a lo que la literatura denomina “*Low-affectives*”).
11. Los jóvenes que presentan alto PA y NA presentan niveles superiores de empatía que aquellos que presentan bajo PA y NA.
12. Los jóvenes con alto PA y NA presentan niveles similares de empatía que aquellos con alto PA y bajo NA.

4to objetivo específico: Relacionar los perfiles integrados con indicadores (des) adaptativos de positividad y tendencias depresivas.

Hipótesis:

13. Los *clusters* o clases de adolescentes (VI) se diferencian significativamente en cuanto a los indicadores de positividad y tendencias depresivas (VD).

Metodología

Este trabajo de tesis se enmarca en el proyecto FONDECYT N 1160151, el cual fue ejecutado entre los años 2016 y 2019. Este FONDECYT llevó como título “*Promover la participación cívica y el comportamiento pro-social: evidencias empíricas desde la intervención en contextos escolares*”, y tenía como gran norte avanzar hacia una mayor cohesión social, en una muestra de adolescentes chilenos, y en el contexto de una sociedad altamente segregada, como la chilena (Luengo Kanacri y Jiménez-Moya, 2017). Teniendo esta cohesión social como objetivo central, se buscó avanzar hacia allá por medio de intervenciones en el micro nivel personal e interpersonal, a través de estrategias para promover comportamientos prosociales y participación cívica. De esta manera, este proyecto siguió un diseño experimental con control aleatorizado para evaluar el impacto de un dispositivo de intervención sistemático implementado en diversos establecimientos educativos con jóvenes de 7mo básico, el que involucraba, también, capacitaciones a docentes para que pudieran incorporar y trabajar las temáticas del programa en sus propias materias.

Diseño y alcance

La metodología del estudio se enmarcará en una lógica cuantitativa, y tendrá un diseño no experimental transversal, puesto que se evaluará en un solo tiempo y no se utilizará una manipulación experimental de variables. El alcance del estudio es descriptivo y correlacional, puesto que se pretenden explorar las características emocionales y empáticas así como la relación entre ellas, en una muestra de adolescentes chilenos. Aunque es cierto que este estudio busca, en parte, *describir* características socio-emocionales de adolescentes, su énfasis exploratorio se fundamenta en que existe muy poca evidencia en Chile sobre el comportamiento de este tipo de variables en población adolescente.

Muestra y participantes

En este contexto, los participantes fueron 596 adolescentes que cursaban 7mo básico ($M_{edad}=12.29$; $DS=.62$; 44,9% mujeres). Pertenecían a escuelas distintas, subvencionadas y municipales, que fueron seleccionadas buscando que cumplieran criterios de diversidad socio-económica. En específico, este criterio consistió en que los colegios tuvieran a estudiantes pertenecientes a al menos 3 de los 5 quintiles de nivel socio-económico, según educación de las madres, el ingreso económico familiar y el índice de vulnerabilidad por escuela (Luengo Kanacri y Jiménez-Moya, 2017). El número total de escuelas seleccionadas resultó en 8 y el total de cursos de 7mo básico, de 16. Si bien el proyecto en el cual se inserta este estudio -

PROCIVICO- involucraba intervención experimental y distintas mediciones (tiempo 1, 2 3 y 4), para esta investigación en específico se utilizaron solo las medidas del pre-test u ola 1 (t1), ya que eran suficientes para responder a las preguntas de investigación.

Procedimiento

Los cuestionarios se administraron a todos los estudiantes de una sala durante el horario escolar en presencia de 3-4 asistentes de investigación por sala de clases. A los estudiantes se les aseguró que sus respuestas se mantendrían confidenciales y que podrían dejar de participar en cualquier momento. Las medidas y procedimientos para proteger la confidencialidad y los derechos de los participantes fueron aprobados por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se obtuvo el consentimiento activo de los padres (anexo 7) y el asentimiento de los adolescentes para todos los participantes incluidos en este estudio. Es relevante señalar que las versiones de los instrumentos utilizados consistían en traducciones ya realizadas a excepción de 1) los cuestionarios de autoeficacia en la regulación y expresión de emociones, y 2) de la escala de Positividad, cuyas traducciones fueron realizadas por el equipo de investigación PROCIVICO. Para estos últimos casos, se usó el procedimiento de *translation y back-translation*. Todas las escalas ya traducidas fueron adaptadas al lenguaje local (en el caso de tener expresiones típicas de otros países hispano-parlantes). Se aplicó el cuestionario a una muestra piloto de 8 adolescentes de 12-13 años para asegurar la comprensión de las preguntas.

Instrumentos

En esta sección se presentan primero las variables que se utilizaron para levantar los perfiles socio emocionales (punto a) y luego las variables dependientes que se buscó predecir a partir de los *clusters* identificados (punto b). Todos los instrumentos que se emplearán en los análisis son auto-reportados. Si bien este tipo de evaluaciones pueden tener sesgos, la literatura argumenta en favor de utilizarlos ya durante la adolescencia, puesto que en esta etapa puede confiarse más que antes en la validez y confiabilidad de los auto-reportes (Kamphaus & Frick, 2002).

a) Variables para perfiles socioemocionales (*clusters*)

Los instrumentos utilizados para lograr el objetivo general del estudio – levantar perfiles socioemocionales- apuntan a evaluar dos ámbitos distintos: 1) el ámbito **emocional** o **afectivo** y 2) el ámbito **social** o **relacional**.

Respecto del **ámbito emocional**, se incorporaron dos instrumentos: uno cuyo foco es medir el *estado emocional* y otro que apunta a las *creencias de autoeficacia en la regulación y expresión de emociones*. Para evaluar estos dos subámbitos emocionales, se utilizó el instrumento PANAS y la escala RESE para la regulación y expresión de emociones.

A continuación, se detallan ambos instrumentos.

a.1) Medición de estados emocionales a través del Positive and Negative Affect Schedule (PANAS, Anexo 1)

El instrumento PANAS mide el estado emocional según dos grandes dimensiones o factores en torno a los cuales se estructuran las distintas variedades de los afectos: los afectos negativos y positivos (Watson, Clark y Tellegen, 1988).

El instrumento original fue elaborado por Watson, Clark y Tellegen (1988), y si bien fue creado para medir estados emocionales, estos se relacionan fuertemente con rasgos afectivos (e.g., Tellegen, 1985; Ripper et al., 2018), temperamentos afectivos (Norlander; García) y con dimensiones primarias del ánimo (Watson et al., 1988). Esta evidencia da cuenta de que PA y NA pueden ser entendidos como tendencias o inclinaciones del afecto más menos regulares y estables en el funcionamiento individual (patrones emocionales).

El instrumento goza de distintos formatos para su aplicación. Algunas son versiones breves (e.g., 10 ítems en total, incluyendo ambas subescalas de NA y PA) y otras más extensas (e.g., 20 ítems, 10 por cada subescala). El instrumento ha sido validado internacionalmente en diversas poblaciones, destacándose para los fines de este estudio la validación realizada en un grupo de adolescentes de 16 años (Huebner & Dew, 1995) y, más actualmente, un estudio intercultural con jóvenes entre 14 y 18 años (Villodas, Villoadas y Roesch 2011). En ambos se ha comprobado la estructura bi-factorial de PA y NA. No obstante, también hay estudios que reportan una estructura factorial triple, aunque con población de adolescentes y adultos jóvenes de entre 17 y 23 años. En términos de investigaciones nacionales, se hallaron 2 estudios que validaron el instrumento PANAS de 20 ítems (NA y PA en total): uno en una población de jóvenes universitarios de promedio 20 años (Dufey y Fernández, 2012) y otro con jóvenes de entre 13 y 17 años (Vera-Villarreal et al., 2017), donde no hubo correlación significativa entre ambos factores, mostrando su independencia.

El cuestionario que se utilizó para el marco de esta tesis tenía una extensión breve, constando de 12 ítems correspondientes a estados emocionales (4 de estados emocionales positivos y 8 negativos; por ejemplo: *alegre, activo asustado, irritable, desanimado, triste, temeroso*, ver anexo 1). Las respuestas podían graduarse marcando del 1 (muy poco o nada en absoluto)

hasta 5 (extremadamente). El texto-estímulo que se presentaba pedía al sujeto puntuar cuán intensamente había experimentado cada una de los 12 estados emocionales descritos. La confiabilidad total de este instrumento fue adecuada ($\alpha = .65$). Desagregadas, la subescala PA obtuvo un alfa de 0,71, mientras que el alpha de la NA fue de .82.

a.2) Indicadores de regulación y expresión emocional a través del Regulatory Self-Efficacy Beliefs (RESE, Anexo 2)

Este instrumento creado por Caprara et al., (2008) y evalúa creencias o percepciones de auto-eficacia en la regulación y expresión de emociones.

El instrumento original fue validado en distintos países: Bolivia, Italia y Estados Unidos, con muestras de jóvenes entre los 18 y 22 años. Al tiempo de escritura de esta tesis, no se encontraron validaciones o aplicaciones para población adolescente, y tampoco validaciones para el contexto chileno, aportando la presente investigación (y el PROCIVICO) en esta dirección. La escala original contaba con 40 ítems, los cuales fueron revisados por el autor para la versión en español, terminando en un instrumento de 13 ítems, que fue el que se aplicó⁶ (ver anexo 2). La tarea estímulo que se le presentaba al participante pedía *indicar en qué grado (del 1 al 5) se siente capaz de enfrentar 13 situaciones*, donde 1 representaba “muy poco capaz” y 5 “completamente capaz”. Ítems que ejemplifican el contenido de estas situaciones son: “¿Qué tan capaz eres de evitar desanimarte frente a la adversidad (dificultad)” o “¿Qué tan capaz eres de gozar de tus logros?”

La confiabilidad total del instrumento RESE total/completo correspondió a $\alpha = .74$. La subescala de regulación de la rabia/ira presentó un α de .76, la de *despondency* (regulación de abatimiento/frustración) tuvo uno de .68 y la de expresión de emociones positivas, de .70. Estas 3 subescalas corresponden a lo identificado en el instrumento original de Caprara et al., 2008, aunque también los autores consideran adecuado pensar el instrumento como conformado por dos subescalas: *expresión libre de afectos positivos* y *contención /regulación de afectos negativos* (ira y frustración combinados). Para los fines de este estudio, se optó por esto último, es decir, por fusionar las subescalas de frustración e ira ya que ambas apuntan a la regulación de emociones negativas. El α de estas subescalas combinadas resultó de .77. La escala de expresión de emociones positivas ($\alpha = .70$) se mantuvo tal cual estaba en el reporte de Caprara et al. (2008).

⁶ En la aplicación del instrumento, también se agregaron 5 ítems más que evaluaban autoeficacia empática, los cuales no fueron incluidos para el presente análisis, por apuntar a otro constructo.

a.3) Medición de la dimensión cognitiva de la empatía a través del Interpersonal Reactivity Index (IRI, Anexo 3)

En relación al **ámbito relacional o social**, esta investigación buscó evaluar niveles de empatía, tanto en su dimensión cognitiva como afectiva o emocional (ver marco teórico). Para la dimensión cognitiva, se incorporó la subescala de toma de perspectiva (*perspective taking*) del instrumento IRI [*Interpersonal Reactivity Index*], desarrollado por Davis (1980). El instrumento original consta de 4 subescalas: dos que evalúan dimensiones más cognitivas de la empatía y dos que miden dimensiones afectivas (Fernandez, Dufey & Kramp, 2013). El instrumento original goza de validez internacional, siendo ampliamente utilizado para medir empatía. Algunas de sus validaciones reportan una estructura factorial que replica las 4 dimensiones identificadas originalmente (por ejemplo, la española, realizada por Mestre et al., 2004), mientras que otras han encontrado que un factor general de segundo orden le subyace a 3 de las subescalas (por ejemplo, una adaptación sueca realizada por Cliffordson, 2002a, 2002b). En población chilena, existe un estudio psicométrico realizado por Fernández et al., (2011) que comprobó que las dos soluciones factoriales recién descritas -la original de los cuatro factores y la de un factor de segundo orden- funcionaban adecuadamente. Este estudio fue realizado en una muestra de estudiantes universitarios (N=435), que tenían un promedio de 20 años.

El instrumento aplicado en la presente investigación consta de 13 ítemes. La versión utilizada corresponde a una traducción ya realizada. El instrumento le pedía a los respondentes que, en un conjunto de afirmaciones, fueran marcando con una puntuación del 1 al 5 en función de qué tanto les describía cada sentencia. Por ejemplo, la afirmación: “*A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome cómo ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)*”. Si marcaba 1 significaba que la afirmación NO lo describía bien, y 5 que lo describía muy bien. Los números intermedios representaban una identificación más moderada con la afirmación. La subescala utilizada para esta tesis (*perspective taking*) obtuvo un α de .64. Las otras subescalas de este instrumento no fueron utilizadas porque tuvieron un comportamiento psicométrico bajo (α menores a .4).

a.4) Evaluación de la dimensión afectiva de la empatía a través de la Prosocialness Scale (Anexo 4).

Para evaluar la dimensión afectiva de la empatía se utilizó la subescala *Prosocial Feelings* de la *Prosocialness Scale*⁷ (Caprara et. al., 2009). Este instrumento consta de 2 subescalas, la

⁷ La idea original era utilizar la subescala de *empathic concern* para evaluar empatía afectiva. Sin embargo, el comportamiento psicométrico problemático de esta hizo que se optara por utilizar la subescala empática de *prosocial feelings*.

segunda de las cuales se denomina *Prosocial Behavior*, más ligado a evaluar acciones prosociales que sentimientos empáticos. Este instrumento fue creado por Caprara et al. (2009), y busca evaluar comportamiento prosociales, e incluye una subescala asociada a sentimientos prosociales o empáticos entendiendo que estos operan como precursores de acciones altruistas. El instrumento aplicado es el original, con una traducción ya realizada, el que consta de 16 ítemes, los cuales describen algunas situaciones comunes que pueden ocurrir, y se le solicita al respondente que conteste seleccionando un número del 1 (nunca o casi nunca) al 5 (siempre o casi siempre). Ejemplo de los ítemes son: “*Me conecto con el estado de ánimo de quien sufre*” e “*Intuyo el malestar de mis amigos aun cuando no me lo comuniquen*” (ver anexo 4). De estos 16 ítemes, 4 corresponden a la escala de *prosocial feelings*. El α de esta subescala es de .74, mientras que el del instrumento total es de .90.

b) Variables dependientes: Positividad y Tendencias depresivas.

b.1) Positividad (Anexo 5)

Para evaluar positividad, se utilizó la escala “*Positivity Scale*” (Caprara et al., 2012). Este instrumento fue creado por Caprara y colegas para evaluar el constructo de positividad, que se entiende como una *disposición* que está a la base de la auto-estima, el optimismo y la satisfacción con la vida. El instrumento original -mismo que se utilizó en esta muestra- consta de 8 ítemes, no está compuesto por subescalas y tiene una estructura teórica y empírica eminentemente monofactorial (Caprara et. al., 2012). En Chile no existen aplicaciones de este instrumento con adolescentes. Sí se encontró un estudio que comparaba este indicador con factores de personalidad en Polonia, Chile y Hong-Kong (Przepiorka et al., 2019). El instrumento utilizado en esta investigación constaba de 8 ítemes que le solicitan al respondente evaluar su acuerdo o desacuerdo con cada afirmación. (1=Muy en desacuerdo; 5=Muy de acuerdo) Ejemplos de las 8 afirmaciones son: “*Miro al futuro con esperanza y entusiasmo*”; “*Estoy satisfecho con mi vida*” “*Cuando lo necesito generalmente tengo a alguien con quien contar*”. El α de este instrumento fue de .84 en la presente muestra. Quitando un ítem problemático, como se verá en la sección de resultados, el α ascendió a .88.

b.2) Tendencias depresivas (Anexo 6)

Para la evaluación de tendencias depresivas se utilizó el Cuestionario de Tendencias depresivas de Beck. Este instrumento, desde su creación en 1961, se ha convertido en una de las herramientas más utilizadas para evaluar sintomatología depresiva (Melipillán et al., 2008). La versión utilizada en esta investigación constó de 16 ítemes. El texto-estímulo describía

situaciones o eventos emocionales y le pedía a los respondentes puntuarlas del 1 al 4 (1=nunca o casi nunca; 4=siempre o casi siempre), según cuanto hayan experimentado dichos eventos la semana pasada. Ejemplos de estos ítemes son: “*Sentí que no podía continuar*”, “*Sentí que no le caía bien a la gente*”, “*Me sentí solo*”, “*Sentía que no podía salir de la tristeza incluso con la ayuda de mi familia o amigos*”. El α de este instrumento fue de .84. Si se elimina el ítem 7 sube a .87. Se optó por quitar este ítem, por motivos del análisis factorial que se describen en la siguiente sección (resultados).

A continuación, se presenta una primera tabla que resume la confiabilidad de las escalas utilizadas.

