

TFM - Sara María Rollón González

por Sara María Rollón González

ARCHIVO	91151_SARA_MARIA_ROLLON_GONZALEZ_TFM_- _SARA_MARIA_ROLLON_GONZALEZ_1651689_22259213.PDF (393.56K)		
HORA DE LA ENTREGA	10-MAY.-2020 01:16P. M. (UTC+0200)	NÚMERO DE PALABRAS	11393
IDENTIFICADOR DE LA ENTREGA	1319385489	SUMA DE CARACTERES	63858

Sara María
Rollón
González



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ADOLESCENTES: APEGO Y ESTILOS PARENTALES

Autor/a: Sara María Rollón González
Director/a Profesional: María Alicia Serrano Villar
Director/a Metodológico/a: Mónica Terrazo Felipe

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ADOLESCENTES: APEGO Y ESTILOS PARENTALES



MADRID | Mayo 2020

Resumen

Diferentes estudios apoyan la idea de que la inteligencia emocional se relaciona con diversas áreas fundamentales en la vida de los adolescentes, entre ellas el bienestar y ajuste psicológico. En este contexto, el apego, el ambiente familiar y las interacciones padres-hijos se consideran precursores del desarrollo socioemocional de los adolescentes. El objetivo general del presente trabajo es observar las distintas relaciones que se establecen entre el apego, los estilos parentales y la inteligencia emocional en adolescentes. Se realizó un estudio ex post facto prospectivo con 112 adolescentes, entre 12 y 18 años, la mayoría pertenecientes a un colegio concertado de la Comunidad de Madrid. Los resultados muestran relaciones significativas entre la inteligencia emocional de los hijos (atención, claridad y reparación) y algunas dimensiones del apego (seguridad, preocupación familiar, valor de la autoridad y autosuficiencia y rencor contra los padres), así como entre la inteligencia emocional de los adolescentes (claridad y reparación) y algunas dimensiones de los estilos parentales (afecto y comunicación y autonomía). Por otro lado, los tipos de apego se relacionan con los estilos educativos, encontrando una mayor frecuencia de adolescentes con apego seguro y estilo democrático de la esperada por azar. Finalmente, los adolescentes con apego seguro muestran mayor claridad y reparación emocional que aquellos con apego ansioso y evitativo, respectivamente; mientras que los adolescentes con estilo democrático y estilo autoritario muestran mayor reparación emocional que aquellos con estilo indiferente. Estos resultados tienen importantes repercusiones prácticas en el diseño de programas para padres que fomenten el apego seguro y el estilo democrático.

Palabras clave: Inteligencia emocional, apego, estilos parentales, adolescentes

Abstract

Different studies support the idea that emotional intelligence relates to various essential areas in adolescent's life, including well-being and psychological adjustment. In this context, attachment, family environment and parent-child interactions are considered precursors to adolescent socioemotional development. The general objective of this research is to observe the different relationships that are established between attachment, parenting styles, and emotional intelligence in adolescents. A prospective ex post facto study was carried out with 112 adolescents, aged 12 to 18, most of them belonging to a concerted school in the Community of Madrid. The results show significant relationships between children's emotional intelligence (attention, clarity, and repair) and some dimensions of attachment (security, family concern, parental authority value, and self-sufficiency and resentment towards parents), as well as between children's emotional intelligence (clarity and repair) and some dimensions of parental styles (affection and communication and autonomy). On the other hand, attachment styles relate to educational styles, finding a greater frequency of adolescents with secure attachment and authoritative style than expected by chance. Finally, adolescents with secure attachment show greater emotional clarity and repair than those with anxious and avoidant attachment, respectively, while adolescents with authoritative style and authoritarian style show greater emotional repair than those with indifferent style. These results have important repercussions in the design of parenting programs that promote secure attachment and authoritative style.

Key words: Emotional intelligence, attachment, parenting styles, adolescents

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional es un concepto relativamente novedoso que ha sido estudiado en numerosas ocasiones debido a la relación que se observa con el ajuste psicosocial de las personas (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo, y Palomera, 2011) y con el desarrollo y mantenimiento de las relaciones interpersonales (Extremera-Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004). Asimismo, este constructo cobra especial relevancia durante la adolescencia, época de cambios en la que se producen mayores alteraciones del estado de ánimo y donde las relaciones con los iguales son fundamentales (Oliva y Parra, 2004).

La inteligencia emocional tiene sus raíces en el concepto de inteligencia social propuesto por Thorndike (1920). Sin embargo, fue definida por primera vez en 1990 por Salovey y Mayer, quienes la conceptualizaron como la habilidad para percibir y entender las emociones tanto propias como las de los demás, para comprenderlas y discriminar entre ellas y para guiar nuestro comportamiento en función de dichas emociones (Salovey y Mayer, 1990). Años más tarde, fue Daniel Goleman (1995) quien popularizó dicho término con su libro “Inteligencia emocional”, afirmando que existen otras habilidades más importantes que la inteligencia académica para alcanzar el bienestar y delimitándola como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de otros, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones.

Gómez, Galiana y León (2000; citado en García y Giménez, 2010) plantearon que la inteligencia emocional incluía los siguientes principios o competencias: autoconocimiento (capacidad para conocerse a sí mismo), autocontrol (capacidad para controlar los impulsos), automotivación (capacidad para hacer las cosas por sí mismo), empatía (capacidad para ponerse en el lugar del otro), habilidades sociales (capacidad para relacionarse con los demás), asertividad (capacidad para defender los derechos de uno mismo respetando a los demás), proactividad (capacidad para tener iniciativa) y creatividad (capacidad para tener diferentes perspectivas del mundo).