Tabla 1
Resumen de confiabilidad de escalas utilizadas (α de Cronbach).

Variable	α de Cronbach
NA (Negative Affect)	.82
PA (Positive Effect)	.71
RESE/Regulación emociones negativas	.77
RESE/ Expresión emociones positivas	.70
<i>Perspective taking</i> (empatía cognitiva)	.64
<i>Prosocial Feelings</i> (empatía afectiva)	.74
Tendencias depresivas	.87
Positividad	.88

Procedimiento general de análisis de datos utilizado

El procedimiento de análisis utilizado para configurar los perfiles socioemocionales sigue un *enfoque centrado en la persona* (Magnusson & Allen, 1983). Esta metodología (*person-centered approach*) es especialmente útil para estudiar las dinámicas de organización psicológica individual (Magnuson, 2003), porque permite entender la particular combinación de características en un mismo sujeto, antes que, por ejemplo, utilizar las características concurrentes como variables control (Fernando, Kashima & Laham, 2014). A diferencia de los métodos centrados en las variables (*variable-centered approach*), los métodos centrados en la persona no buscan sistematizar las enormes diferencias que existen entre los individuos, sino que más bien intentan estudiar tipologías de las personas que permitan entender la globalidad del funcionamiento psíquico intra (y no inter) individualmente (Caspi et al., 2005).

Sin embargo, esta investigación también combina esta aproximación con métodos centrados en las variables, en específico, para estudiar correlaciones y realizar los análisis de varianza (ANOVAs) con las variables (des) adaptativas.

Antes de iniciar estos análisis, asociados a los objetivos específicos 2, 3 y 4, primero se ejecutaron pruebas de confiabilidad (alphas de Cronbach, que fueron descritas más arriba) y análisis factoriales, para determinar propiedades psicométricas elementales de los instrumentos utilizados: PANAs, RESE, IRI, *Prosocialness Scale*, *Positivity Scale* y el Cuestionario de tendencias depresivas. Esto corresponde al primer objetivo específico de este estudio.

Posteriormente se procedió a levantar estadísticos descriptivos de media, mediana y desviación estándar de todas las variables socio-emocionales estudiadas, incluyendo las utilizadas para levantar los perfiles y las (des)adaptativas. Luego, se realizaron pruebas de correlaciones bivariadas entre todas estas variables, con el fin de identificar asociaciones significativas de tamaño leves, moderadas o fuertes, siguiendo los criterios propuestos por Cohen (1988) y que son ampliamente utilizados en ciencias sociales. Estos análisis correspondieron al desarrollo del objetivo específico 2 de esta investigación.

Luego se realizaron los análisis de *clusters* sobre las combinaciones de los indicadores emocionales de PA, NA, autoeficacia en la regulación de emociones negativas, autoeficacia en la expresión de emociones positivas, toma de perspectiva (empatía cognitiva) y sentimientos prosociales (empatía afectiva). Esto se realizó siguiendo el método de análisis de cluster *jerárquico*, pues es adecuado cuando no se sabe de antemano el número de grupos a levantar, y cuando el número de los casos es menor a 10.000 mil (Bergman, Magnusson & El-Khoury, 2003). Una vez constituidos los perfiles, se analizó, describió y comparó cómo en cada uno de estos interactúan variables emocionales y empáticas para conformar los grupos o clases socioemocionales. Esto cumple el objetivo específico 3 de esta investigación.

En una última etapa se ejecutaron análisis de varianza (ANOVAs) con 4 los perfiles (o clases) de adolescentes como variables independientes, y los indicadores (des)adaptativos de tendencias depresivas y optimismo, como variables dependientes. Lo anterior con el fin de evaluar si las diferencias de cada grupo eran estadísticamente significativas en estos indicadores.

Resultados

La presentación de los resultados se estructura de la siguiente manera. Se comenzará caracterizando psicométricamente las propiedades factoriales de los instrumentos de medición utilizados. Esto consistirá en mostrar los resultados de análisis factorial exploratorio con rotación varimax (de ejes principales). Dicha sección corresponde al objetivo específico 1 de esta tesis. Luego, se describirán las correlaciones y los estadísticos descriptivos de las variables de interés, desarrollando el objetivo específico 2. Posteriormente, se describirán, caracterizarán y compararán los clusters o perfiles identificados, que corresponden al 3er objetivo. Y último lugar, se revisarán las diferencias significativas de estos clusters (variables independientes) en relación a variables dependientes de Tendencias Depresivas y Positividad (4to objetivo). Todos los resultados aquí mencionados fueron obtenidos desde el programa SPSS 25.

1. Propiedades psicométricas de instrumentos para los *clusters* (perfiles)

A continuación se muestran los resultados de los análisis factoriales exploratorios con rotación varimax (de ejes principales) realizados. Esto se aplicó a cada una de las pruebas (completas). En algunos instrumentos se quitaron ítems por su comportamiento errático. Las confiabilidades (α) finales de los instrumentos, luego de los análisis factoriales (es decir, quitando ítems problemáticos), se mostraron en la tabla 1.

Todos los resultados descritos hasta en esta sección permiten cumplir el 1er objetivo específico de la tesis (*Analizar las propiedades psicométricas de todos los instrumentos utilizados*), y hacer uso adecuado de las subescalas para proseguir con el resto de los objetivos.

- *Prueba de estado emocional (PANAS) (Anexo 1)*

Se muestra una solución factorial que ocurre solicitando al programa de análisis estadístico que ordene los puntajes en dos factores. La solución sin forzar número de factores arrojó 3 factores. Ambas soluciones (de 3 y 2 factores) han sido encontradas en la literatura afín. Se optó por la solución de dos factores, que es más comúnmente utilizada (dos factores: PA y NA). La confiabilidad de ambas subescalas se mostraron en la tabla 1.

Solución factorial

Los pesos factoriales para el factor 1 (NA o afecto negativo) van entre ,513 y ,692. Para el factor 2 (PA o afecto positivo) van desde ,458 y hasta ,863. Los dos factores explican el 51,29% de la varianza (% acumulado).

Tabla 2
Análisis factorial PANAs

Ítem	Factor	
	1	2
Estado Emocional 11	.692	.081
Estado Emocional 5	.641	.122
Estado Emocional 9	.626	-.204
Estado Emocional 10	.616	-.378
Estado Emocional 2	.608	-.324
Estado Emocional 8	.578	-.009
Estado Emocional 12	.554	-.185
Estado Emocional 6	.513	-.075
Estado Emocional 4	-.132	.863
Estado Emocional 1	-.156	.707
Estado Emocional 3	-.081	.545
Estado Emocional 7	.038	.458

▪ *Prueba de regulación y expresión emocional (RESE, Anexo 2)*

Considerando que para esta investigación se optó por fusionar en un solo indicador de regulación de emociones negativas las subescalas de ira y frustración -alternativa sugerida por Caprara et al., 2008-, se muestra la siguiente solución factorial, que determinó un número fijo de factores a extraer (2). De acuerdo a lo esperado teóricamente, los ítemes se ordenan adecuadamente en torno a los dos factores: regulación de emociones negativas y expresividad libre de emociones positivas.

Solución factorial:

Los pesos factoriales para el factor 1 (regulación de emociones negativas) oscilaron entre .393 y .695. Para el factor 2 (expresión de emociones positivas) los pesos oscilaron entre .491 y .656. La solución factorial de 2 factores explica el 42,14% de la varianza (porcentaje acumulado).

Tabla 3
Análisis factorial RESE

Ítem	Factor	
	1	2
Autoeficacia de las Emociones Básicas 10	.695	-.205
Autoeficacia de las Emociones Básicas 11	.622	-.169
Autoeficacia de las Emociones Básicas 12	.598	.041
Autoeficacia de las Emociones Básicas 13	.577	-.046
Autoeficacia de las Emociones Básicas 9	.479	.259
Autoeficacia de las Emociones Básicas 6	.461	.254
Autoeficacia de las Emociones Básicas 5	.419	.129
Autoeficacia de las Emociones Básicas 8	.407	.118
Autoeficacia de las Emociones Básicas 7	.393	.224
Autoeficacia de las Emociones Básicas 1	-.016	.656
Autoeficacia de las Emociones Básicas 3	.137	.596
Autoeficacia de las Emociones Básicas 2	.040	.594
Autoeficacia de las Emociones Básicas 4	.030	.491

Nota: Se excluyeron del análisis los ítemes del 14 en adelante por corresponder a autoeficacia empática.

▪ *Prueba de empatía afectiva (subescala Prosocial Feelings, Anexo 4)*

Para evaluar la dimensión afectiva de la empatía se utilizó la subescala de *prosocial feelings* de la *Prosocialness scale*. A continuación, se presenta la mejor solución factorial de la prueba completa, que derivó de un proceso riguroso y repetido de ensayo y error, quitando ítemes 1 por 1 y comprobando las nuevas soluciones factoriales. Finalmente se llegó a esta solución que constó de 10 ítemes (de un total original de 16).

Solución factorial:

El factor 1 corresponde a la subescala *Prosocial actions*, y sus cargas factoriales oscilan de ,459 a ,644. El factor 2 corresponde a *Prosocial feelings* y sus cargas factoriales van desde el ,456 al ,690. El porcentaje de varianza explicada por ambos factores (acumulado) es de 52,47 %.

Tabla 4
Análisis factorial prueba Prosocialness Scale

Ítem	Factor	
	1	2
Prosocial Behavior 14	.644	.194
Prosocial Behavior 15	.567	.357
Prosocial Behavior 2	.567	.156
Prosocial Behavior 1	.552	.248
Prosocial Behavior 3	.539	.395
Prosocial Behavior 4	.459	.293
Prosocial Behavior 8	.178	.690
Prosocial Behavior 5	.245	.671
Prosocial Behavior 16	.389	.524
Prosocial Behavior 12	.316	.456

Nota. En términos de análisis factorial, la solución factorial arrojó la segmentación esperada según el diseño del instrumento original (Luengo et al., *submitted*)

▪ *Indicador de empatía cognitiva (subescala de Perspective taking, Anexo 3)*

En términos de análisis factorial, este instrumento presentó inicialmente propiedades complejas, de varios ítemes con doble carga factorial. Además, las dos subescalas que no se utilizaron en esta investigación (*empathic concern* y *personal distress*), no funcionaron apropiadamente, lo que se evidencia además en su baja confiabilidad (α *empathic concern*=.27; α de *personal distress*= .46). Sin embargo, la subescala que sí se utilizó tuvo un alpha apropiado (.64). A continuación se muestra la solución factorial inicial, con todos los ítemes, para evidenciar sus comportamiento factorial complejo (tabla 5). La tabla que sigue representa (tabla 6) el análisis factorial realizado solo con los ítemes de *perspective taking* (*empatía cognitiva*).

Tabla 5
Análisis factorial prueba IRI completa

Ítem	Factor		
	1	2	3
Empatía 13	.675	.028	.122
Empatía 11	.599	.141	.182
Empatía 6	.569	.386	.044
Empatía 4	.533	.227	.032
Empatía 3	.515	.265	-.023
Empatía 2	.531	.602	-.036
Empatía 1	.386	.54	-.002
Empatía 9	.104	.47	.307
Empatía 7	.207	.166	.591
Empatía 12	.075	-.004	.564
Empatía 10	.082	.205	.555
Empatía 5	.297	.315	.364
Empatía 8	.077	.065	-.242

Tabla 6
Análisis factorial subescala Perspective Taking

Ítem	Factor
	1
Empatía 6	.682
Empatía 11	.58
Empatía 3	.576

Nota. El factor explica el 58,3% de la varianza (% acumulado)

2. Propiedades psicométricas instrumentos de indicadores adaptativos

- *Indicador de positividad (Positivity scale)*

En la tabla 7, los pesos factoriales van del .129 al .781. Dada la baja carga del ítem 6, se optó por quitarlo del indicador final de positividad. La matriz factorial final sin este indicador se

muestra en la tabla 8, y sus cargas factoriales van desde el .613 al .780. El % de varianza explicada es de 50,83%.

Tabla 7
Análisis factorial inicial de Positividad

Ítem	Factor 1
Positivity Scale 5	.781
Positivity Scale 4	.744
Positivity Scale 7	.743
Positivity Scale 2	.736
Positivity Scale 8	.714
Positivity Scale 1	.649
Positivity Scale 3	.616
Positivity Scale 6	.129

Tabla 8
Análisis factorial final de Positividad

Ítem	Factor 1
Positivity Scale 5	.78
Positivity Scale 4	.743
Positivity Scale 7	.739
Positivity Scale 2	.734
Positivity Scale 8	.713
Positivity Scale 1	.651
Positivity Scale 3	.613

▪ *Indicador de Tendencias Depresivas*

El análisis factorial de esta prueba, si no se determinaba un número fijo de factores, arrojaba una solución de 3, con algunos ítemes que cargaban negativo. Si se forzaba solo 1, el ítem 7 marcaba negativo, por lo que se optó por quitar este ítem para proseguir con las próximas pruebas de análisis (tabla 9). Por lo demás, es más común trabajar con esta escala comprendida monofactorialmente.

Tabla 9
Análisis factorial final de Tendencias Depresivas

Ítem	Factor
	1
Tendencias Depresivas 14	.783
Tendencias Depresivas 13	.78
Tendencias Depresivas 5	.77
Tendencias Depresivas 11	.738
Tendencias Depresivas 16	.732
Tendencias Depresivas 8	.722
Tendencias Depresivas 3	.664
Tendencias Depresivas 15	.65
Tendencias Depresivas 4	.46
Tendencias Depresivas 10	.459
Tendencias Depresivas 1	.387
Tendencias Depresivas 12	.346
Tendencias Depresivas 9	.328
Tendencias Depresivas 2	.274

3. Análisis descriptivos y correlacionales de variables evaluadas

Esta sección presenta en primer lugar los resultados descriptivos de todas las variables consideradas en los análisis, tanto para identificar los clusters (afecto negativo y positivo, expresión y regulación de emociones, empatías afectiva y cognitiva) como para realizar las predicciones posteriores (indicadores de positividad, tendencias depresivas y comportamientos prosociales). En una segunda parte, se presentan una tabla de correlaciones y su descripción. Globalmente, esta sección responde al objetivo específico 2 de la tesis.

3.1 Análisis descriptivos

En la tabla 10 se presentan los estadísticos descriptivos de cada una de las pruebas consideradas para los análisis. Estos estadísticos incluyen media, mediana y desviación estándar. Luego de la tabla, hay una breve descripción de dichos datos.

Tabla 10

Estadísticos descriptivos para todas las variables del estudio

Variables	<i>M</i> (Media)	Mediana	DS (Desv. Estándar)
1. NA (Negative affect)	2.00	1.88	.73
2. PA (Positive affect)	3.80	3.75	.80
3. Reg. Emociones Negativas	2.97	3.00	.70
4. Expr. Emociones Positivas	3.94	4.00	.74
5. Empatía Cognitiva	3.26	3.33	.81
6. Empatía Afectiva	3.18	3.25	.82
7. Tend. Depresivas	1.91	1.73	.57
8. Positividad	3.84	3.88	.92

Nota: Los puntajes posibles para todas las pruebas oscilaban del 1 al 5, siendo 1 un indicador de un puntaje “muy bajo” y 5 indicador de un puntaje “bastante alto” o “muy alto”.

▪ *Respecto de las medias*

El puntaje promedio de **afecto negativo o NA** (2.00) resultó muy inferior al de **afecto positivo o PA** (3.80). Esto habla de que en esta muestra, los adolescentes reportan sentir, en promedio, mayores niveles de afecto positivo que de afecto negativo.

En relación a las creencias de autoeficacia en **la regulación de emociones negativas**, el puntaje promedio es menor que el de **la expresión de emociones positivas** (2.97 vs 3.94). De esta manera, los datos sobre regulación y expresión emocional nos muestran que los jóvenes de esta muestra tienden a concebirse a sí mismos, en promedio, como menos capaces de regular sus emociones negativas, que de expresar sus emociones positivas.

Respecto de las **empatías (cognitiva y afectiva)**, los niveles son moderados y ambos muy cercanos entre sí, aunque con una leve superioridad de la empatía cognitiva (3.26) por sobre la afectiva (3.18).

En cuanto a las variables dependientes, los niveles de **tendencias depresivas** (1.91) son bastante inferiores a los niveles de **positividad** (3.84). Esta es una diferencia muy similar a la descrita en relación al afecto positiva y negativo. De este modo, puede afirmarse que en esta muestra los adolescentes reportan mayores niveles de positividad que de tendencias depresivas.

▪ *Respecto de medianas*

En relación al **afecto negativo (NA)**, la mediana está en 1.88, lo cual es señal de que el 50% de los adolescentes presentan puntajes entre 1 y 1.87. Si bien el resto tiene puntajes sobre 1.88, una gran cantidad de jóvenes se concentraría en puntajes bajos. La situación es inversa en cuanto al **afecto positivo (PA)**: El 50% de los estudiantes se concentraría en puntajes altos (sobre 3.75) mientras que el otro 50% tendría puntajes entre 1 y 3.75.