A lo largo de los años, diversos autores han intentado explicar la inteligencia emocional proponiendo distintos modelos, los cuales se pueden agrupar en dos categorías. Por un lado, los modelos de habilidades conciben la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades que permiten procesar la información emocional para adaptarse al medio (García y Giménez, 2010).

En esta categoría, destaca el modelo de Mayer y Salovey (1997), quienes proponen que la inteligencia emocional está formada por las siguientes habilidades cognitivas:

- *Percepción emocional*: habilidad para reconocer las propias emociones y las de los demás.
- *Facilitación emocional*: habilidad para dirigir el pensamiento hacia aquella información que resulta más importante.
- *Comprensión emocional*: habilidad para entender la información emocional e identificar el significado emocional.
- *Regulación de las emociones*: habilidad para modular las emociones mitigando los sentimientos negativos y potenciando los sentimientos positivos.

Estas habilidades pueden ordenarse jerárquicamente siendo la percepción emocional la habilidad más básica y de menor complejidad, aunque igualmente necesaria para conseguir las competencias superiores; y la regulación emocional, la habilidad más compleja que requiere un dominio de las anteriores (Salguero et al., 2011).

Teniendo en cuenta que dicho modelo ha sido ampliamente utilizado en diversas investigaciones (Fernández y Extremera, 2005), será el que se utilizará como fundamentación para este estudio.

Por otro lado, los modelos mixtos combinan rasgos estables de personalidad con motivación y habilidades socioemocionales y cognitivas (Bar-On, 1997; Goleman, 1995). En primer lugar, el modelo de Goleman (1995) propone el término de “cociente emocional” que no se opone al ya existente “cociente intelectual”, sino que se relacionan entre sí. Según este autor, la inteligencia emocional está formada por la conciencia de uno mismo, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Se trata de un modelo muy extendido en el ámbito laboral. En segundo lugar, el modelo de Bar-On (1997) propone el concepto de “inteligencia emocional y social” en el que incluye los siguientes componentes: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo.

Como planteó Gardner (1983), existen múltiples inteligencias, no solo aquella relacionada con los aspectos más académicos, sino que también hay otras como puede ser la inteligencia socioemocional. Igualmente, las instituciones se han dado cuenta de que los niños y adolescentes necesitan aprender aquellas habilidades más emocionales y sociales para adaptarse a este mundo

que está en constante cambio (Lopes y Salovey, 2004; Mayer y Cobb, 2000). La investigación en población infantojuvenil es especialmente necesaria ya que, por definición, este colectivo se encuentra en un periodo sensible en el que cualquier tipo de intervención puede moldear su desarrollo posterior.

La importancia del desarrollo emocional en los adolescentes radica en la relación que se ha observado con cuatro áreas fundamentales de su vida: el bienestar y ajuste psicológico, las relaciones interpersonales, el rendimiento académico y las conductas disruptivas y el consumo de sustancias adictivas (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008). De igual forma, durante los últimos años, diversos autores han corroborado dichas relaciones encontrando que la inteligencia emocional contribuía al bienestar de los adolescentes (Prado, Villanueva y Górriz, 2018), a un mejor ajuste psicológico (Cobos-Sánchez, Fluja-Contreras y Gómez-Becerra, 2017) y a una mayor satisfacción con la vida (Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2015). Asimismo, mostraba gran influencia en el desarrollo tanto personal como académico de los estudiantes (Supervía y Bordás, 2018), fomentaba las relaciones interpersonales de calidad (Gázquez, Pérez-Fuentes, Díaz-Herrero, García-Fernández e Inglés, 2015) y podía considerarse un factor protector contra el estrés (Villanueva, Montoya-Castilla y Prado-Gascó, 2017). Por el contrario, una baja inteligencia emocional se relacionaba con síntomas depresivos (Gardner y Lambert, 2019) y con rasgos de impulsividad (Gillen et al., 2018).

Sin embargo, la inteligencia emocional además de aprenderse en el colegio, también puede tener su origen en la relación entre padres e hijos, ya sea a través del vínculo que se establece entre ambos o a través de las prácticas de crianza. Según Goleman (1995), la familia es el lugar donde se aprende la forma en la que los otros reaccionan ante los sentimientos. Se ha observado que el apego, el ambiente familiar y las interacciones comunicativas son precursores del desarrollo emocional y de la adquisición de habilidades sociales en los hijos (Isaza y Henao, 2012; Medina y Sánchez-Núñez, 2013; Zimmer-Gembeck et al., 2017). De igual modo, a través de las relaciones de apego que se establecen entre padres e hijos, éstos aprenden habilidades emocionales, estrategias de afrontamiento y a manejar experiencias afectivas (Parrigon, Kerns, Abtahi y Koehn, 2015).

Apego

El concepto de apego hace referencia al vínculo afectivo que se establece entre el niño y la figura de cuidado, generalmente los padres, y que se caracteriza por la búsqueda de proximidad y contacto; siendo esta figura fuente de seguridad, apoyo y referencia. Asimismo, el apego proporciona una base desde la que el niño explora la realidad y a la que vuelve cuando se siente en peligro. Dicho vínculo engloba aspectos emocionales y cognitivos. Por un lado, desde la parte emocional, ofrece apoyo y soporte, proporcionando a la persona sentimientos de seguridad, estabilidad y una buena autoestima. Por otro lado, desde la parte cognitiva, ayuda a la persona a desarrollar una representación mental sobre sí misma, en base a la relación que se ha establecido con la figura de apego (López, 2006).