Respecto a la autoeficacia en **la regulación de emociones negativas**, los puntajes parecerían distribuirse de modo equivalente entre niveles bajos y altos, ya que el 50% tendría sobre 3.00, mientras que el otro 50% tendría puntajes inferiores a 3.00. En cuanto a **la expresión de emociones positivas** los puntajes estarían más concentrados en la parte alta, ya que el 50% tendría niveles sobre 4.00.

En relación a las **empatías**, la distribución de los puntajes sería más menos equivalente a lo largo de todo el espectro de posibilidades (de muy bajo a muy alto). Esto ya que el 50% tiene niveles sobre 3.33 para la empatía cognitiva y sobre 3.25 para la empatía afectiva, y el otro 50% tiene puntajes inferiores a 3.33 para la empatía cognitiva, y bajo 3.25 para la empatía afectiva.

En cuanto a las variables dependientes, estas tuvieron comportamientos contrarios, y su comportamiento es muy similar a lo ocurrido en la comparación entre afecto positivo (PA) y afecto negativo (NA). **Las tendencias depresivas** presentan una mediana en el valor 1.73, lo que indica que al menos la mitad de los sujetos tuvieron valores bajos en este indicador (de 1 a 1.72). La escala de **positividad**, por su parte, obtuvo una mediana de 3.88, lo que señala que el 50% de la muestra tuvo valor altos en esta escala (sobre 3.88) .

3.2. Análisis de correlaciones bivariadas

A continuación se presenta una tabla (Tabla 11) con las correlaciones de todas las variables de este estudio, seguida de una descripción de estas asociaciones.

Tabla 11

Matriz de correlaciones bivariadas entre todas las variables del estudio.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. NA (<i>Negative affect</i>)	1							
2. PA (<i>Positive affect</i>)	-.25**	1						
3. Reg. Emociones Negativas	-.28**	.19**	1					
4. Expr. Emociones Positivas	-.06	.45**	.12**	1				
5. Empatía Cognitiva	.00	.31**	.21**	.31**	1			
6. Empatía Afectiva	.10*	.22**	.25**	.33**	.51**	1		
7. Tend. Depresivas	.58**	-.40**	-.29**	-.20**	-.03	.10*	1	
8. Positividad	-.28**	.60**	.26**	.40**	.27**	.14**	-.43**	1

Nota. Las variabls de la 1 a la 6 corresponden a las utilizadas para el análisis de cluster. Las variables 7 y 8 son las que se utilizarán como indicadores adaptativos, evaluando si existen diferencias significativas en cada cluster para ambas variables. * $p < .05$. ** $p < .01$

La **empatía cognitiva** (evaluada con el un indicador de *perspectiva taking*) y **afectiva** (evaluado con el indicador de *prosocial feelings*) presentan, de acuerdo a lo esperado por la literatura y las hipótesis de este estudio, una **correlación positiva** fuerte ($r = .51$).

Asimismo, ambas formas de empatía correlacionan positivamente con las 2 subescalas de creencias de auto-eficacia en la **regulación y expresión de emociones**. La correlación más alta (moderada) en este sentido es la **de expresión de emociones positivas** (.33 con empatía afectiva y .31 con empatía cognitiva). La **regulación de emociones negativas** tiene unan

correlación algo más baja tanto con la empatía cognitiva (.21) como con la afectiva (.25) Esto indica que mientras mayores son los niveles de empatía, mayores también son los niveles de regulación de emociones negativas, y mayor aún es la expresión de afectos positivos.

Respecto de la relación entre los indicadores de empatía con los de **afectos positivos y negativos (PA y NA)**, cabe destacar dos elementos. En primer lugar, ambas formas de empatía correlacionan positivamente con **afecto positivo** (.31 la empatía cognitiva y .22 emp afectiva). Estos datos muestran que a mayor presencia de afecto positivo, mayor presencia también de niveles de empatía. Lo segundo a destacar, es un elemento interesante respecto a la **asociación entre empatía y afecto negativo**: la empatía afectiva *correlaciona positivamente* con afecto negativo (aunque es de fuerza baja, de .1), y no así la empatía cognitiva.

En cuanto a la relación entre los **indicadores de estado emocional positivo (PA) y negativo (NA)** consigo mismos, es decir, evaluando la relación interna de ambos tipos de afectos sentidos en uno mismo, se observa una correlación negativa y de fuerza baja (-.25). Esta correlación inversa muestra que a mayor presencia de uno, menor es la presencia de otro. Esto, contrario a lo que podría esperarse intuitivamente, está en concordancia con la literatura, que muestra la independencia relativa del afecto positivo y el negativo.

El **afecto positivo (PA)** correlaciona positivamente con los dos indicadores de regulación emocional, aunque la fuerza de la correlación es baja para la regulación de emociones negativas (.19) y moderada para el caso de **expresión de emociones positivas** (.45). Esto indica que mientras mayores son los niveles de afectos positivos, mayores son los niveles de regulación y expresión emocional, y esta asociación es más fuerte para el caso de la expresión de emociones positivas.

Por su parte, el **afecto negativo (NA)** correlaciona negativamente con la regulación de emociones negativas (-.28) y no muestra correlación con la expresión de emociones positivas. Esto indica que mientras mayores son los niveles de afecto negativo, menores son los niveles de regulación de emociones negativas. Asimismo, la falta de asociación entre el afecto negativo y la expresión de emociones positivas puede dar cuenta también de la independencia relativa del afecto negativo y el positivo. Se dice “relativa” porque el afecto positivo sí correlaciona con los 2 indicadores de regulación emocional, mientras que el negativo solo con una. *Esto también puede ser señal de que el afecto positivo es protector en tanto se asocia con expresión de emociones positivas; sin embargo, el afecto negativo no sería tan perjudicial (o riesgoso) como como podría esperarse*, porque a mayor afecto negativo NO hay menor expresión de afecto positivo (aunque si peor regulación de emociones negativas).

En cuanto a las correlaciones entre las **tendencias depresivas** con el resto de las variables, lo primero que destaca es la correlación fuerte entre esta y **afecto negativo (NA)** ($r=.58$). Esto tiene completa coherencia con la teoría y con el sentido común. Por otra parte, las **tendencias depresivas** muestran una correlación inversa y moderada con **afecto positivo (PA)** ($r=-.40$). Esto también está en la línea con la literatura. También inversa, aunque de fuerza menor (baja) es la correlación de las tendencias depresivas con la **regulación de emociones negativas** ($r=-.29$) y **la expresión de emociones positivas** ($r=-.20$). Esto indica que mientras mayores son las tendencias depresivas, menores son los niveles de regulación emocional y de expresión de emociones positivas.

En relación a las **empatías**, las tendencias depresivas muestran correlación solo con la empatía afectiva ($r=.10$). Esta correlación, aunque baja, está en concordancia con la asociación del afecto negativo con la empatía afectiva. De hecho, su fuerza es la misma. ($r=.10$)

Por último, en cuanto a las correlaciones entre la variable de **positividad** con el resto de las variables, se destaca la correlación fuerte entre esta y el **afecto positivo (PA)** ($r=.6$). Otra correlación de las altas, aunque de fuerza moderada e inversa, es la de **positividad** con **tendencias depresivas** ($r=-0,43$). Una última correlación de las superiores es entre la **positividad** y la **expresión de emociones positivas** (de fuerza moderada: $r=.40$). Respecto de correlaciones de fuerza menor, la **positividad** muestra una correlación inversa con el **afecto negativo** ($r=-.28$, que a su vez es similar a la correlación entre PA y NA); y directa y baja con la **regulación de emociones negativas** ($r=.26$). En cuanto a las **empatías**, la **positividad** muestra una correlación baja con ambas formas de empatía, aunque es mayor con la empatía cognitiva ($r=.27$) que con la afectiva ($r=.14$). Esta superioridad es de prácticamente el doble.

4. Resultados análisis de *clusters* (perfiles)

A continuación, se presentan los resultados del análisis de *cluster* jerárquico realizado, que corresponde al cumplimiento al 3er objetivo específico de la tesis, ya que levanta los perfiles socioemocionales. Para ejecutar los análisis, primero se corrió el análisis sin determinar el número de grupos, pues se quería observar según los mismos datos cual resultaba ser el número de grupos más adecuado. Por esto se escogió la técnica de cluster jerárquico y no k-medias. Se utilizó asimismo el agrupamiento según el método de Ward, que crea grupos de similar tamaño, a menos que hayan diferencias muy grandes (Bergman et al., 2003). El número de grupos que arrojó fue 4. Una vez establecido este número, se corrió nuevamente el análisis pero esta vez solicitándole al programa ordenar en los 4 grupos y crear variables de pertenencia para cada sujeto.

Los puntajes promedio de cada uno de los clusters, en los 6 indicadores de interés, se resumen en la tabla 12. La tabla posterior (tabla 13) resume el detalle de la distribución en % y frecuencia (N) de cada cluster. La figura que lo sigue (figura 1) ilustra visualmente las diferencias de medias de cada cluster en las 6 variables socio-emocionales. Luego los diagramas, se presenta la descripción narrativa más específica de cada uno de los cluster identificados.

Tabla 12

Medias de puntaje en cada uno de los indicadores socio-emocionales evaluados ordenados según cluster (clase).

Cluster ⁸	NA (<i>Negative Affect</i>)	PA (<i>Positive Effect</i>)	Reg. Emoc. Negativ.	Expr. Emoc. Positiv.	Empatía Cognitiva	Empatía Afectiva
Socioemocionalmente “realizados”	1.47	4.33	3.32	4.34	3.68	3.50
Socioemocionalmente “intensos”	2.81	3.69	2.77	4.25	3.69	3.72
Socioemocionalmente “moderados”	1.92	3.58	2.92	3.58	2.84	2.74
Socioemocionalmente “pendientes”	2.53	2.61	2.29	2.94	2.21	2.49

Nota. Los puntajes se muestran aproximados al segundo decima

⁸ Estos clusters también pueden ser denominados (en el mismo orden):
e

- 1) Bienestar emocional alto + empatía.
- 2) Intensidad emocional + empatía.
- 3) Socioemocionalmente “moderados”.
- 4) Inclinação al malestar emocional + tendencia al autocentramiento.

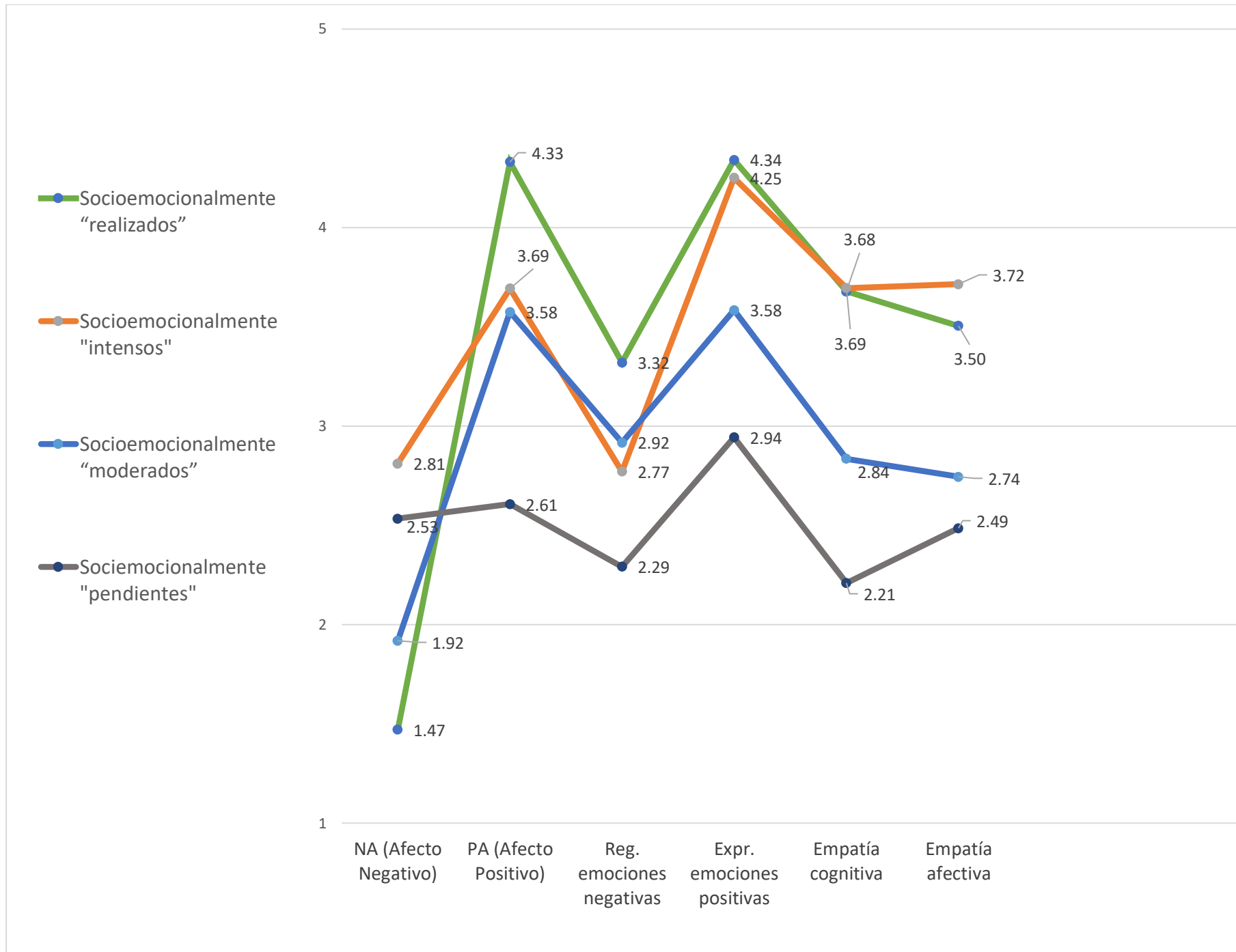
Tabla 13

Resumen número de personas (F) y % de cada cluster respecto al total de la muestra

Grupo (clusters)	F	%
Socioemocionalmente “realizados”	171	34%
Socioemocionalmente “intensos”	107	22%
Socioemocionalmente “moderados”	187	37%
Socioemocionalmente “pendientes”	35	7%
Total	500	100%

Figura 1

Medias de cada cluster en los indicadores socio-emocionales utilizados



Cluster 1: Socioemocionalmente “realizados”⁹: Bienestar emocional alto + empatía. (N=171. Representa el 34% de la muestra).

En este grupo se encuentran jóvenes que tienen un claro dominio de **afectos positivos (PA)**, superior a los otros grupos (4.33), y el puntaje más bajo en **afectos negativos (NA)** (1.47). Los sujetos de este cluster se distancian de la media en ambos indicadores, ya que el promedio en afectos positivos es de 3.80 y en afectos negativos 2.00. Por esta razón se puede entender a este grupo como aquel con mayor inclinación al bienestar emocional.

Los y las jóvenes de este grupo reportan creencias de autoeficacia en la **regulación de emociones negativas** de nivel (3.32), que es el puntaje más alto de los 4 clusters en este indicador (el promedio es de 2.97). En cuanto a las creencias de autoeficacia en la **expresión de emociones positivas**, tienen un puntaje de 4.34, constituyéndose como el grupo que mayor puntaje tiene en este ámbito (el promedio es de 3.94). Estos dos puntajes también contribuyen a comprender a este grupo como aquel con la mayor inclinación al bienestar emocional.

Respecto de sus características empáticas: en **empatía cognitiva** tienen una media de 3.68, que no son los niveles más altos en comparación con otros de clusters (es superado levemente por el cluster 2, que se describe a continuación). En cualquier caso, están sobre el promedio de este indicador, que es 3.26. En cuanto a la **empatía afectiva**, tienen un nivel de 3.50, de los más altos, pero también superado por el cluster 2. En cualquier caso, es un puntaje superior al promedio, que es de 3.18. Por estas razones se puede comprender a este grupo como con características empáticas o de *apertura al otro*.

Cluster 2: Socioemocionalmente “intensos”¹⁰: Intensidad emocional + empatía .(N=107. Representa el 22% de la muestra)

Este grupo de personas posee un puntaje de **afectos positivos (PA)** de 3.69 (solo superado por el cluster 1), y un puntaje de **afectos negativos (NA)** de 2.81. Se destaca por ser el cluster que

⁹ La etiqueta de “realizados” se inspira en parte en el modelo de perfiles afectivos citado más arriba (eg., García, 2012), que denominó al grupo de estudiantes con alto afecto positivo y bajo afecto negativo como “Self-realizings”. Sin embargo, el rótulo de aquí no coincide del todo porque su modelo no incorpora variables relacionales o empáticas y tampoco de regulación y expresión emocional.