La teoría del apego fue propuesta por John Bowlby (1969, 1973, 1980), quien afirmaba que este se inicia en la infancia, momento en el que el niño aprende a regular sus estados emocionales en función de si estos son entendidos y respondidos por el cuidador, y continúa a lo largo de la vida con los amigos, la pareja o los hijos, a través de la interiorización de dichas experiencias pasadas, lo que se conoce como “modelos internos activos” (representaciones mentales de sí mismo y de las relaciones con los demás) (Bowlby, 1973). De esta forma, aquellos que durante la primera infancia desarrollaron un vínculo de apego basado en la seguridad, suelen conservar este patrón de apego y sus relaciones se caracterizan por el afecto y la intimidad (Pinquart, Feußner y Ahnert, 2013; Vargas, 2009).

Por otro lado, Mary Ainsworth diseñó una situación experimental, conocida como “la situación del extraño” (Ainsworth y Bell, 1970), la cual le permitió observar las conductas de apego y exploración de los niños, estableciendo así tres tipos de apego (Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978): *apego seguro* (el niño se siente protegido y querido por la madre), *apego evitativo* (el cuidador no satisface las necesidades de protección del niño) y *apego ambivalente* o *ansioso* (son niños que viven las separaciones con angustia y los reencuentros con enfado). Posteriormente, Main y Solomon (1990), añadieron un cuarto tipo: el *apego desorganizado* (el cuidador es fuente tanto de temor como de reaseguramiento). Años después, diversos autores (Hazan y Shaver, 1987; Main y Goldwyn, 1994) extrapolaron dichos descubrimientos a los adultos, encontrando las mismas características en ellos.

Las personas que tienen un estilo de apego seguro se caracterizan por compartir y expresar sus emociones, valorar las relaciones de apego y establecer relaciones basadas en la confianza y el apoyo. Aquellos que tienen un patrón de apego evitativo infravaloran las relaciones de apego y no suelen confiar en los demás, se comportan de forma autosuficiente e independiente y tienen un gran control de sus emociones. Las personas con un patrón de apego ansioso suelen valorar las relaciones de apego, aunque se preocupan de forma excesiva por los demás, tienen miedo a ser abandonados y muestran poca autonomía. Por último, aquellos con un estilo de apego desorganizado no son capaces de conservar una relación de apego coherente (Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muela y Pierrehumbert, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, se han llevado a cabo a lo largo de la historia distintas investigaciones que relacionaban los tipos de apego con el desarrollo emocional tanto de los niños como de los adultos, siendo fundamental la seguridad o inseguridad del vínculo que se establecía entre padres e hijos para el desarrollo de la regulación emocional de los niños (Zimmer-Gembeck et al., 2017). Por ejemplo, se ha observado que las madres con un estilo de apego seguro reconocían y elaboraban las emociones positivas y negativas de los niños y les enseñaban a expresarlas (Kennedy-Moore y Watson, 1999), lo que en la edad adulta se traducía en una mayor probabilidad de aprendizaje de regulación de emociones y de manejo de conflictos en las relaciones interpersonales (Aguilar-Luzón, Calvo-Salguero y Monteoliva-Sánchez, 2012). Además, en adultos se ha observado que aquellos que habían tenido un apego seguro durante su infancia interpretaban mejor las emociones tanto positivas como negativas que los adultos con apego de tipo evitativo o ansioso (Kafetsios, 2004) y tenían menores puntuaciones en alexitimia (Hexel, 2003). Igualmente, se ha encontrado que las personas con apego seguro evaluaban las situaciones estresantes como menos amenazadoras y utilizaban estrategias de afrontamiento más adaptativas, al contrario que los evitativos o ansiosos (Mikulincer y Shaver, 2003).

Por su parte, en adolescentes se ha visto que aquellos con apego seguro presentaban menos síntomas externalizantes (como hiperactividad, problemas de conducta, etc.) e internalizantes (como depresión, somatización, ansiedad, etc.) que los adolescentes con un patrón de apego inseguro (Gorrese, 2016; Muris, Meesters y Van den Berg, 2003). Asimismo, se encontró que el apego seguro se asociaba con estrategias de regulación emocional y de afrontamiento más adaptativas, mientras que el apego ansioso se relacionaba con problemas de regulación emocional

(Clear y Zimmer-Gembeck, 2017; Zimmer-Gembeck et al., 2017). Por su parte, los niños con apego seguro experimentaban y expresaban más emociones positivas y menos emociones negativas (Parrigon et al., 2015).

Por otro lado, en un estudio llevado a cabo con adultos para observar la relación entre la inteligencia emocional y el apego, se encontró que el apego ansioso se asociaba a un déficit de inteligencia emocional, mientras que el apego seguro se relacionaba con la claridad emocional, la capacidad de reparación y la capacidad para identificar y describir emociones (Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo, 2006). De igual manera, se ha visto que, en adolescentes, el apego de tipo evitativo correlacionaba negativamente con la inteligencia emocional (Cherry, Fletcher y O'Sullivan, 2014). Todo esto sugiere que los niños y adolescentes que han vivido con un apego seguro, en el que el cuidador ha sabido responder a sus necesidades emocionales, tienen una mayor inteligencia emocional y son capaces de regular sus propias emociones, manejando las situaciones de estrés y utilizando estrategias de afrontamiento adaptativas.

Por último, diversos autores han encontrado que existía una correlación positiva entre el apego seguro y las dimensiones de inteligencia emocional. De igual forma, los diferentes tipos de apego podían explicar un porcentaje de la varianza de la inteligencia emocional en jóvenes y adolescentes (Azadi y Tehrani, 2010; Hamarta, Deniz y Saltali, 2009).

Estilos parentales

El concepto de estilo parental puede definirse como la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante las situaciones cotidianas, la toma de decisiones o la solución de problemas (Torío, Peña y Rodríguez, 2008). Su estudio comenzó con Baumrind (1968), quien combinó las variables de control, afecto y comunicación, dando lugar a los estilos educativos parentales: *autoritarios*, *permisivos* y *democráticos*. De esta forma, los padres autoritarios ejercían un mayor control y poco afecto y comunicación; los padres permisivos mostraban poco control, aunque eran más afectuosos y comunicativos y los padres democráticos mostraban de forma ajustada control, afecto y comunicación.

Posteriormente, Maccoby y Martin (1983) incluyeron a la propuesta anterior el estilo parental *negligente* o *indiferente*, caracterizado por la ausencia de las variables anteriormente descritas, y concluyeron que los cuatro estilos parentales surgían al combinar las dimensiones de implicación

afectiva, reciprocidad y control. Años más tarde, Oliva, Parra y Arranz (2008) propusieron una visión multidimensional de los estilos parentales incluyendo aspectos como el apoyo, la comunicación y la promoción de la autonomía, además del afecto y el control. Mientras que el enfoque tipológico comparaba a los niños y adolescentes en función del estilo educativo que mostraban sus padres, el enfoque dimensional relacionaba variables relevantes del estilo parental con variables psicosociales de los hijos. En los últimos años, las investigaciones abogan más por una perspectiva dimensional que permite captar la variabilidad de los estilos educativos (Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera y Ortega-Ruiz, 2015). No obstante, Oliva et al. (2008) realizaron un análisis de conglomerados con las dimensiones de afecto y comunicación, control conductual y psicológico, promoción de autonomía, humor y revelación dando lugar a tres estilos parentales caracterizados por un mayor número de variables (democrático, estricto e indiferente).

El concepto de estilo parental ha sido utilizado en multitud de investigaciones para observar los efectos que tienen las prácticas de crianza sobre el desarrollo de los niños y adolescentes (Oliva y Parra, 2004). Se ha observado que los jóvenes que percibían mayores muestras de afecto, apoyo, implicación y comunicación con sus padres, tenían un mejor desarrollo psicosocial y un mayor bienestar emocional (Gray y Steinberg 1999; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004) y que la falta de afecto y control de los padres se relacionaba con una baja autoestima y con problemas emocionales (Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015; Franco, Pérez y de Dios, 2014).

Mientras que algunos autores encontraron que el estilo democrático era el más utilizado por los padres y el más beneficioso para los jóvenes (Oliva et al., 2008), otros destacaron el estilo permisivo como el óptimo para conseguir un buen ajuste infanto-juvenil (Fuentes et al., 2015).

Por su parte, Ramírez-Lucas, Ferrando y Sainz (2015) observaron que el estilo democrático de los padres correlacionaba con la inteligencia emocional de sus hijos, en concreto con las variables de manejo del estrés y estado de ánimo, y que estos niños eran capaces de reconocer y percibir emociones básicas. También encontraron que los niños con madres democráticas tenían mayores habilidades intrapersonales, mientras que los niños con madres autoritarias tenían mayores habilidades interpersonales. De igual forma, diversos autores han observado que la inteligencia emocional se relacionaba positivamente con el estilo democrático y negativamente con el estilo autoritario y permisivo (Al-Elaimat, Adheisat y Alomyan, 2020; Argyriou, Bakoyannis y Tantaros, 2016; Carrillo, Estévez y Gómez-Medina, 2018; Wischerth, Mulvaney, Brackett y Perkins, 2016).

Teniendo en cuenta una visión más multidimensional, Llorca-Mestre, Samper-García, Malonda-Vidal y Cortés-Tomás (2017) encontraron que la inestabilidad emocional correlacionaba positivamente con un estilo de crianza basado en la hostilidad y la negligencia y negativamente con un estilo parental basado en la autonomía y el afecto.

Finalmente, atendiendo a la relación que puede establecerse entre los tipos de apego y los diferentes estilos parentales, Gómez-Ortiz et al. (2015) concluyeron que existía una correlación positiva entre el estilo de apego seguro y los estilos parentales democrático y permisivo y una correlación negativa con el estilo parental indiferente. Asimismo, Páez et al. (2006) encontraron que el apego seguro se asociaba con el cuidado, la calidez y la inteligencia emocional, mientras que el apego ansioso se relacionaba con el control y la sobreprotección materna.

Objetivos e hipótesis

Teniendo en cuenta la importancia del vínculo afectivo y de las interacciones entre padres e hijos para el desarrollo socioemocional de éstos, y dada la escasez de estudios que relacionan al mismo tiempo estas variables, el presente trabajo plantea como objetivo general observar las distintas relaciones que se establecen entre el apego, los estilos parentales y la inteligencia emocional en adolescentes. Adicionalmente, como objetivos específicos se plantea: (1) analizar la relación entre las dimensiones de apego y las dimensiones de inteligencia emocional de los hijos; (2) estudiar la relación entre las dimensiones de estilos parentales y las dimensiones de inteligencia emocional; (3) construir una tipología de estilos parentales basada en las cuatro dimensiones que componen la escala; (4) explorar la relación entre los tipos de apego y los estilos parentales; y (5) observar si existen diferencias en los factores de inteligencia emocional de los hijos en función de los patrones de apego y de la tipología de estilos parentales.

En base a los objetivos previamente planteados, surgen las siguientes hipótesis: (1) La seguridad correlaciona positivamente con la atención, la claridad y la reparación emocional; mientras que la interferencia de los padres y la autosuficiencia y rencor contra los padres correlacionan negativamente con la atención, la claridad y la reparación emocional. (2) El afecto y comunicación y la promoción de la autonomía correlacionan positivamente con la atención, la claridad y la reparación emocional; mientras que el control psicológico correlaciona negativamente con la atención, la claridad y la reparación emocional. (3) Los distintos tipos de apego (seguro, ansioso

y evitativo) se relacionan con los distintos estilos parentales (democrático, autoritario e indiferente). (4) Los adolescentes con apego seguro poseen una mayor atención, claridad y reparación emocional que aquellos que tienen apego ansioso y evitativo. (5) Los adolescentes que tienen un estilo parental democrático poseen una mayor atención, claridad y reparación emocional que aquellos que tienen un estilo parental autoritario e indiferente.