¹⁰ La denominación de “intensos” se inspira también en el modelo de perfiles afectivos citado más arriba (eg., García, 2012), que denominó al grupo de estudiantes con alto afecto positivo y alto afecto negativo como “High-Affectives”. Como también se dijo en el pie de página anterior, el nombre aquí no coincide del todo porque su modelo no incorpora variables relacionales o empáticas y tampoco de regulación y expresión emocional.

tiene el puntaje más alto en esta emocionalidad negativa (el promedio es de 2.00). En razón de esta intensidad relativa de afecto positivo y de la marcada superioridad en su afecto negativo, se ha optado por caracterizarlo como el grupo de “emocionalidad intensa”.

También contribuye en la línea del rótulo de “intensidad” el puntaje en sus creencias de autoeficacia en la **regulación de emociones negativas** (2.77). Si bien no es el puntaje más bajo, lo es respecto del promedio (2.97), además de que presenta casi los niveles más bajos en este indicador (solo superado por el grupo de emocionalidad “pendiente”, es decir, el cluster 4, que es el grupo con mayor inclinación al malestar emocional). En relación a las creencias de autoeficacia en la **expresión de emociones positivas**, este grupo presenta niveles altos (4.25) en comparación al promedio (3.93), solo superado por el cluster 1.

En términos de empatía, el grupo presenta niveles similares al cluster 1 en **empatía cognitiva (3.69) y afectiva (3.72)**, pero se destaca por ser el grupo con *mayor puntaje en ambos indicadores*. Como es de suponer, ambos puntajes están sobre el promedio en estos indicadores (3.26 de emp. cogn y 3.18 en emp. afect). Como este grupo tiene los niveles superiores en empatía, se consideró pertinente caracterizarlo también con el atributo de *apertura al otro*.

Cluster 3: Socioemocionalmente moderados. (N=187, representando el 37% de la muestra)

Este cluster contiene el mayor número (N) de sujetos de los 4 clusters, aunque seguido de cerca por el cluster 1 de los socioemocionalmente realizados (34% de la muestra). Se optó por designar al grupo como “moderados”, en parte, para denotar su condición de mayor cercanía al promedio en todos los indicadores.

En términos de **afectos negativos (NA)**, los sujetos de este grupo tienen de los niveles más bajos (1.92), aunque es superado por el grupo de los “socioemocionalmente realizados” (1.47). En relación al promedio, es ligeramente inferior (el promedio es de 2.00). En cuanto a sus **afectos positivos (PA)**, el grupo tiene niveles cercanos al promedio (3.58; M =3.80). Interesantemente NO tiene niveles más alto que el grupo de “intensidad socio emocional” (3.69), ni, por supuesto, que el grupo 1 de los socioemocionalmente realizados. (4.33)

En cuanto a sus creencias de autoeficacia en la **regulación de emociones negativas**, el grupo presenta niveles casi equivalentes al promedio (2.92; M=2.97). En cuanto a sus creencias de autoeficacia en la **expresión de emociones positivas** (3.58), el grupo muestra niveles relativamente cercanos al promedio (3.93), aunque inferior a los clusters de los “socioemocionalmente realizados” y los socioemocionalmente intensos.

Los niveles de empatía en este grupo son moderados, aunque se inclinan hacia puntajes bajo el promedio. La **empatía cognitiva** es de 2.84, un puntaje más cercano a los niveles bajos de empatía del cluster 4, que presentan tendencias al autocentramiento (baja empatía), que a los grupos considerados de “apertura al otro” (cluster 1 y 2). Este puntaje de 2.84 es relativamente cercano al promedio (3.26). Por su parte, los niveles de **empatía afectiva** (2.74), son similares a los de empatía cognitiva y cercanos al promedio (3.18), lo que justifica también la denominación de “moderados” a este cluster. Así como en el caso de la empatía cognitiva, los niveles de empatía afectiva son más cercanos al grupo 4 de los “socioemocionalmente pendientes” y con tendencia al autocentramiento (tienen una media de 2.49) que a los de apertura al otro (cluster 1 y 2, que tienen niveles sobre 3.5). Es importante aclarar que estos niveles “moderados” de empatía tienen la contracara de expresar también *alguna inclinación al autocentramiento*, aunque menores que en el cluster 4. Sin embargo, esta inclinación autocentrada es notoriamente superior que para los clusters 1 y 2. Por esta razón podría comprenderse a este grupo como **moderados en apertura al otro**, aunque también podrían ser considerados como **moderados en autocentramiento**. Estas últimas ideas sugieren que este grupo aún están en vías de *desarrollo psicológico* respecto a sus posibilidades para descentrarse y ser más empáticos.

Cluster 4: Socioemocionalmente “pendientes”: Inclinación al malestar emocional + tendencia al autocentramiento. (N=35. Representa el 7% de la muestra).

Este cluster contiene el número más bajo de sujetos comparados con los otros clusters. Sin embargo, esto no lo hace menos importante. En este grupo están los y las jóvenes con niveles inferiores de **afectos positivos (PA)** (2.61), y niveles relativamente superiores de **afectos negativos (NA)** (2.53), solo superado por el cluster 2 de intensidad socioemocional (que presentan una media de 2.81). En relación al promedio de los afectos positivos (3.79), este grupo de personas se aleja ya que tiene niveles notoriamente inferiores. Además, sus niveles de afectos negativos (2.53) se alejan también del promedio (2.00). En conjunto, estas tendencias a 1) no experimentar niveles altos de afectos positivos y 2) a experimentar niveles relativamente superiores de afectos negativos, hacen que este grupo se conforme como aquel con menores niveles de bienestar. O, también, como aquel con una mayor *inclinación al malestar emocional*.

No obstante, estas no son las únicas razones para proponer comprender a este grupo como aquel con una mayor tendencia al malestar emocional. Si consideramos además sus niveles en creencias de autoeficacia en **la regulación de emociones negativas**, este grupo se muestra como aquel con más bajo puntaje (2.29), con bastante diferencia del resto y del promedio (que

es de 2.97). Además, también es el grupo más bajo en cuanto a sus creencias de autoeficacia en al **expresión de emociones positivas** (2.94), con un puntaje muy bajo respecto al promedio (que es de 3.93). Esto datos permiten imaginar a las personas de este grupo como aquellas *menos expresivas* de su emocionalidad positiva, así como las que más dificultades tienen de regular sus emociones negativas.

En relación a los indicadores de empatía, este grupo presenta los niveles más bajos de los 4 clusters en ambas formas de empatía. En cuanto a **la empatía cognitiva**, el puntaje de 2.21 es muy inferior al promedio (3.26) y alejado del que lo sigue en puntaje (2.84, es decir, tiene una diferencia de 0.63). En cuanto a la **empatía afectiva**, el grupo reporta niveles de 2.49, también bajo el promedio (3.18) aunque con menor distancia del que lo sigue en puntaje comparado con la empatía cognitiva (que tiene 2.74, es decir, 0.25 pts de distancia). En razón de esta información se optó por considerar a este grupo como aquel *con tendencia al autocentramiento*, es decir con características psicológicas algo contrarias a la sensibilidad al otro (menores niveles de empatía).

5. Exploración de diferencias significativas en los *clusters* según indicadores adaptativos de tendencias depresivas y positividad.

En esta quinta parte se presentan los resultados referidos a las diferencias medias de los clusters según su relación con variables dependientes (tendencias depresivas y positividad). Estos datos corresponden al 4to y último objetivo específico de esta tesis. Primero, sin embargo, se muestran algunos descriptivos de ambas variables dependientes según cada cluster. Es relevante recordar que los puntajes posibles para todas las pruebas oscilaban del 1 al 5, siendo 1 un indicador de un puntaje “muy bajo” y 5 indicador de un puntaje “bastante alto” o “muy alto”.

Tabla 14
Estadísticos descriptivos de Positividad

Cluster	M (Media)	Desv.Est (DS)	N
Socioemocionalmente “realizados”	4.37	.68	171
Socioemocionalmente “intensos”	3.76	.94	107
Socioemocionalmente “moderados”	3.55	.79	187
Sociemocionalmente "pendientes"	2.91	.06	35
Total	3.83	.92	500

Nota: En la tabla, se observa que las personas que tienen niveles más altos de positividad pertenecen al cluster 1(socio-emocionalmente realizados). Ellos sobresalen en este indicador. Por su parte, los socio-emocionalmente “pendientes” tienen los niveles más bajos de optimismo, autoestima y satisfacción ante la vida.

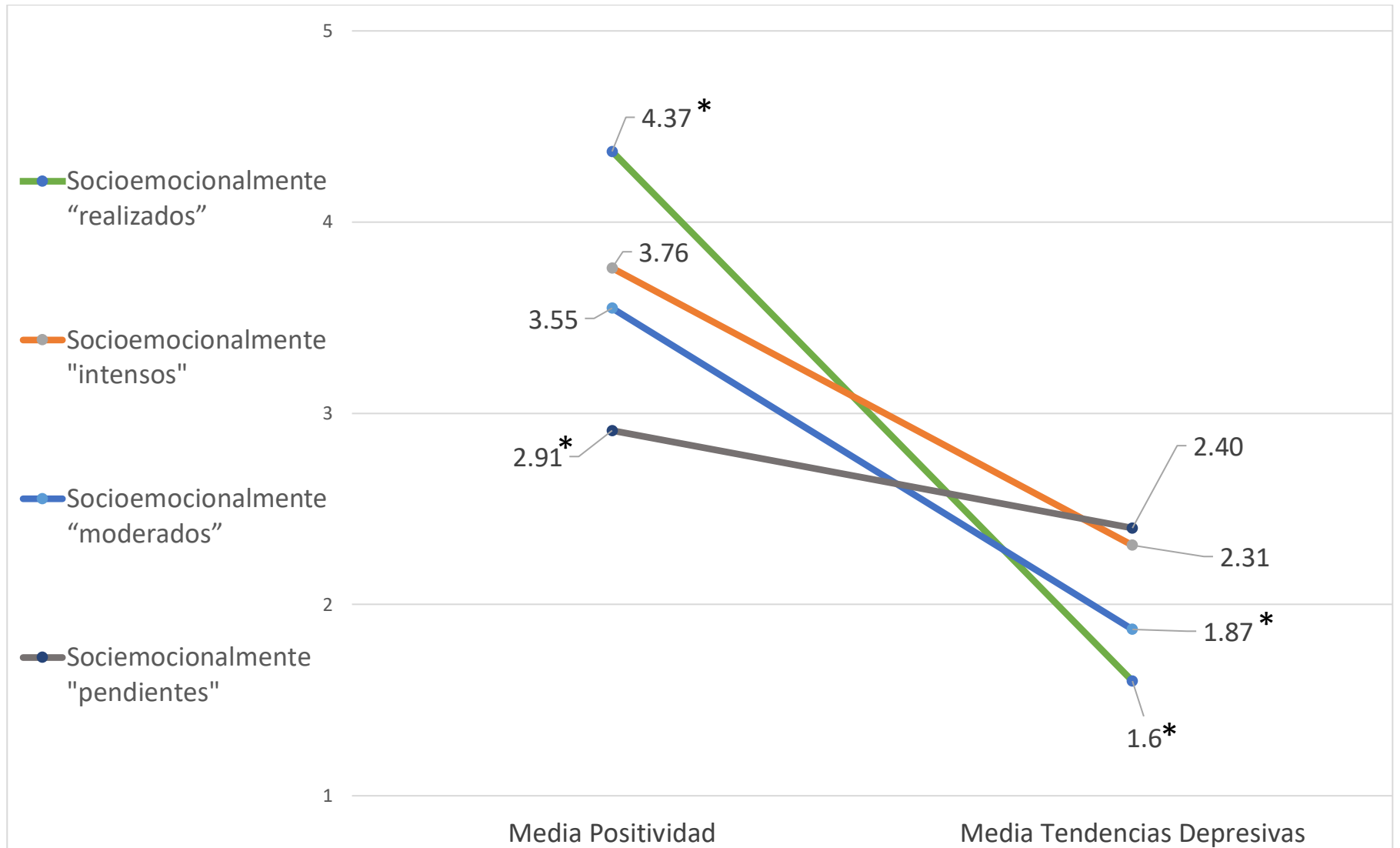
Tabla 15
Estadísticos descriptivos de Tendencias Depresivas

Cluster	M (Media)	Desv.Est (DS)	N
Socioemocionalmente “realizados”	1.60	.40	171
Socioemocionalmente “intensos”	2.31	.62	107
Socioemocionalmente “moderados”	1.87	.45	187
Sociemocionalmente "pendientes"	2.40	.66	35
Total	1.91	.57	500

Nota: Se observa que las personas del cluster 1 (socioemocionalmente “realizados”), tienen los niveles más bajos de tendencias depresivas. Los más altos los tiene el grupo 4, de los socioemocionalmente “pendientes”, aunque no es muy distinto al grupo de los “socioemocionalmente intensos”. Este último dato, sumado al que se constata en la tabla anterior sobre la baja positividad, sitúa a priori al grupo de los “pendientes” como compuesto por las personas que más tenderían a presentar algún tipo de problemática o desajuste respecto a su adaptación psicosocial (e.g., inclinación al malestar, mayor riesgo de tener algún problema de salud mental, de aislamiento o desinvolucramiento social).

Figura 2

Medias de cada cluster en las variables dependientes de Tendencias Depresivas y Positividad



Nota. El * da cuenta de diferencias significativas (comprobado con ANOVAs) con todos los clusters.

A continuación, se describen las pruebas ANOVAS realizados para evaluar diferencias significativas entre los 4 cluster respecto de estas dos variables. La prueba específica ejecutada corresponde a Tukey. Tanto para el caso de las tendencias depresivas como para la positividad, la prueba de efectos intersujetos muestra una significancia de 0,000, lo que indica que hay diferencias significativas generales entre todos los clusters para ambas variables dependientes.

Tabla 16
ANOVAs (Tukey) de clusters según Positividad

Clusters		Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
1- Socioemocionalmente “realizados”	2- Socioemocionalmente “intensos”	.61*	.10	.00
	3- Socioemocionalmente moderados	.82*	.10	.00
	4- Socioemocionalmente “pendientes”	1.46*	.15	.00
2- Socioemocionalmente “intensos”	1- Socioemocionalmente “realizados”	-.61*	.10	.00
	3- Socioemocionalmente moderados	.22	.10	.13
	4- Socioemocionalmente “pendientes”	.85*	.16	.00
3- Socioemocionalmente moderados	1- Socioemocionalmente “realizados”	-.82*	.10	.00
	2- Socioemocionalmente “intensos”	-.22	.10	.13
	4- Socioemocionalmente “pendientes”	.63*	.15	.00

4- Socioemocionalmente “pendientes”	1- Socioemocionalmente “realizados”	-1.46*	.15	.00
	2- Socioemocionalmente “intensos”	-.85*	.16	.00
	3-Socioemocionalmente moderados	-.63*	.15	.00

Nota: * = la diferencia es significativa en el nivel 0.

Las comparaciones mediante ANOVAS entre los grupos muestra que, en términos de Positividad:

1. El grupo 1 de los socioemocionalmente “realizados” se diferencia significativamente de todos de los grupos, teniendo el puntaje superior en positividad (mayor en 1.46 puntos que el menor, y en .61 del que lo sigue)
2. El grupo 2 de los “socioemocionalmente intensos” se diferencia del grupo de los “realizados” (tiene un puntaje inferior, de -.61) y de los “pendientes” (tiene un puntaje superior, de .85), y no del grupo de los “moderados”. Respecto de los “pendientes”, este grupo tiene un puntaje muy superior, cercano a 0.9.
3. El grupo 3 de los “socioemocionalmente moderados” se diferencia de todos los grupos excepto de los “intensos”. En relación grupo de “los realizados” tiene un puntaje inferior (de -.82), y respecto de los “socioemocionalmente pendientes” tiene un puntaje superior (de .63).
4. El grupo 4 de los “socioemocionalmente pendientes” se diferencia de todos los grupos, con un puntaje inferior a todos. En relación al grupo 1 de los realizados, la diferencia de puntajes es muy alta (1.46 pts)

Tabla 17

ANOVAs (Tukey) de clusters según Tendencias Depresivas

Clusters		Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
1- Socioemocionalmente “realizados”	2- Socioemocionalmente “intensos”	-.71*	.061	0
	3-Socioemocionalmente moderados	-.27*	.052	0
	4- Socioemocionalmente “pendientes”	-.80*	.09	0
2- Socioemocionalmente “intensos”	1- Socioemocionalmente “realizados”	.71*	.06	0
	3-Socioemocionalmente moderados	.44*	.06	0
	4-Socioemocionalmente “pendientes”	-.09	.10	0,79
3- Socioemocionalmente moderados	1- Socioemocionalmente “realizados”	.27*	.05	0
	2- Socioemocionalmente “intensos”	-.44*	.06	0
	4-Socioemocionalmente “pendientes”	-.53*	.10	0
4- Socio-emocionalmente “pendientes”	1- Socioemocionalmente “realizados”	.80*	.09	0
	2- Socioemocionalmente “intensos”	.09	.10	0,79
	3-Socioemocionalmente moderados	.53*	.10	0

Nota: * = la diferencia es significativa en el nivel 0.

Las comparaciones mediante ANOVAS entre los grupos muestra que, en términos de Tendencias Depresivas:

1. El grupo de los socioemocionalmente “realizados” (quienes puede considerarse como los mejor “adaptados”) se diferencia significativamente de todos los grupos, con un puntaje inferior en tendencias depresivas.
2. El grupo de los socioemocionalmente “intensos” se diferencia de casi todos, a excepción del grupo de los socioemocionalmente “pendientes”, es decir, de aquellos que tienden mayormente al malestar. Esto da cuenta de que ambos grupos tienen tendencias depresivas más menos similares, lo que también puede observarse en la tabla de las medias (2.31 y 2.40 son los puntajes de tendencias depresivas de ambos clusters). En relación a los otros 2 grupos, el grupo de los socioemocionalmente intensos presenta tendencias depresivas significativamente superiores.
3. El grupo de los socioemocionalmente moderados se diferencia significativamente de todos los otros grupos, y tiene tendencias depresivas mayores que el grupo de los socioemocionalmente realizados (.27), pero menores que los “intensos” (-.44) y los “pendientes” (-.53)
4. El grupo de los tendientes al malestar (socioemocionalmente “pendientes”) NO se diferencia del grupo de los socioemocionalmente intensos. En este sentido, no puede afirmarse con certeza si es este grupo es el que tiene los mayores niveles de tendencias depresivas. Sí puede afirmarse que tiene niveles superiores que los socioemocionalmente “realizados” y los socioemocionalmente moderados.

Conclusiones y Discusión

1. Principales Hallazgos

Los principales hallazgos de esta investigación pueden resumirse en dos grandes ámbitos de ideas. Un ámbito corresponde a resultados asociados a los *perfiles socioemocionales y su relación con indicadores adaptativos* (objetivos específicos 3 y 4 de la tesis); y el otro nace de los *análisis correlacionales* de los indicadores socioemocionales, previo a la combinación de las variables para levantar los perfiles socioemocionales (objetivo específico 2). A continuación se detallan estas ideas principales, incorporando en la descripción otros resultados, contrastándolos con ciertos hallazgos críticos encontrados en la literatura previa y comprobando o no el cumplimiento de las hipótesis planteadas.

a) Ideas relevantes a partir de los perfiles socioemocionales identificados (clusters)

Las ideas aquí descritas tienen que ver con el objetivo específico 3, a saber: *Identificar y describir perfiles socio-emocionales, que integren variables relacionales y emocionales*. Este objetivo, además de haber sido logrado, arrojó datos valiosos acerca de **4 grupos de personas** que emergieron a partir del análisis de *cluster* jerárquico. El valor de los datos no solo está en la relevancia descriptiva que tienen al poder dar cuenta de la realidad psíquica socioemocional de adolescentes chilenos -que los ordenó en 4 grupos clara y coherentemente diferentes -, sino que también en el reconocer/apuntar/señalar la presencia de **un grupo que tiende a ser invisibilizado**. Esta es una **primera idea** relevante de subrayar. Este grupo, el de los socioemocionalmente “pendientes”, por sus características socioemocionales (son menos expresivos, tienen menor presencia de afectos positivos y no bajos niveles de afecto negativo, regulan de peor manera sus emociones, son menos optimistas, más depresivos, menos empáticos) y por el escaso N que lo compone (7% de la muestra), puede tender a caer en un anonimato. Asimismo, la literatura muestra que quienes tienen niveles superiores de afecto negativo tienden a desarrollar problemáticas internalizantes y externalizantes (ver Eisenberg et al., 2005; Lengua, West, & Sandler, 1998), y que quienes tienen niveles superiores de afecto negativo sumado a dificultades en la regulación emocional (como este, que tiene el puntaje menor) es el menos adaptado (Laible et al., 2010). Este hallazgo de la tesis parece también reflejar una realidad que es habitual en los colegios, donde siempre parecen estar esos estudiantes “silentes”, “tímidos” y “aislados”, que serían aquellos que, a la luz de los datos, presentarían mayores tendencias al malestar emocional, a problemáticas de adaptación, se inclinan más fácilmente a tener dificultades de salud mental (sea en forma de problemas internalizantes o externalizantes) y tienden a tener dificultades sociales a futuro

(Eisenberg & Fabes, 1992). Además, este grupo, en el presente, muestra niveles significativamente inferiores de empatía en relación a los otros 3 grupos. En este sentido, se comprueba la hipótesis 8 del estudio¹¹.

En relación a las hipótesis de este estudio, la emergencia de este grupo se asocia a las hipótesis 6 y 10, aunque sin coincidir con ninguna de las dos. Esto porque los perfiles *Self-Destructive* (hipótesis 6) *Low-Affective* (hipótesis 10) son ligeramente distintos al grupo aquí encontrado: este no tiene niveles tan altos de afecto negativo, pero tampoco niveles tan bajos, por lo que podría pensarse como un grupo intermedio. Lo que sí se comprueba es que presentan niveles bajos de regulación emocional (hipótesis 6) y niveles bajos (los inferiores) de ambas empatías (hipótesis 10). Por otro lado,

Una **segunda idea** relevante es que el análisis de *cluster* identificó un perfil que permite pensar en una **reivindicación** de los llamados afectos negativos. Esta reivindicación tiene que ver con el carácter fértil o valioso que tienen las emociones negativas, idea que parece contraintuitiva y contraria al sentido común, que tiende a desvalorizar las emociones negativas. Esto se afirma ya que, si se observa en detalle el **cluster de intensidad socioemocional** (los “socialmente abiertos y emocionalmente intensos”), que se caracteriza por una alta apertura al otro (alta empatía) así como una alta frecuencia de afectos negativos (NA) y positivos (PA), se puede notar que sus niveles de empatía no dejan de ser superiores. De hecho, tienen los puntajes más altos en ambas formas de empatía, superando al *cluster* con mayor inclinación al bienestar emocional (*cluster* 1, los socioemocionalmente “realizados”). Y representa a un porcentaje significativo de la muestra, el 22% (107 personas). Contrario a lo que podría pensarse (literatura), **el afecto negativo en este caso no autocentra a los jóvenes**, sino que, de hecho, los descentra. Esto ocurre posiblemente por la influencia que el alto afecto positivo produce, ya que si se observa al *cluster* 4 que -tiene niveles también elevados de afecto negativo-, este no presenta empatías elevadas, presumiblemente por la falta de frecuencia de afectos positivos. Parece ser que la combinación particular de alta frecuencia de afecto negativo + positivo se asociaría a mayores niveles de apertura al otro (empatía). En este sentido, habría que hacer una precisión relevante en lo mencionado en el párrafo que antecede, acerca del supuesto *carácter problemático de los afectos negativos* (pues estas personas tenderían a desarrollar mayores problemáticas internalizantes y externalizantes). Podría pensarse que el afecto negativo es de esta forma problemático cuando no hay demasiada presencia de afectos positivos. De este modo, los afectos positivos podrían ser entendidos como protectores cuando hay gran presencia de afectos negativos, **y la particular combinación de afecto positivo y afecto negativo intenso podría ser facilitadora de empatía**. De ahí que esta tesis releva la idea de *reivindicar* el valor de los afectos negativos, en la forma de la “intensidad” emocional,

¹¹ Se comprueba en parte, ya que no puede considerarse que este grupo tenga niveles exactamente “altos” de NA.

lo cual también se alinea con alguna incipiente literatura que le concede cierto valor adaptativo a los afectos negativos (e.g., Laible et al., 2010; Eisenberg et al., 2006), en específico como facilitador de empatía (Eisenberg, 2000). Una línea futura tiene que ver con poder diferenciar más claramente las consecuencias problemáticas o desadaptativas del predominio de afectos negativos de sus consecuencias más beneficiosas.

La emergencia de este grupo se vincula a la hipótesis 9 de esta tesis, y la confirma en parte. En efecto, este grupo (similar al de los *High-affectives*, por sus niveles altos de afecto positivo y negativo) presenta los niveles más altos de ambas empatías, y niveles relativamente bajos de regulación emocional. Por otro lado, la hipótesis 11 también se comprueba en alguna medida, ya que el grupo de los “intensos” presenta niveles muy superiores de empatía comparados con los “pendientes”. La hipótesis 12, por su parte, se comprueba aunque con un matiz: los jóvenes socioemocionalmente “intensos” reportan tener más niveles de empatía que los “realizados”.

Una **tercera idea** tiene que ver con la diferenciación misma lograda a partir del análisis de *cluster* jerárquico. Esta clasificación puede ser funcional a la hora de operar como descripción diagnóstica de la realidad socio-emocional de los y las jóvenes. Se distinguió a un grupo de personas que pueden ser conceptualizadas como las más adaptadas: el grupo de los socioemocionalmente “realizados” (alto PA y bajo NA), que presentan alto *bienestar subjetivo emocional* así como alta apertura al otro (empatía). El atributo de “alto bienestar emocional” nace de investigaciones en torno a los perfiles afectivos descritos en los antecedentes de esta tesis. En estos estudios, los sujetos denominados “Self -realizings” se caracterizan por tener alto PA y bajo PA y tienen mayores indicadores de bienestar, satisfacción ante la vida (Garcia & Archer, 2012; Garcia & Siddiqui, 2009a)b); Di Fabio & Bucci, 2015). El cluster identificado aquí, además, presenta la auto-percepción superior en su regulación de sus emociones, lo que comprueba la hipótesis 5 de esta investigación. En los resultados de esta tesis, este grupo representa el 34% de la muestra.

Otro grupo, el de los moderados, representa la mayoría de la muestra (37%), tiene niveles de bienestar emocional moderados (bajo NA y PA moderado) y las personas que lo componen pueden ser comprendidas como aquellas *en vías de desarrollo*, sobre todo porque presentan empatía algo baja en relación al promedio. La emergencia de este grupo fue un hallazgo no previsto en las hipótesis de este estudio, y tampoco aparecía en la literatura de los perfiles afectivos, que tiende a cargarse en la identificación de perfiles más “extremos” (alto o bajo PA o NA). Para este grupo, que pueden ser considerados también como moderados en autocentramiento, podrían dirigirse programas de intervención que apunten a propiciar una mayor apertura al otro.

El grupo más riesgoso en este sentido, es el de los socioemocionalmente “pendientes” (descrito más arriba), pues presentan claramente una tendencia al autocentramiento, que se expresa en sus niveles inferiores de empatía, y los niveles inferiores en su regulación de emociones negativas (esto último confirma *en parte* la hipótesis 7 del estudio¹²). Esto, sumado a lo mencionado anteriormente respecto de su inclinación al malestar emocional, le confiere a este grupo un carácter central, ya que los releva como aquel donde habría que dirigir intervenciones o actividades – sean grupales o individuales- tendientes a un trabajo focalizado para contrarrestar su inclinación al autocentramiento (baja empatía) y su malestar emocional.

Por último, el grupo de los socioemocionalmente “intensos”, como se señaló más arriba, corresponde a un 22% de la muestra y parece representar el imaginario social típico que ronda a los adolescentes: la intensidad emocional. Lo novedoso está en que esta intensidad se acompaña de una apertura al otro, y no del egocentrismo típico que se le atribuye a este grupo etario.

Una **cuarta idea** releva las diferencias encontradas entre cada *cluster*, clase o grupo, según los indicadores (des) adaptativos de positividad y tendencias depresivas (objetivo 4). En cuanto a **positividad (que recordemos, incluye optimismo, el mundo y uno mismo)**, es decir, el componente cognitivo del bienestar subjetivo (ver pie de página en p. 20), las personas del perfil 1, de los “realizados”, tienen niveles superiores y significativamente distintos a todos los grupos. La otra dimensión (afectiva) del bienestar subjetivo se completa si además consideramos que los niveles de afecto positivo de este grupo son altos en comparación al resto. Así, pues, puede afirmarse que este grupo presenta una positividad que puede ser protectora ante posibles situaciones problemáticas para su desarrollo, como dificultades psicosociales, internalizantes y externalizantes.

En cuanto a las tendencias depresivas, puntualizar 2 ideas. La primera es que el grupo recién descrito de los “realizados” o de alto bienestar se diferencia significativamente del resto, teniendo los niveles inferiores de tendencias depresivas. Esto no es de extrañar si se entiende que las tendencias depresivas son la cara opuesta y análoga de la positividad (Caprara et al., 2017). La segunda, y que va en la línea de la ya mencionada reivindicación de los afectos negativos, es que el grupo de los “intensos” tiene tendencias depresivas similares al grupo de los “pendientes” (mayor inclinación al malestar emocional). Este dato podría interpretarse de forma negativa si es que los jóvenes “intensos” no tuvieran niveles de positividad (y de afectos positivos) significativamente superiores a los depresivos. Puede pensarse de hecho que las tendencias depresivas (así como sus niveles relativamente superiores de afecto negativo) no

¹² De nuevo, se confirma *en parte* porque este grupo no tiene exactamente niveles “altos” de NA ni “bajos” de PA.

tienen las consecuencias negativas esperadas en el psiquismo (como mayor autocentramiento y menor empatía, menor positividad, menos afecto positivo), por lo que **no resultarían clara y directamente desadaptativas**.

b) Resultados a partir de asociaciones correlacionales entre variables emocionales, relacionales y des (adaptativas)

En este grupo se incluyen ideas que concretizan el objetivo específico 2: *Analizar descriptiva y correlacionalmente el comportamiento, en esta muestra, de las variables socio-emocionales del estudio.*

Una **primera idea** tiene que ver con la confirmación de la hipótesis 4, es decir, con la comprobación de que ambas formas de empatía -cognitiva y afectiva- tienen una correlación positiva. Los datos muestran, además, que esta correlación es fuerte ($r=.51$) lo que indica la asociación, pero no coincidencia, de ambas formas de empatía. Esta última idea es relevante porque despeja dudas teóricas que existen en torno a la diferenciación real de ambas formas de empatía. La distinción, aunque sutil, opera, lo que se evidencia en estos datos.

Otro dato que apoya esta diferenciación de ambas empatías es la correlación positiva exclusiva que existe entre la empatía afectiva con el afecto negativo. Se dice “exclusiva” porque dicha asociación no ocurre entre la empatía cognitiva y el afecto negativo. En efecto, los datos muestran que a mayor afecto negativo, también son mayores los niveles de empatía afectiva. Esto reafirma lo mencionado al inicio de la discusión, acerca de la *reivindicación* de los afectos negativos, sobre todo teniendo en cuenta la correlación entre empatía afectiva y el afecto negativo. Los afectos positivos, por su parte, sí correlacionan con ambas formas de empatía. Esto parece indicar que los niveles empatía afectiva -sentir el sentir del otro- se asocian con una *mayor sensibilidad* tanto a afectos positivos como negativos, es decir al sentir en general (se comprueba así la hipótesis 3 del estudio). La empatía cognitiva, de este modo, no tendría tanto que ver con sentir el sentir del otro, sino con imaginarlo, concebirlo y/o considerarlo, tal como se ha visto en otra literatura.

Una **segunda idea** a destacar es respecto del cumplimiento la hipótesis 2: *el afecto negativo (NA) y/o positivo (PA) se asocia positivamente con alguna de las empatías*. En particular, es la empatía afectiva la que correlaciona positivamente **tanto con PA como con NA**. Este hecho puede entenderse desde una mirada más holística e integrada del funcionamiento psicológico e inter-psicológico, según la cual los procesos subjetivos no ocurrirían de modo aislado y clausurado, como si lo individual fuera hermético. Es así que puede entenderse que las personas operemos con cierta *sensibilidad general* a las emociones, tanto a aquellas cuya

fuentes están en uno mismo como en otro. En relación a la dinámica cerebral, Engen & Singer (2013) han mostrado como los procesos de reconocimiento de emociones, en uno mismo y en los demás, comparten mecanismos de funcionamiento, también en la línea de entender los procesos psicológicos de forma más integrada.

Una **tercera idea** a destacar es la asociación negativa, aunque baja, entre los afectos positivos y negativos. Es decir: a mayor presencia de uno, menor es la presencia del otro. Esto está en concordancia con la literatura, que también ha hallado la independencia relativa del afecto positivo y el negativo. Si fueran absolutamente dependientes, habría una correlación casi total o muy fuerte entre PA y NA: mientras aumentaría uno, el otro disminuiría en la misma medida. De ahí se puede explicar, por ejemplo, la emergencia del cluster de “intensidad socioemocional”, que presenta niveles relativamente altos de ambos tipos de afecto. Y así también se puede explicar que los bajos niveles de PA solo se asocian a sintomatología depresiva, mientras que altos niveles de NA se asocian además a sintomatología ansiosa (Loney, Lima, & Butler, 2006).