MÉTODO

Diseño y muestra

Se realizó un estudio cuantitativo con diseño ex post facto prospectivo, constituido por una muestra final de 112 adolescentes, 53 chicos y 59 chicas con edades comprendidas entre 12 y 18 ($M=15.61$, $DT=1.98$). Los alumnos pertenecían a un colegio concertado de la Comunidad de Madrid (73.9%), a distintos institutos y colegios de las comunidades de Madrid y Castilla y León (11.7%) y a universidades de la Comunidad de Madrid (14.4%). Además, se distribuían en diferentes cursos de forma que, 14 adolescentes pertenecían a 1º de ESO (12.6%), 13 a 2º de ESO (11.7%), 24 a 3º de ESO (21.6%), 25 a 4º de ESO (22.5%), 9 a 1º de Bachillerato (8.1%), 7 a 2º de Bachillerato (6.4%), 3 a Formación Profesional (2.7%) y 16 a 1º de grado universitario (14.4%).

En primer lugar, se contactó con el centro educativo concertado de la Comunidad de Madrid en el que se llevó a cabo una reunión con el equipo directivo. En esta reunión, se expusieron los objetivos de la investigación y se solicitó la autorización del director psicopedagógico para poder llevar a cabo la investigación. Asimismo, se les pidió permiso para que los adolescentes pudieran utilizar su ordenador personal durante la investigación y acceder así a los cuestionarios a través de la página web *Google forms*. Una vez aceptado, el colegio repartió entre los alumnos una circular con la correspondiente autorización para informar a las madres, padres y tutores legales los objetivos, procedimiento y beneficios de la participación de sus hijos en el estudio.

En segundo lugar, a través del método de bola de nieve, se contactó con otros adolescentes de 18 años, pertenecientes a diversos institutos de las comunidades de Madrid y Castilla y León y universidades de la Comunidad de Madrid, a los que se les hizo llegar el cuestionario a través del enlace a la página web *Google forms*, para así aumentar la generalizabilidad de los resultados.

El Comité de Ética de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid aprobó el protocolo del estudio y el director psicopedagógico del centro escolar concertado, así como los padres y madres de los alumnos, y los adolescentes mayores de edad firmaron los correspondientes consentimientos informados y autorizaciones.

Instrumentos

Inteligencia emocional. Se utilizó la versión española (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) de la Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Está formada por 24 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1=Nada de acuerdo, 5=Totalmente de acuerdo). La escala está compuesta por tres dimensiones con ocho ítems cada una que evalúan la inteligencia emocional intrapersonal percibida: atención emocional, claridad emocional, y reparación emocional. La puntuación total de la prueba oscila entre 24 y 120. Los Alfas de Cronbach en la versión española oscilaron entre .86 y .90 y la fiabilidad test-retest fluctuó entre .60 y .83. En el presente trabajo, los Alfas de Cronbach son: .86 para la escala total, .85 para atención emocional, .79 para claridad emocional y .83 para reparación emocional.

Apego. Se utilizó la versión española reducida (CaMir-R; Balluerka, Lacasa, Gorostiaga, Muela y Pierrehumbert, 2011) del CaMir (Pierrehumbert, Karmaniola, Sieye, Meister, Miljkovitch y Halfon, 1996). Consta de 32 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1=Totalmente en desacuerdo, 5=Totalmente de acuerdo). Mide las representaciones de apego en base a las siguientes dimensiones: seguridad (siete ítems), preocupación familiar (seis ítems), interferencia de los padres (cuatro ítems), valor de la autoridad de los padres (tres ítems), permisividad parental (tres ítems), autosuficiencia y rencor contra los padres (cuatro ítems) y traumatismo infantil (cinco ítems). Dichas dimensiones pueden utilizarse para estimar los tipos de apego: se utilizó la puntuación T de la dimensión seguridad para calcular el apego seguro o inseguro y las puntuaciones T de las dimensiones interferencia de los padres y autosuficiencia y rencor contra los padres para calcular el apego ansioso o evitativo. Sus índices de consistencia interna en la versión española oscilaron entre .54 y .85, mientras que la fiabilidad test-retest osciló entre .45 y .77. En este trabajo, los Alfas de Cronbach son: .80 para la escala total, .93 para seguridad, .81 para preocupación familiar, .76 para interferencia de los padres, .67 para valor de

la autoridad, .59 para permisividad parental, .65 para autosuficiencia y rencor contra los padres y .82 para traumatismo infantil.

Estilos parentales. Se utilizó la Escala para la evaluación del estilo educativo de padres y madres adolescentes (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007). Consta de 41 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de seis puntos (1=Totalmente en desacuerdo, 6=Totalmente de acuerdo) que se agrupan en las siguientes dimensiones: afecto y comunicación, promoción de autonomía, control conductual, control psicológico, revelación y humor. Para el presente trabajo se utilizaron solamente las dimensiones afecto y comunicación (ocho ítems), promoción de autonomía (ocho ítems), control conductual (seis ítems) y control psicológico (ocho ítems), dado que son los factores empleados por la mayoría de los autores para describir los estilos parentales. En el estudio original los coeficientes de consistencia interna oscilaron entre .78 y .90. Los coeficientes Alfa de Cronbach en este estudio son: .85 en la escala total, .95 en afecto y comunicación, .92 en promoción de la autonomía, .84 en control conductual y .91 en control psicológico.