Una **cuarta idea** tiene que ver con las correlaciones de las variables de (des)ajuste. Las tendencias depresivas, por una parte, muestran la misma asociación con la empatía afectiva que la que tiene el afecto negativo con esta empatía ($r=.1$). La empatía cognitiva no se asocia al afecto de valencia negativa. Además, las tendencias depresivas se asocian fuertemente a los afectos negativos. Esto, además de comprobar la asociación teórica entre estos indicadores, confirma la particularidad de que las emociones negativas (ie., afectos negativos y tendencias depresivas) se asocian con la empatía afectiva y no con la cognitiva.

La positividad, por su parte, se asocia directa y fuertemente con el afecto positivo, lo que va en la línea de entender a ambos indicadores como dos caras del bienestar subjetivo (Caprara et al., 2006). Asimismo, la asociación contraria entre positividad y tendencias depresivas está en concordancia con la literatura que las concibe como constructos análogos, pero opuestos (Caprara et al., 2017). Por otra parte, la positividad se asocia positivamente con ambas empatías, aunque la relación es *mucho más fuerte con la empatía cognitiva que con la afectiva* (es prácticamente el doble). Esta asociación más fuerte puede explicarse considerando que, de hecho, el constructo de positividad fue conceptualizado en su origen como una estructura *cognitiva* (y no afectiva): un lente a través del cual se interpreta la realidad.

Una **quinta idea** tiene que ver con el cumplimiento del resto de las hipótesis. La hipótesis 1 se descarta absolutamente. De hecho, los promedios dan cuenta de la idea inversa: que en esta muestra de adolescentes, los afectos positivos son fuertemente superiores a los negativos (casi el doble). Por su parte, la hipótesis 2 no puede comprobarse del todo, pues para ello se necesitaría una población distinta que sirva como parámetro de comparación. Sin embargo, sí

puede afirmarse que los niveles de autoeficacia en la expresión de emociones positivas son muy superiores a sus propias percepciones de eficacia en la regulación de emociones negativas. Dicho de otra forma: los *jóvenes se consideran más capaces de expresar sus emociones positivas que de regular las negativas*, considerando así la regulación de emociones negativas como una tarea más difícil. Esto no es de extrañar a la luz de los antecedentes revisados acerca de la *teoría del desbalance*: el desarrollo incipiente de las capacidades de regulación emocional en la adolescencia, sumado a su alta activación de afectiva, hace que la tarea de autoregulación emocional se presente como muy compleja.

2. Limitaciones y líneas de investigación y acción que este estudio abre

A pesar de los hallazgos significativos, este estudio cuenta con variadas limitaciones. Lo primero dice relación con los instrumentos utilizados, que al ser todos de autorreporte, tienen la limitación de poder contar con sesgos personales, así como la de producir el típico problema de las respuestas basadas en la *deseabilidad social*. En este sentido, sería valioso contar con otras mediciones que permitan triangular estos datos, como pueden ser observaciones, puntuaciones de terceros y/o entrevistas en profundidad. Otra limitación se asocia a esto último: considerando que se evalúan dimensiones afectivas, pareciera adecuado contar con instrumentos de recolección de datos que pudieran ahondar más en la complejidad de la experiencia emocional. Las entrevistas pueden ser una alternativa de solución, pues van más allá de lo simple que puede resultar categorizar los afectos según sean, por ejemplo, “positivos” o “negativos”.

Una segunda limitación se asocia en específico a los instrumentos utilizados para medir empatía afectiva y estados emocionales. Respecto de la empatía afectiva, sería más riguroso utilizar instrumentos que fueran específicamente diseñados para evaluarla. Si bien la subescala de *Prosocial Feelings* apunta a esta dimensión, no la aborda directamente. Es cierto también que la idea original de esta investigación era hacer uso de la prueba IRI completa, internacionalmente validada para medir las empatías, pero el comportamiento psicométrico del instrumento no permitió hacer uso de esta. Respecto de la medición estados emocionales, para lo cual se utilizó PANAs, si bien es cierto que goza de amplia validez y uso internacional, lo que pretendía evaluarse en esta investigación eran más bien estados *emocionales habituales, típico o recurrentes*. Aunque se cuenta con cierta evidencia de que los indicadores de PANAs pueden ser entendidos como indicadores temperamentales, de rasgo o patrones afectivos más o menos estables (ver Caspi, et al., 2005; Garcia & Archer, 2012; Larsen & Ketelaar, 1991; Tellegen, 1993), sería más adecuado contar o añadir mediciones que apunten directamente a rasgos de personalidad. Por ejemplo, el haber incorporado los datos de los factores de Extroversión y Neuroticismo del Big Five, que han sido conceptualizados como “rasgos

afectivos” (e.g., Yik & Russell, 2001) y que correlacionan fuertemente con PA y NA respectivamente, podría haber dado sustento empírico a la idea de pensar estas variables como indicadores más estables del funcionamiento psicológico individual. Si bien se hizo una prueba de correlación entre ambos factores del Big Five y PA y NA, y de hecho resultó en una correlación fuerte ($r > .05$), dicha información no se agregó al estudio y tampoco se estructuró la tesis pensando en literatura de personalidad y Big Five. En este sentido, sería valioso poder contar con investigaciones que se inspiren en esta pero que busquen atribuirle mayor estabilidad a las dinámicas (perfiles) socioemocionales encontrados.

Una tercera limitación tiene que ver con los nombres de los perfiles identificados. En específico, los rótulos de “realizados” y “pendientes” pueden significar un estatuto jerárquico y de superioridad que quiso evitarse. Sin embargo, también se buscó ser lo más directo y simple posible para que su mera nominación pudiera dar cuenta en alguna medida de las características socioemocionales de cada *cluster*. Es por ello que se optó por estas etiquetas, aunque siempre se tuvo presente lo problemático que puede resultar considerar a un grupo como “realizado” -y la connotación de “suficiencia” que acarrea-, y a otro como “pendiente”, ya que ambos, (y todos) estamos, en el fondo, en vías de desarrollo. Y, en este sentido, de alguna manera, todos estamos “pendientes”, sobre todo emocionalmente.

Asociada a esta limitación, ya que también tiene que ver con el lenguaje, es la categorización de “adaptativas” a las variables de tendencias depresivas y optimismo. Esto es problemático pues no es tan transparente por qué el ser depresivo o poco optimista sería “menos adaptativo”. Aunque literatura previa así lo ha tratado, este estudio muestra en parte que los afectos displacenteros no son del todo negativos y desadaptativos (por ejemplo, porque se asocian con empatía afectiva). Sería interesante poder evaluar si el afecto negativo predice efectivamente los niveles de empatía, para lo cual lo más adecuado sería hacer un estudio longitudinal.

Una cuarta limitación es metodológica y tiene que ver con el *análisis de cluster jerárquico* realizado. En concreto, el estudio no cuenta con una técnica de validación de estos *clusters*, más allá de la identificación inicial del número de grupos realizada (ver parte primera de los resultados de *clusters*). Esto es relevante de realizar para conferirle más rigor a la distinción de grupos, tal como lo hace y recomienda otra literatura (ver Bergman et al., 2003, o el que sugiere Swogger & Kosson, 2007). Sin embargo, los análisis de la varianza (ANOVAs) realizado con las variables dependientes dan cuenta de que los grupos sí se distinguen entre sí. Esto en ningún caso es una validación de *clusters*, pero sí muestra la operatividad y funcionalidad de la solución de 4 grupos levantada. De alguna manera, se evidencia que la división realizada no es arbitraria y que permite diferenciar a grupos de personas según características socioemocionales.

Una última limitación dice relación con la muestra de adolescentes utilizada. Esta, al responder a criterios de muestreo de diversidad socio-económica (entre otros), no garantiza una aleatoriedad que permita hablar de representatividad de los resultados obtenidos. En este sentido, los perfiles socioemocionales levantados dan cuenta de una realidad específica y acotada que *puede ser* generalizable, pero cuya extrapolación a una mayor población adolescente no es posible. Si bien esta tesis inicialmente buscaba poder servir como herramienta diagnóstica de la realidad socioemocional de personas jóvenes, esto no puede realizarse sin un estudio representativo. Sin embargo, se espera contribuir en esta dirección remarcando la importancia de conocer y caracterizar emocionalmente a las personas que componen la sociedad (y no solo adolescentes).

Referencias

Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs*, 80, 1–37.

- Allemand, M., Steiger, A. E., & Fend, H. A. (2015). Empathy development in adolescence predicts social competencies in adulthood. *Journal of Personality*, 83(2), 229-241.
- Angold, A., & Costello, E. J. (1995). Developmental epidemiology. *Epidemiological Reviews*, 17, 74–82.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. U.S.A.: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development*, 74(3),
- Barrett, L. F. (2017). How emotions are made: The secret life of the brain. Houghton Mifflin Harcourt.
- Barrett, L. F., & Russell, J. A. (Eds.). (2014). *The psychological construction of emotion*. Guilford Publications.
- Barrett, L. F., Mesquita, B., Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). The experience of emotion. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 373-403.
- Barrett, L. F. (2011). Constructing emotion. *Psihologijske teme*, 20(3), 359-380.
- Barrett, L. F., & Gross, J. J. (2001). Emotional intelligence: A process model of emotion representation and regulation. In T. J. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions and social behavior. Emotions: Current issues and future directions* (pp. 286-310). New York, NY, US: Guilford Press.
- Batson, C. D. (2009). These things called em- pathy: Eight related but distinct phenomena. In *The social neuroscience of empathy* (pp. 3–16). Boston, MA: The MIT Press. doi:10.7551/mitpress/ 9780262012973.003.0002.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(Whole No. 1), 1–44.
- Beck, A. T. (1967). Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects. New York: Harper & Row.
- Beck, AT, Steer, RA, y Carbin, MG (1988). Propiedades psicométricas del Inventario de Depresión de Beck: Veinticinco años de evaluación. *Revisión de psicología clínica*, 8 (1), 77-100.
- Benzi, I., Preti, E., Pierro, R., Clarkin, J., & Madeddu, F., (2018). Maladaptive personality traits and psychological distress in adolescence: The moderating role of personality

- functioning. *Personality and Individual Differences*. 10.1016/j.paid.2018.06.026.
- Bergman, L., Magnusson, D., & El-Khoury, B. (2003). *Studying individual development in an interindividual context: A person-oriented approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Borghuis, Jeroen & Bleidorn, Wiebke & Sijtsma, Klaas & Branje, Susan & Meeus, Wim & J. A. Denissen, Jaap. (2019). Longitudinal Associations Between Trait Neuroticism and Negative Daily Experiences in Adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*
- Bradley, S. J. (2000). *Affect regulation and the development of psychopathology*. Nueva York: Guilford.
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating Emotion Regulation into Conceptualizations and Treatments of Anxiety and Mood Disorders. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 542-559). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Barbaranelli, C. (2010). Optimal functioning: Contribution of self-efficacy beliefs to positive orientation. *Psychotherapy and psychosomatics*, 79(5), 328.
- Caprara, G.V., Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Caprara, M.G., Yamaguchi, S., Fukusawa, A., & Abela, J.R. (in press). The positivity scale. *Psychological Assessment*.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Cervone, D. (2004). The contribution of self-efficacy beliefs to psychosocial outcomes in adolescence: predicting beyond global dispositional tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37(4), 751–763
- Caprara, G. V., Capanna, C., Steca, P., & Paciello, M. (2005). Misura e determinanti personali della prosocialità. Un approccio sociale cognitivo. *Giornale italiano di psicologia*, 32(2), 287–308.
- Caprara, G. V., Di Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C., & Tramontano, C. (2008). Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. *Psychological assessment*, 20(3), 227.
- Caprara, G. V., Fagnani, C., Alessandri, G., Steca, P., Gigantesco, A., Cavalli Sforza, L. L., et al. (2009). Human optimal functioning: The genetics of positive orientation towards self, life, and the future. *Behaviour Genetics*, 39, 277–284.
- Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., & Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well-being: self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 15(01), 30–43.

- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A., & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of psychological assessment*, 21(2), 77-89.
- Caprara, G. V., Gerbino, M., Paciello, M., Di Giunta, L., & Pastorelli, C. (2010). Counteracting depression and delinquency in late adolescence. *European Psychologist*.
- Caprara, G., Vecchione, M., Barbaranelli, C., & Alessandri, G. (2013). Emotional stability and affective self-regulatory efficacy beliefs: Proofs of integration between trait theory and social cognitive theory. *European Journal of Personality*, 27(2), 145-154.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30, 879-889.
- Caravita, S. C. S., & Berger, C. (2016). Empathy in the peer-group. When being empathic may be not enough to behave prosocially: A study among early-adolescents. In *17th European Conference of Developmental Psychology* (pp. 33-38). Medimond International Proceedings.
- Casey, B. J., Jones, R. M., Levita, L., Libby, V., Pattwell, S. S., Ruberry, E. J., ... & Somerville, L. H. (2010). The storm and stress of adolescence: insights from human imaging and mousegenetics. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 52(3), 225-235.
- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 453-484.
- Carlo, G., Crockett, L. J., Wolff, J. M., & Beal, S. J. (2012). The role of emotional reactivity, self-regulation, and puberty in adolescents' prosocial behaviors. *Social Development*, 21(4), 667-685.
- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Samper, P., Tur, A., & Sandman, D. (2012). The interplay of emotional instability, empathy, and coping on prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 675-680.
- Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social - COES (2018). *Resultados Primera Ola, Estudio Longitudinal Social de Chile (ELSOC). Módulo 6: Salud y bienestar. Salud Mental en el Chile de hoy*. Notas COES de Política Pública N°15. ISSN: 0719-8795. Santiago, Chile: COES. Recuperado de: <http://www.elsoc.cl/publicaciones-elsoc/informes>
- Cliffordson, C. (2002a). The hierarchical structure of empathy: Dimensional organization and relations to social functioning. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 49-59.

- Cliffordson, C. (2002b). Interviewer agreement in the judgment of empathy in selection interviews. *International Journal of Selection and Assessment*, 10, 198–205.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlba
- Costa, P., Alves, R., Neto, I., Marvao, P., Portela, M., & Costa, M. J. (2014). Associations between medical student empathy and personality: A multi- institutional study. *PLoS ONE*, 9, e89254.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1985). The NEO personality inventory.
- Crone E., & Pfeifer, J. (2018) What happens in emotional development? Adolescents emotionality. In Fox, A. S., Lapate, R. C., Shackman, A. J., & Davidson, R. J. (Eds.) *The nature of emotion: fundamental questions*. Oxford University Press.
- Damasio, A. (2010) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. (7ma edición). Barcelona: Crítica
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113.
- Decety, J. (2010). To what extent is the experience of empathy mediated by shared neural circuits? *Emotion Review*, 2(3), 204–207.
- De Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why?. *Trends in cognitive sciences*, 10(10), 435-441.
- DeRose, L. & Brooks-Gunn, J.,. (2009). Pubertal development in early adolescence: Implications for affective processes. En Allen, N. B., & Sheeber, L. B *Adolescent emotional development and the emergence of depressive disorders*, (pp 56-73)
- Dick, D. M., & Mustanski, B. S. (2006). Pubertal development and health-related behavior. En Pulkkinen, L., Kaprio, J., & Rose, R. J. (Eds.). *Cambridge studies on child and adolescent health. Socioemotional development and health from adolescence to adulthood*. New York, NY, US: Cambridge University Press
- Di Fabio, A., and Bucci, O. (2015). Affective profiles in Italian high school students: life satisfaction, psychological well-being, self-esteem, and optimism. *Front. Psychol.* 6:1310. doi: 10.3389/fpsyg.2015.013
- Dufey, M., & Fernandez, A. M. (2012). Validez y confiabilidad del Positive Affect and Negative Affect Schedule (PANAS) en estudiantes universitarios chilenos [Validity

- and reliability of the Positive Affect and Negative Affect Schedule (PANAS) in Chilean college students]. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 34(1), 157–173.
- Duncan, S., & Barrett, L. F. (2007). Affect is a form of cognition: A neurobiological analysis. *Cognition and emotion*, 21(6), 1184–1211.
- Eckman, P. (2003). *Emotions revealed*. New York: Times Books.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51(1), 665–697.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior* (pp. 119–150). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Shepard, S. A. (2005). Age changes in prosocial responding and early adulthood. *Journal of Research in Adolescence*, 15, 235–260.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2007). Prosocial development. *Handbook of child psychology*, 3.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In *Handbook of child psychology*. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.). *Social, emotional and personality development* (6th ed.) (3, pp. 646–718). Hoboken, NJ: Wiley.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (2006b). Emotion regulation and children's socioemotional competence. In L. Balter & C. Tamis-LeMonda (Eds.). *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2nd ed., pp. 357–381). New York, NY: Psychology Press.
- Eisenberg, N., Morris, A. S., & Vaughan, J. (2008). Empathy and moral emotions. In *Adolescent emotional development and the emergence of depressive disorders* (pp. 174–194). Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual review of clinical psychology*, 6, 495–525.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child development*, 76(5), 1055–1071.
- Engen, H. G., & Singer, T. (2013). Empathy circuits. *Current opinion in neurobiology*, 23(2), 275–282.

- Engen, H., Singer, T., (2018) Deconstructing social emotions: empathy and compassion and their relationship to prosocial behavior. En Fox, A. S., Lapate, R. C., Shackman, A. J., & Davidson, R. J. (Eds.) *The nature of emotion: fundamental questions*. Oxford University Press.
- Erikson, E.H. (1959). Identity and the life cycle: selected papers. Oxford, England: International Universities Press.
- Essau, C. A., & Chang, W. C. (2009). Epidemiology, comorbidity, and course of adolescent depression. En C. A. Essau (Ed.), *Treatment of adolescent depression* (pp. 4-25). New York: Oxford University.
- Fernando, J. W., Kashima, Y., & Laham, S. M. (2014). Multiple emotions: A person-centered approach to the relationship between intergroup emotion and action orientation. *Emotion*, 14(4), 722.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American psychologist*, 43(5), 349.
- Galambos, N. L., Barker, E. T. y Almeida, D.M. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development*, 74, 578-594.
- Ganotice Jr, F. A., Datu, J. A. D., & King, R. B. (2016). Which emotional profiles exhibit the best learning outcomes? A person-centered analysis of students' academic emotions. *School Psychology International*, 37(5), 498-518.
- Garcia, D. (2012). The affective temperaments: differences between adolescents in the big five model and Cloninger's psychobiological model of personality. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 999-1017.
- Garcia, D., & Archer, T. (2012). Adolescent life satisfaction and well-being. *Journal of Alternative Medicine Research*, 4(3), 271.
- Garcia, D., and Siddiqui, A. (2009a). Adolescents' affective temperaments: life satisfaction, interpretation and memory of events. *J. Posit. Psychol.* 4, 155–167.
- Garcia, D., and Siddiqui, A. (2009b). Adolescents' psychological well-being and memory for life events: influences on life satisfaction with respect to temperamental dispositions. *J. Happiness Stud.* 10, 387–503. doi: 10.1007/s10902-008-9096-3
- Garcia, D., Nima, A. A., and Kjell, O. N. (2014). The affective profiles, psychological well-being, and harmony: environmental mastery and self-acceptance predict the sense of a harmonious life. *Peer J.* 2:e259. doi: 10.7717/peerj.259

- Gendron, M., & Feldman Barrett, L. (2009). Reconstructing the past: A century of ideas about emotion in psychology. *Emotion review*, 1(4), 316-339.
- Gottlieb, G., Wahlsten, D., & Lickliter, R. (2006). The significance of biology for human development: A developmental psychobiological systems view. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 210–257). New York, NY: Wiley.
- Gourion, D. (2009). Events of life and links with severe depression at different ages. *L'Encéphale*, 35 (7), 250-256.
- Graziano, W. G., & Eisenberg, N. (1997). Agreeableness: A dimension of personality. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 795–824). Orlando, FL: Academic Press.
- Graziano, W. G., & Ward, D. (1992). Probing the Big Five in adolescence: Personality and adjustment during a developmental transition. *Journal of Personality*, 60(2), 425-439.
- Gross, J. J. (Ed.). (2014). *Handbook of emotion regulation*. (2nd ed). The Guilford Press.
- Gross, J. J., & Feldman Barrett, L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion review*, 3(1), 8-16.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Hamrin, V., & Pachler, M. C. (2005). Child and adolescent depression: Review of the latest evidence-based treatments. *Journal of psychosocial nursing and mental health services*, 43 (1), 54-63.
- Harrington, R.C. (2002). Affective disorders. En: M. Rutter & E. Taylor [eds.], *Child and adolescent psychiatry* (4th ed., pp. 463-485). Oxford: Blackwell Publishing Science
- Heller, A (1999). *Teoría de los sentimientos*. (3^a edición). México: Coyoacán.
- Hess, U., & Fischer, A. (2013). Emotional mimicry as social regulation. *Personality & Social Psychology Review*, 17(2), 142–157. doi:10.1177/1088868312472607.
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Hu, T., Zhang, D., Wang, J., Mistry, R., Ran, G., & Wang, X. (2014). *Relation between Emotion Regulation and Mental Health: A*

- Huebner, E. S., & Dew, T. (1995). *Preliminary Validation of the Positive and Negative Affect Schedule with Adolescents*.
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on psychological science*, 2(3), 260-280.
- James, W.(1890/2016). *The principles psychology* (Vol. 1-2) London: Macmillan.
- John, O. P., Robins, R. W., & Pervin, L. A. (2008). Handbook of personality. *Theory and research*. (3rd edition). Guilford Press.
- Jovanović, V., & Gavrilov-Jerković, V. (2016). The structure of adolescent affective well-being: The case of the PANAS among Serbian adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 2097-2117.
- Kagan, J. (1998). Is there a self in infancy. *Self-awareness: Its nature and development*, 137-147.
- Kamphaus, R. W., & Frick, P. J. (2002). Clinical assessment of child and adolescent personality and behavior (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Keysers, C., & Gazzola, V. (2009). Expanding the mirror: Vicarious activity for actions, emotions, and sensations. *Current Opinion in Neurobiology*, 19(6), 666–671. doi:10.1016/j.conb.2009.10.006. Epub 2009 Oct 31.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and emotion*, 23(1), 4-
- Laible, D., Carlo, G., Panfile, T., Eye, J., & Parker, J. (2010). Negative emotionality and emotion regulation: A person-centered approach to predicting socioemotional adjustment in young adolescents. *Journal of Research in Personality*, 44(5), 621-629.
- Larsen RJ, Ketelaar T. Personality and susceptibility to positive and negative emotional states. *J Pers Soc Psychol* 1991;61:132-40. [L]
[SEP]
- Lengua, L. J., West, S. G., & Sandler, I. N. (1998). Temperament as a predictor of symptomatology in children: Addressing contamination of measures. *Child Development*, 69(1), 164-181
- Lewis, M. (2016). The emergence of human emotions. En Barrett, L. F, Lewis, M & Haviland-Jones, J. M (Eds.) *Handbook of emotions* (4th edition, pp 272-292). Guilford Press.
- Lipps, T. (1903). Einfühlung, innere nachahmung und organempfindung. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 1, 465–519. [L]
[SEP]

- Loney, B. R., Lima, E. N., & Butler, M. A. (2006). Trait affectivity and nonreferred adolescent conduct problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(2), 329-336.
- Lonigan, C. J., Hooe, E. S., David, C. F., & Kistner, J. A. (1999). Positive and negative affectivity in children: Confirmatory factor analysis of a two-factor model and its relation to symptoms of anxiety and depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 374–386.
- Lougheed, J. P., & Hollenstein, T. (2012). A limited repertoire of emotion regulation strategies is associated with internalizing problems in adolescence. *Social Development*, 21, 704–721.
- Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27, 1–13.
- Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffianò, A., & Caprara, G. V. (2013). The development of prosociality from adolescence to early adulthood: The role of effortful control. *Journal of Personality*, 81(3), 302-312.
- Luengo Kanacri, P & Jiménez-Moya, G. (2017). Good Practices on Civic Engagement in Chile and the Role of Promoting Prosocial Behaviors in School Settings. In *Civics and Citizenship* (pp. 241-254). Brill Sense.
- Luengo Kanacri, P., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffianò, A., Castellani, V., & Caprara, G. V. (2014). Trajectories of prosocial behavior from adolescence to early adulthood: Associations with personality change. *Journal of adolescence*, 37(5), 701-713.
- Marina, J. A. (2006). *El laberinto sentimental* (Vol. 215). Anagrama.
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). *Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. Behaviour Research and Therapy*, 49(9), 544-554.
- Magnusson, D., and Allen, V. L. “Implications and Applications of an Interactional Perspective for Human Development.” In D. Magnusson and V. L. Allen (eds.), *Human Development: An Interactional Perspective*. Orlando, Fla.: Academic Press, 1983.
- Magnusson, D. (2003). The person approach: Concepts, measurement models, and research strategy. *New directions for child and adolescent development*, 2003(101), 3-23.
- Martínez V, Crockett MA, Jiménez-Molina Á, Espinosa-Duque HD, Barrientos E and Ordóñez-Carrasco JL (2020) Stigmatizing Beliefs and Attitudes to Depression in Adolescent School Students in Chile and Colombia. *Front. Psychol.* 11:577177.
- Mascolo, M. F., & Griffin, S. (Eds.). (1998) *What develops in emotional development?*.

- Matarazzo, O. (2008). Use and effectiveness of three modalities of emotion regulation after negative life events: Rumination, distraction and social sharing.
- Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 146-167.
- McAdams, D. P. (1994). A psychology of the stranger. *Psychological Inquiry*, 5(2), 145-148.
- McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). A new Big Five: fundamental principles for an integrative science of personality. *American psychologist*, 61(3), 204.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (2008). A Five-Factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* New York, NY, US: Guilford Press.
- Melipillán Araneda, R., Cova Solar, F., Rincón González, P. & Valdivia Peralta, M. (2008). Propiedades Psicométricas del Inventario de Depresión de Beck–II en Adolescentes Chilenos. *Terapia Psicológica*, 26, 59–69.
- Mestre, V., Frías, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index [The measure of empathy: Analyses of the Interpersonal Reactivity Index]. *Psicothema*, 16, 255–260.
- Milone, A., Cerniglia, L., Cristofani, C., Inguaggiato, E., Levantini, V., Masi, G., & Muratori, P. (2019). Empathy in youths with conduct disorder and callous-unemotional traits. *Neural plasticity*, 2019.
- Norlander, T., Bood, S.-A., & Archer, T. (2002). Performance during stress: Affective personality type, age, and regularity of physical exercise. *Social Behavior and Personality*, 30, 495–508.
- Nussbaum, M. (2015). Paisajes del pensamiento. Barcelona: Paidós.
- O'Connor, L. E., Berry, J. W., Weiss, J., & Gilbert, P. (2002). Guilt, fear, submission, and empathy in depression. *Journal of Affective Disorders*, 71, 19–27.
- Oliva, A. (2008). Problemas psicosociales durante la adolescencia. En B. Delgado (Ed.). *Psicología del desarrollo: Desde la infancia a la vejez* (pp. 137-164). Madrid: McGraw-Hill.
- OMS (2003). El trastorno mental más frecuente, según la OMS. Diario Córdoba. Extraído de <http://www.diariocordoba.com>

- Parise, M., Canzi, E., Olivari, M. G., & Ferrari, L. (2019). Self-concept clarity and psychological adjustment in adolescence: The mediating role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 138, 363–365.
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 3, 137–152.
- Potocnjak, M., Berger, C., & Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psyke (Santiago)*, 20(2), 39-52.
- Preston, S. D., & Hofelich, A. J. (2012). The many faces of empathy: Parsing empathic phenomena through a proximate, dynamic-systems view of representing the other in the self. *Emotion Review*, 4(1), 24–33. doi:10.1177/1754073911421378.
- Pulkkinen, L., & Pitkanen, T. (1993). Continuities in aggressive behavior from childhood to adulthood. *Aggressive Behavior*, 19, 249–263.
- Pulkkinen, L., Kaprio, J., & Rose, R. J. (Eds.). (2006). *Cambridge studies on child and adolescent health. Socioemotional development and health from adolescence to adulthood*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Pulkkinen, L., & Pitkanen, T. (1993). Continuities in aggressive behavior from childhood to adulthood. *Aggressive Behavior*, 19, 249–263.
- Quoidbach, J., Berry, E. V., Hansenne, M., & Mikolajczak, M. (2010). Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight savoring and dampening strategies. *Personality and individual differences*, 49(5), 368-373.
- Riediger, M., & Klipker, K. (2014). Emotion regulation in adolescence. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 187-202). New York, NY, US: Guilford Press.
- Riediger, M., Schmiedek, F., Wagner, G. G., & Lindenberger, U. (2009). Seeking pleasure and seeking pain: Differences in prohedonic and contra-hedonic motivation from adolescence to old age. *Psychological Science*, 20(12), 1529-1535.
- Riediger, M., Wrzus, C., and Wagner, G. G. (2014). Happiness is pleasant, or is it? Implicit representations of affect valence are associated with contrahedonic motivation and mixed affect in daily life. *Emotion* 14, 950–961. doi: 10.1037/a0037711
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45, 419– 431

- Ripper et al (2018) Emotional reactivity, intensity, and perseveration: Independent dimensions of trait affect and associations with depression, anxiety, and stress symptoms .
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annu. Rev. Neurosci.*, 27, 169- 192.
- Rosenberg, P., Sikström, S., & Garcia, D. (2013). The difference between living biblically and just imagining it: A study on experiential-based learning among Swedish adolescents. *School Psychology International*, 34(5), 566–572
- Przepiorka, A., Siu, N. Y., Szcześniak, M., Timoszyk-Tomczak, C., Le, J. J., & Muñoz, M. P. (2019). The Relation Between Personality, Time Perspective and Positive Orientation in Chile, Hong Kong, and Poland. *Journal of Happiness Studies*. doi:10.1007/s10902-019-00113-x
- Sánchez-García, M. A., Lucas-Molina, B., Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., & Paino, M (2018). Emotional and behavioral difficulties in adolescence: Relationship with emotional well-being, affect, and academic performance. *Anales de Psicología*, 34(3), 482.
- Sandín, B., Chorot, R, Lostao, L., Joiner, T.E., Santed, M.A., y Valiente, R.M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: V alidación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11, 37-51.
- Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 8(2), 173-182.
- Sanmartín, R., Vicent, M., González, C., Inglés, C. J., Díaz-Herrero, Á., Granados, L., & García-Fernández, J. M. (2018). Positive and Negative Affect Schedule-Short Form: Factorial invariance and optimistic and pessimistic affective profiles in Spanish children. *Frontiers in psychology*, 9, 392.
- Searle, J. R. (2008). *Mind, language and society: Philosophy in the real world*. Basic books.
- Scarantino, A. (2016) The Philosophy of Emotions and Its Impact on Affective Science. En Barrett, L. F, Lewis, M & Haviland-Jones, J. M (Eds.). (2016). *Handbook of emotions* (4th edition, pp 272-292). Guilford Press.
- Sher, K. J., & Grekin, E. R. (2007). Alcohol and Affect Regulation.
- Shütz, E., Archer, T., & Garcia, D. (2013). Character profiles and adolescents' self-reported affect. *Personality and Individual Differences*, 54, 841–844.
- Smith, K. A., Barstead, M. G., & Rubin, K. H. (2017). Neuroticism and conscientiousness as moderators of the relation between social withdrawal and internalizing problems in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 46(4), 772-786.

- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child development*, 74(6), 1869-1880.
- Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. WW Norton & Company.
- Siegel, D. J. (2018). *Tormenta cerebral: el poder y el propósito del cerebro adolescente*. (7ma ed). Alba Editorial.
- Somerville, L. (2016) Emotional development in adolescence. En Barrett, L. F, Lewis, M & Haviland-Jones, J. M (Eds.) *Handbook of emotions* (4th edition, pp 272-292). Guilford Press.
- Somerville, L. H., Jones, R. M., & Casey, B. J. (2010). A time of change: behavioral and neural correlates of adolescent sensitivity to appetitive and aversive environmental cues. *Brain and cognition*, 72(1), 124-133.
- Sroufe, L. A., & Donís Galindo, M. S. (2000). *Desarrollo emocional: la organización de la vida emocional en los primeros años*. Oxford University Press México
- Steinberg, L., Albert, D., Cauffman, E., Banich, M., Graham, S., & Woolard, J. (2008). Age differences in sensation seeking and impulsivity as indexed by behavior and self-report: evidence for a dual systems model. *Developmental psychology*, 44(6), 1764.
- Stern, J. A., & Cassidy, J. (2018). Empathy from infancy to adolescence: An attachment perspective on the development of individual differences. *Developmental Review*, 47, 1- 22.
- Swogger, M., & Kosson, D. (2007). Identifying subtypes of criminal psychopaths: A replication and extension. *Criminal Justice and Behavior*, 34, 953–970
- Tamir, M. (2009). What do people want to feel and why? Pleasure and utility in emotion regulation. *Current Directions in Psychological Science*, 18(2), 101-105.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). What's moral about the self-conscious emotions. En Tracy J., Robins, R., Tangney, J., *The self-conscious emotions: Theory and research*, 21-37.
- Tellegen A (1993). Folk concepts and psychological concepts of personality and personality disorder. *Psychol Inq* 4:122-30.
- Tellegen, A. (1985). Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report. In A. H. Tuma & J. D. Maser (Eds.), *Anxiety*

- and the anxiety disorders (pp. 681-706). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53-61.
- Vera-Villarreal, P., Urzúa, A., Jaime, D., Contreras, D., Zych, I., Celis-Atenas, K., ... Lillo, S. (2017). *Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Psychometric Properties and Discriminative Capacity in Several Chilean Samples. Evaluation & the Health Professions*, 016327871774534.
- Villodas, F., Villodas, M. T., & Roesch, S. C. (2011). Examining the factor structure of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) in a multiethnic sample of adolescents. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(4), 193-203. [L]
[S]
[SEP]
- Villodas, F., Villodas, M. T., & Roesch, S. (2011). *Examining the Factor Structure of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) in a Multiethnic Sample of Adolescents. Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(4),
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (Eds.). (2016). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Publications.
- Vygotski, L.S. (1934/1991). Pensamiento y Lenguaje. En L.S. Vygotski, *Obras escogidas* Tomo II. Madrid: Visor/ MEC.
- Vygotski, L. S. (2006b). El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. En L. S. Vygotski, *Obras escogidas: psicología infantil* (Vol. 4, 2a ed., pp. 47-116). Boadilla del Monte, España: A. Machado Libros
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063.
- Watson, D., & Naragon, K. (2009). 19 Positive affectivity: the disposition to experience positive emotional states. In *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 207-15). New York, NY: Oxford University Press.
- Wilson, R. L., & Wilson, R. (2015). *Understanding emotional development: Providing insight into human lives*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- World Health Organization. (2001). Burden of mental and behavioral disorders. World Health Report, 2001. Retrieved September 30, 2002, <http://www.who.int/whr/2001/main/en/chapter2/002e1.htm>
- Yik, M. S. M., & Russell, J. A. (2001). Predicting the Big Two of Affect from the Big Five of Personality. *Journal of Research in Personality*, 35(3), 247-277.

- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1-17.
- Zuffianò, A., López-Pérez, B., Cirimele, F., Kvapilová, J., & Caprara, G. V. (2019). *The Positivity Scale: Concurrent and Factorial Validity Across Late Childhood and Early Adolescence*. *Frontiers in Psychology*, 10. doi:10.3389/fpsyg.2019.00831

Anexos

Anexo 1: Estado Emocional (PANAs)

<u>Texto introductorio a esta parte del cuestionario</u>	
<u>Introducción</u>	A continuación, hay una lista de adjetivos que describen diferentes sentimientos y emociones que tienen las personas. Por favor, lee atentamente cada uno de ellos e indica marcando con una X con qué INTENSIDAD experimentas cada uno de estos en tu vida diaria.
Mide el estado emocional	

#	Pregunta	Respuesta
1	Alegre	
2	Triste	
3	Activo/a	
4	Feliz	
5	Asustado/a	
6	Irritable	
7	Orgullosa /a	
8	Avergonzado /a	
9	Enojado/a	
10	Desanimado/a	
11	Temerosa/a	
12	Furioso/a	

Categorías de respuesta	
Muy poco o nada en absoluto	1
Un poco	2
Moderadamente	3
Bastante	4
Extremadamente	5

Anexo 2: Autoeficacia en la regulación y expresión de emociones

Texto introductorio a esta parte del cuestionario	
<u>Introducción</u>	Las afirmaciones que se presentan a continuación describen algunas situaciones que pueden ser difíciles de enfrentar. Lee atentamente cada afirmación e indica en qué grado te sientes capaz de enfrentar cada una de las situaciones descritas.

#	Pregunta	Respuesta
1	¿Qué tan capaz eres de manifestar tu felicidad cuando sucede algo lindo?	
2	¿Qué tan capaz eres de manifestar tu satisfacción cuando has alcanzado los objetivos que te habías propuesto?	
3	¿Qué tan capaz eres de gozar de tus logros?	
4	¿Qué tan capaz eres de expresar libremente tu entusiasmo en fiestas o encuentros con tus amigos? (Imagina que estás en una fiesta o que estás con tus amigos. En estas situaciones ¿qué tan capaz eres de expresar libremente tu entusiasmo, tu felicidad?)	
5	¿Qué tan capaz eres de no desanimarte si tus amigos o tus seres queridos no pueden estar cerca en el momento que los necesitas? (Imagina que estás en una situación en la cual necesitas de tus amigos o de las personas que quieres, pero estas no pueden estar cerca. En estas situaciones, ¿Qué tan capaz eres de evitar desanimarte?)	
6	¿Qué tan capaz eres de no desanimarte frente al hecho de que algunas personas generalmente digan que lo que haces no resulta cómo esperabas?	
7	¿Qué tan capaz eres de no desanimarte cuando tus amigos o compañeros del colegio creen que lo que haces no es correcto/no está bien?	
8	¿Qué tan capaz eres de superar la frustración (desilusión) si los demás no te aprecian cómo quisieras?	

9	¿Qué tan capaz eres de evitar desanimarte frente a la adversidad (dificultad)?	
10	¿Qué tan capaz eres de dominar (controlar) la rabia cuando los demás te tratan mal injustamente?	
11	¿Qué tan capaz eres de evitar enojarte cuando los demás se comportan mal contigo?	
12	¿Qué tan capaz eres de superar rápidamente el enojo cuando has sufrido injusticias?	
13	¿Qué tan capaz eres de no perder el control de tus acciones cuando estás muy enojado/a?	
14	¿Qué tan capaz eres de comprender el estado de ánimo de tus amigos?	
15	¿Qué tan capaz eres de reconocer que alguien necesita apoyo, aun cuando no te lo diga?	
16	¿Qué tan capaz eres de entender que una persona está muy bloqueada por el miedo?	
17	¿Qué tan capaz eres de entender cuando un amigo/a necesita de tu ayuda sin que te lo pida?	
18	¿Qué tan capaz eres de entender si una persona está triste o se siente infeliz?	
Categorías de respuesta		
	Muy poco capaz	1
	Poco capaz	2
	Medianamente capaz	3
	Muy capaz	4
	Completamente capaz	5

Anexo 3: Empatía (IRI, Interpersonal Reactivity Index)

<u>Texto introductorio a esta parte del cuestionario</u>	
<u>Introducción</u>	Las siguientes frases se refieren a pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Para cada afirmación indica qué tanto te describe eligiendo la puntuación de 1 a 5 (1= no me describe bien; 2= me describe un poco; 3= me describe bastante bien; 4= me describe bien y 5= me describe muy bien). Cuando hayas elegido tu respuesta para cada afirmación, marca con una X la casilla correspondiente. Lee cada frase cuidadosamente antes de responder. Contesta honestamente.

#	Pregunta	Respuesta
1	A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo	
2	A veces me siento muy preocupado/a por otras personas cuando tienen problemas	
3	Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un conflicto antes de tomar una decisión	
4	Cuando veo que le están tomando el pelo a alguien (molestándolo) tiendo a protegerlo	
5	Normalmente siento desánimo cuando estoy en medio de una situación emocional muy fuerte	
6	A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome cómo ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)	
7	Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me paralizó	
8	A veces no siento ninguna compasión cuando veo que alguien está siendo tratado injustamente	
9	Me describiría como una persona bastante sensible	

10	Tiendo a perder el control durante las emergencias	
11	Cuando estoy disgustado con alguien normalmente intento ponerme en su lugar por un momento	
12	Cuando veo a alguien que necesita ayuda urgente en una emergencia me bloqueo	
13	Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar	

Categorías de respuesta	
No me describe bien	1
Me describe un poco	2
Me describe más o menos	3
Me describe bien	4
Me describe muy bien	5

Anexo 4: Prosocialness scale

Texto introductorio a esta parte del cuestionario	
<u>Introducción</u>	Las afirmaciones del cuestionario describen algunas situaciones comunes. Lee atentamente cada frase y marca con una X la primera respuesta que te venga a la mente usando una escala de 1 a 5, en la que 1 corresponde a “Nunca/ Casi nunca” y 5 corresponde a “Casi siempre/ Siempre”.

	Pregunta	Respuesta
1	Con mucho gusto ayudo a mis compañeros en el desarrollo de diversas actividades	
2	Comparto con mis amigos las cosas que me gustan	
3	Intento ayudar a los demás	
4	Estoy dispuesto a realizar actividades en favor de los necesitados	
5	Me conecto con el estado de ánimo de quien sufre	
6	Acudo inmediatamente en auxilio de quien lo necesita	
7	Me pongo en acción rápidamente cuando hay que evitar que otras personas se encuentren en dificultades	
8	Me involucro intensamente en las emociones de los demás	

9	Con mucho gusto pongo a disposición de los demás mis conocimientos y capacidades	
10	Intento consolar a quien está triste	
11	Presto espontáneamente dinero u otras cosas	
12	No me cuesta ponerme en el lugar de quien está enojado o triste	
13	Trato de estar cerca y cuidar a quien lo necesita	
14	Me gusta compartir con mis amigos las buenas oportunidades que se me ofrecen	
15	Con mucho gusto acompaño a los amigos que se sienten solos	
16	Intuyo el malestar de mis amigos aun cuando no me lo comuniquen	

Categorías de respuesta	
Nunca/Casi nunca	1
Pocas veces	2
A veces	3
Muchas veces	4
Casi siempre/siempre	5

Anexo 5: Positivity Scale

<i>Texto introductorio a esta parte del cuestionario</i>	
<u>Introducción</u>	Para cada una de las siguientes afirmaciones, <u>evalúa tu grado de acuerdo o desacuerdo</u> , usando una escala del 1 (máximo desacuerdo) a 5 (máximo acuerdo). Marca con una X el número que corresponde a tu opinión. Lee atentamente las afirmaciones y trata de responder con la máxima espontaneidad.

#	Pregunta	Respuesta
1	Tengo una gran fe en el futuro	
2	Estoy satisfecho/a de mi vida	
3	Cuando lo necesito generalmente tengo alguien con quien contar	
4	Miro al futuro con esperanza y entusiasmo	
5	En general me siento satisfecho de mí mismo/a.	
6	A veces el futuro me parece de verdad oscuro	
7	Pienso que tengo mucho de lo que sentirme orgulloso/a	
8	Generalmente tengo mucha fe en mí mismo/a	

Categorías de respuesta	
Estoy muy en desacuerdo	1
Estoy parcialmente en desacuerdo	2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3
Estoy parcialmente de acuerdo	4
Estoy muy de acuerdo	5

Anexo 6: Cuestionario de Tendencias depresivas

<i>Texto introductorio a esta parte del cuestionario</i>	
<u>Introducción</u>	Las afirmaciones del cuestionario describen algunas situaciones comunes. Lee atentamente cada frase e indica cuántas veces durante la semana pasada te has encontrado en cada una de las situaciones descritas. Marca con una X la opción que mejor te represente para cada frase. Durante la semana pasada...

#	Pregunta	Respuesta
1	Me sentí molesto por cosas que habitualmente no me molestan	
2	No tenía apetito	
3	Sentí que no podía salir de la tristeza incluso con la ayuda de mi familia o amigos	
4	Tuve dificultades para concentrarme en lo que estaba haciendo	
5	Me sentí deprimido	
6	Sentí que todo lo que hacía era un esfuerzo	
7	Me sentí desesperanzado respecto al futuro	

8	Sentí que mi vida había sido un fracaso	
9	Mi sueño fue agitado o inquieto	
10	Fui feliz	
11	Me sentí solo	
12	Disfruté de la vida	
13	Tuve ganas de llorar	
14	Me sentí triste	
15	Sentí que no le caía bien a la gente	
16	Sentí que no podía continuar	

Categorías de respuesta	
Nunca/Casi nunca	1
Alguna vez (1/2 días)	2
A menudo (3/4 días)	3
Siempre/Casi siempre (5/7 días)	4

Anexo 7: Consentimiento informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Promover la participación cívica y el comportamiento prosocial: evidencias empíricas desde la intervención en contextos escolares

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “Promover la participación cívica y el comportamiento prosocial: evidencias empíricas desde la intervención en contextos escolares” llamado ProCiviCo, a cargo de la investigadora B. Paula Luengo Kanacri de la P. Universidad Católica de Chile. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

¿Cuál es el propósito de este proyecto?

El proyecto se propone profundizar los factores que ayudan al desarrollo integral de los niños y jóvenes, tales como los comportamientos prosociales y la participación cívica.

¿En qué consiste su participación?

Para la realización de esta iniciativa educativa necesitamos de la colaboración y disponibilidad de personas que, como ustedes, pueden entregarnos una valiosa información.

El proyecto ha previsto en primera instancia un cuestionario que será aplicado a los alumnos durante el horario escolar. En un segundo momento ustedes como padres recibirán un cuestionario (breve) en el que podrán responder preguntas acerca de ustedes, de sus hijos, acerca de algunas actitudes, creencias y comportamientos que se observan desde la casa.

El anonimato de estos cuestionarios está absolutamente garantizado a través de un procedimiento comprobado internacionalmente. Solo los docentes universitarios responsables del proyecto tendrán acceso a la información. Todos los datos serán asociados a **un código numérico** y no serán expuestos a ningún miembro de la Institución Educativa. De acuerdo con la norma vigente toda la información recogida será tratada con la máxima confidencialidad.

Además, su hijo participará en talleres que se realizarán en el establecimiento escolar y que serán diseñados y ejecutados por el equipo enviado por la P. Universidad Católica de Chile (Equipo ProCiviCo).

En relación con lo anterior, a su hijo se le podría solicitar participar en otras instancias como entrevistas individuales o grupales, donde pueda entregar su opinión sobre los talleres que se están desarrollando.

¿Cuánto durará su participación?

Este procedimiento se repetirá tres veces y finalizará en Mayo del 2018. Requerirá para su hijo(a), en cada una de estas instancias, de máximo 1 hora y media para responder a un cuestionario con preguntas. Para usted será necesaria alrededor de 45 minutos-1 hora para responder a las preguntas.

Las instancias que tengan relación con entrevistas, serán realizadas dentro del horario escolar, avisados con anticipación y la participación de los estudiantes será voluntaria.

¿Qué riesgos corre al participar?

La participación a este proyecto no implica ningún riesgo físico o psicológico para quien participa.

¿Qué beneficios puede tener su participación?

La institución educativa, los docentes y los alumnos participantes del proyecto serán beneficiados directamente a través de la transferencia de habilidades y capacidades prosociales que podrán desarrollar y que tienen efectos positivos en diversas áreas del ajuste de niños y jóvenes, tal como lo señala la investigación científica (como el aumento del rendimiento académico y la disminución de la violencia escolar). Además cada institución contará con un equipo de profesionales que podrán ofrecer orientaciones acerca de cuestiones vinculadas al proyecto que beneficien el bienestar psicológico y educativo de los estudiantes involucrados.

¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?

Los investigadores mantendrán absoluta CONFIDENCIALIDAD con respecto a cualquier información obtenida en este estudio. A cada alumno será asociado un código numérico el que permitirá llevar un registro en el tiempo de las respuestas que irá dando a lo largo de la investigación, pero salvo la investigadora principal de este estudio, ninguna otra persona tendrá acceso a los nombres directos de ustedes o sus hijos y ningún dato será tratado de manera que este anonimato sea garantizado. Los investigadores de este proyecto estarán al cargo de analizar los datos obtenidos y de conservar dichos datos en sus computadores y discos duros para esta finalidad. Tan solo ellos tendrán acceso a los datos almacenados. Estos datos serán guardados por un periodo de 5 años una vez finalizado el estudio, para evitar que sean utilizados para otra finalidad que no sea la investigadora. Tras ese tiempo, los datos serán eliminados de los computadores y discos duros. Así también se asegura a todos los participantes que los datos recopilados en este estudio solo serán utilizados para los fines de esta investigación específica y para su publicación en revistas científicas.

¿Es obligación participar? ¿Puede su hijo/a arrepentirse después de participar?

Los estudiantes NO están obligados de ninguna manera a participar en este estudio. Si acceden a ello siempre que hayan obtenido la aprobación parental, pueden dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna y sin necesidad de justificar tal acción frente al equipo de investigación a cargo del proyecto. Sin embargo, al ser los talleres implementados dentro de la jornada escolar, la participación de los y las estudiantes se considerará parte de las actividades formativas propias de la institución educativa.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a la Dra. Paula Luengo Kanacri, postdoctorante de la Escuela de Psicología. Su teléfono es el 23544837 y su email es bluengo@uc.cl. Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos de su hijo/a como participante de este estudio, también puede contactar al Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Presidenta: Sra. María Elena Gronemeyer, mail de contacto: eticadeinvestigacion@uc.cl

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.

SI ACEPTA QUE SU HIJO/A PARTICIPE EN ESTE PROYECTO. FIRME ACÁ

Firma para autorizar a mi hijo a participar

Para conocer su identidad y la del estudiante, **complete los siguientes datos:**

NOMBRE Y APELLIDOS DEL

ESTUDIANTE:_____

NOMBRE Y APELLIDOS DEL

APODERADO:_____

CURSO: _____

COLEGIO: _____