Las variables sociodemográficas incluidas fueron la edad, el sexo, el curso académico y el centro escolar.

Procedimiento

Los datos se recogieron durante la primera semana de marzo de 2020. El día indicado para la administración de la prueba en el centro escolar concertado de la Comunidad de Madrid, el responsable de la investigación recogió las autorizaciones a los alumnos. Antes de comenzar, se explicó a los adolescentes que los cuestionarios eran anónimos y que su participación era voluntaria. También se les comentó en qué consistía cada cuestionario, así como las escalas de respuesta de cada uno. Los alumnos accedieron al enlace a través de sus ordenadores personales y respondieron a los cuestionarios de forma online. El tiempo aproximado de aplicación fue de 15-20 minutos y los cuestionarios constaban de cuatro apartados: el primero con las variables sociodemográficas, el segundo con los ítems correspondientes al cuestionario de inteligencia emocional, el tercero con los ítems correspondientes al cuestionario de apego y el cuarto y último con los ítems correspondientes a la escala de estilos educativos. Una vez finalizado el proceso, se les agradeció su participación. Los datos recogidos a través del método bola de nieve cumplieron con las mismas características que los comentados anteriormente, se incluyó un consentimiento

informado al principio, ya que eran mayores de edad, y se agradeció de forma escrita su colaboración al final.

Análisis estadísticos

Los análisis se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS 22. En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos para las dimensiones de inteligencia emocional, apego y estilos parentales. Asimismo, se llevaron a cabo pruebas de Kolmogorov-Smirnov para comprobar si se cumplían los supuestos de normalidad para las distintas hipótesis. Posteriormente, se efectuaron correlaciones de Spearman, para observar la relación entre las dimensiones de apego y las dimensiones de inteligencia emocional, así como entre los factores de estilos parentales y los factores de inteligencia emocional. Para el cálculo del tamaño del efecto, se utilizó el valor del estadístico al cuadrado (r^2) multiplicado por 100 y se tomaron como relaciones de moderada intensidad aquellas puntuaciones superiores a 30.

Para confirmar las siguientes hipótesis, se realizó un análisis de conglomerados de K-medias para construir una tipología de estilos parentales a partir de las cuatro dimensiones utilizadas que componen la Escala para la evaluación del estilo educativo de padres y madres adolescentes en función de la semejanza entre dichas dimensiones, siguiendo el modelo obtenido por Oliva y sus colaboradores (2008). Para calcular los tipos de apego, se calcularon las puntuaciones T de las dimensiones seguridad, interferencia de los padres y autosuficiencia y rencor contra los padres que componen el CaMir-R. Se realizaron análisis de frecuencias para los tipos de apego y los tipos de estilos parentales.

Más tarde, se ejecutó la prueba no paramétrica Chi cuadrado para observar la relación entre los tipos de apego y los tipos de estilos parentales. A la hora de calcular el tamaño del efecto, se tuvo en cuenta el coeficiente de contingencia. Se consideró que existía una buena relación entre las variables cuando este coeficiente se acercaba a 1.

Finalmente, se llevaron a cabo análisis de varianza mediante ANOVAs factoriales para observar las diferencias en los factores de inteligencia emocional en función de los patrones de apego y de la tipología de estilos parentales y pruebas post hoc (prueba de Tukey) para identificar entre qué grupos había diferencias. En claridad emocional se tuvo en cuenta el estadístico Brown-Forsythe porque se violó el supuesto de homogeneidad de varianzas. Para calcular el tamaño del efecto, se

tuvo en cuenta el valor “eta parcial al cuadrado” multiplicado por 100. Se consideraron como diferencias moderadas aquellas puntuaciones superiores a 30.

RESULTADOS

Estadísticos descriptivos

Las puntuaciones medias y las desviaciones típicas para las variables de interés, así como las puntuaciones máximas y mínimas obtenidas por el conjunto de sujetos, se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos de las dimensiones de inteligencia emocional, apego y estilos parentales

	M	DT	Min	Max
Inteligencia emocional				
Atención emocional	27.65	5.75	12	40
Claridad emocional	24.87	5.16	13	36
Reparación emocional	26.97	6.00	12	40
Apego				
Seguridad	4.06	.89	1.43	5.00
Preocupación familiar	3.52	.88	1.00	5.00
Interferencia de los padres	3.01	1.00	1.00	5.00
Valor de la autoridad	4.13	.73	2.00	5.00
Permisividad parental	2.49	.85	1.00	4.67
Autosuficiencia y rencor contra los padres	3.23	.90	1.25	5.00
Traumatismo infantil	2.16	.99	1.00	4.80
Estilos parentales				
Afecto y comunicación	33.97	10.69	8	48
Promoción de la autonomía	33.55	9.95	8	48
Control conductual	26.46	6.96	6	36
Control psicológico	19.03	7.99	6	36

Relación entre las dimensiones de inteligencia emocional, apego y estilos parentales

Los análisis de correlación muestran relaciones significativas entre algunas dimensiones del apego y los estilos parentales y las dimensiones de inteligencia emocional.

Atendiendo a las dimensiones de apego, se observa que la preocupación familiar ($r_s=.21$, $p=.023$) y el valor de la autoridad ($r_s=.20$, $p=.033$) se relacionan positivamente con la atención

emocional, siendo los coeficientes de determinación 4.41% y 4.00%, respectivamente, por lo que el porcentaje de varianza compartida entre las variables es pequeño. Asimismo, la seguridad ($r_s=.29$, $p=.002$) y el valor de la autoridad ($r_s=.20$, $p=.031$) se relacionan de forma positiva, aunque poco intensa con la claridad emocional ($r_s^2=0.08$ y $r_s^2=0.04$, respectivamente). De igual manera, la seguridad ($r_s=.30$, $p=.002$), la preocupación familiar ($r_s=.21$, $p=.026$) y el valor de la autoridad ($r_s=.21$, $p=.024$) se relacionan positivamente con la reparación emocional. Los coeficientes de determinación, 9.00%, 4.41% y 4.41%, indican que el porcentaje de varianza compartida es pequeño. Por el contrario, la autosuficiencia y rencor contra los padres ($r_s=-.20$, $p=.039$) correlaciona negativamente y de forma poco intensa con la reparación emocional ($r_s^2=4.00$). Las variables interferencia de los padres, permisividad parental y traumatismo infantil no muestran ninguna relación significativa con la atención, la claridad y la reparación emocional.

Respecto a las dimensiones de estilos parentales, el afecto y comunicación ($r_s=.32$, $p<.001$; $r_s=.24$, $p=.011$) y la promoción de la autonomía ($r_s=.24$, $p=.011$; $r_s=.23$, $p=.014$) correlacionan con la claridad y la reparación emocional, respectivamente. Los coeficientes de determinación del afecto y comunicación informan de pequeños porcentajes de varianza compartida con la claridad emocional (10.24%) y con la reparación emocional (5.76%). Los coeficientes de determinación de la promoción de la autonomía informan de un 5.76% de varianza compartida con la claridad emocional y de un 5.29% de varianza compartida con la reparación emocional, la relación entre las variables es poco intensa. Las variables control conductual y control psicológico no muestran ninguna relación significativa con la atención, la claridad y la reparación emocional.

Tipología de los estilos parentales y los patrones de apego

El análisis de conglomerados proporciona una solución de tres grupos que, además de ser la más interpretable e incluir un número de sujetos aceptable en cada grupo, sigue la propuesta de Oliva y sus colaboradores (2008). Como puede verse en la Tabla 2, los tres grupos se forman a partir de las puntuaciones directas de las dimensiones referidas a los estilos parentales: afecto y comunicación, promoción de la autonomía, control conductual y control psicológico. De esta forma, el grupo 1 (estilo democrático), presenta puntuaciones elevadas en afecto y comunicación y de autonomía, puntuación media en control conductual y puntuación muy baja en control psicológico. El grupo 2 (estilo indiferente), se caracteriza por puntuaciones menores en todas las dimensiones, excepto en control psicológico, donde alcanza una puntuación superior a la obtenida

por el estilo democrático. Por último, el grupo 3 (estilo autoritario), se distingue por una mayor puntuación en control conductual y psicológico que el resto de los grupos y puntuaciones medias en afecto y comunicación y autonomía, ligeramente superiores al estilo indiferente pero bastante inferiores al estilo democrático. En la figura 1, se puede observar cómo se distribuyen los sujetos en los distintos grupos de estilos parentales.

Tabla 2
Puntuaciones medias de los sujetos en las dimensiones del estilo parental según su estilo parental.

	Democrático	Indiferente	Autoritario
Afecto y comunicación	42	21	26
Promoción de la autonomía	40	20	28
Control conductual	26	19	30
Control psicológico	15	19	26
NTotal	62	16	34

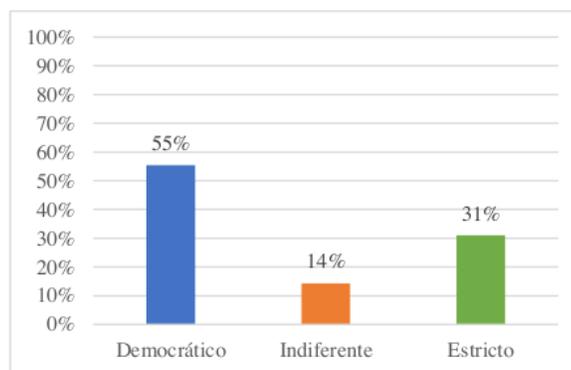


Figura 1. *Porcentaje de sujetos en función del estilo parental*

Los tipos de apego se categorizaron en función de las puntuaciones T de algunas de las variables que componen el CaMir-R, de acuerdo con la guía propuesta por Lacasa y Muela (2014). En primer lugar, los sujetos que obtuvieron una puntuación T superior o igual a 50 en la dimensión seguridad, fueron categorizados como apego seguro, mientras que aquellos con puntuaciones T inferiores a 50 en la dimensión seguridad, fueron categorizados como apego inseguro. Dentro de este último grupo, se comparó la puntuación T de la dimensión interferencia de los padres con la puntuación T de la dimensión autosuficiencia y rencor contra los padres. Aunque como norma general, se debe incluir la dimensión preocupación familiar junto con la interferencia de los padres, dadas las

características de la muestra y siguiendo la propuesta de Lacasa y Muela (2014), solo se tuvo en cuenta la segunda. Por tanto, los sujetos que obtuvieron una mayor puntuación en la interferencia de los padres fueron categorizados como apego ansioso, mientras que los sujetos que obtuvieron una mayor puntuación en la autosuficiencia y rencor contra los padres fueron categorizados como apego evitativo. En la figura 2 puede apreciarse como se distribuyen los sujetos en función de los tipos de apego.

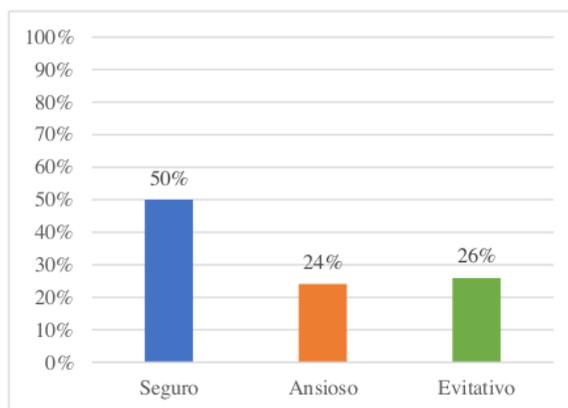


Figura 2. Porcentaje de sujetos en función de los tipos de apego

Relación entre los tipos de apego y los estilos parentales

Según los resultados obtenidos, existe una relación estadísticamente significativa y moderada entre los grupos según los tipos de apego y los grupos según los estilos parentales ($\chi^2(4)=33.41$, $p<.001$, $CC=.48$).

Poniendo el foco de atención en los residuos estandarizados corregidos, se observa que en el grupo de estilo parental democrático existe significativamente más frecuencia de adolescentes con apego seguro (5.7) y significativamente menos frecuencia de adolescentes con apego ansioso (-4.0) y con apego evitativo (-2.6) de la que era esperable según el azar. Por el contrario, en el grupo de estilo parental indiferente existe significativamente más frecuencia de adolescentes con apego ansioso (2.0) y significativamente menos frecuencia de adolescentes con apego seguro (-2.7) de la que cabría esperar si las variables fuesen independientes. En este mismo grupo, no se observa una frecuencia significativamente mayor de la esperable por azar de adolescentes con apego evitativo (1.1). Por último, en el grupo de estilo parental autoritario, existe significativamente más

frecuencia de adolescentes con apego ansioso (2.8) y con apego evitativo (2.0) y significativamente menor frecuencia de adolescentes con apego seguro (-4.1) de la que era esperable según el azar.

Diferencias en inteligencia emocional en función de los tipos de apego y los estilos parentales

En atención emocional no se han podido encontrar diferencias estadísticamente significativas ($F(2,109)=.15$; $p=.860$; $\eta^2=.003$) en función de los tipos de apego. Por el contrario, se han observado diferencias estadísticamente significativas, aunque pequeñas, en claridad emocional ($F(2,109)=4.71$; $p=.011$; $\eta^2=.079$) y reparación emocional ($F(2,109)=3.49$; $p=.034$; $\eta^2=.060$) en función de los tipos de apego. Por un lado, se observó que los que tienen apego seguro ($M=26.27$; $DT=4.42$) obtuvieron mayores puntuaciones en claridad emocional que los que tienen apego ansioso ($M=22.93$; $DT=5.82$). Por otro lado, se encontró que los que tienen apego seguro ($M=28.41$; $DT=5.74$) obtuvieron mayores puntuaciones en reparación emocional que los que tienen apego evitativo ($M=25.14$; $DT=5.88$).

Del mismo modo, no se han podido encontrar diferencias estadísticamente significativas en atención emocional ($F(2,109)=.18$; $p=.833$; $\eta^2=.003$) y claridad emocional (Brown-Forsythe $F(2,19)= 2.38$; $p=.107$) en función de los estilos parentales. Por el contrario, se han observado diferencias estadísticamente significativas, aunque pequeñas, en reparación emocional ($F(2,109)=5.51$; $p=.005$; $\eta^2=.092$) en función de los estilos parentales. Se observó que aquellos cuyos padres tienen un estilo democrático ($M=28.06$; $DT=5.58$) obtuvieron mayores puntuaciones en reparación emocional que aquellos cuyos padres tienen un estilo indiferente ($M=22.69$; $DT=5.47$). Asimismo, aquellos que tienen padres con un estilo parental autoritario ($M=27.00$; $DT=6.25$) mostraron mayores puntuaciones en reparación emocional que aquellos que tienen padres con un estilo indiferente ($M=22.69$; $DT=5.47$).

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten apoyar la idea de que el apego y los estilos parentales se relacionan con la inteligencia emocional de los adolescentes (Cherry et al., 2014; Chong y Chan, 2015; Ramírez-Lucas et al., 2015; Zimmer-Gembeck et al., 2017).

Respecto a las dimensiones propias del apego y en coherencia con estudios anteriores, se observa que la seguridad se relaciona con una mayor claridad y reparación emocional en los hijos (Clear y Zimmer-Gembeck, 2017; Kennedy-Moore y Watson, 1999; Páez et al., 2006; Zimmer-Gembeck et al., 2017). Asimismo, el valor de la autoridad de los padres se relaciona con una mayor inteligencia emocional en los hijos, tanto en atención, como en claridad y reparación emocional. De acuerdo con esto, algunos autores hablan de padres con función de anclaje (aquellos que proporcionan al mismo tiempo seguridad y autoridad), la cual contribuye a disminuir la inestabilidad emocional de sus hijos (Omer, Steinmetz, Carthy y von Schlippe, 2013). Por su parte, la preocupación familiar también se relaciona con una mayor atención y reparación emocional en los adolescentes. En este sentido, los resultados apuntan a que los adolescentes que muestran una mayor preocupación familiar y que se caracterizan por presentar mayor ansiedad de separación y excesiva preocupación por sus figuras de apego, están más pendientes de sus emociones y de las de los demás para que, si se produce un fallo, poder repararlo rápidamente, evitando el rechazo del otro.

Por el contrario, y tal como se esperaba, la autosuficiencia y rencor contra los padres se relaciona con una menor reparación emocional en los hijos (Cherry et al., 2014; Mikulincer y Shaver, 2003). Aunque en este caso esta variable se asocia negativamente con la reparación emocional, algunos estudios muestran también su relación negativa con la interpretación emocional (Kafetsios, 2004). Respecto a la interferencia de los padres, en este trabajo no se ha encontrado una relación significativamente negativa con la inteligencia emocional de los hijos, a pesar de la asociación que se establece entre la sobreprotección parental y una menor inteligencia emocional en los hijos (Segrin y Flora, 2019).

Atendiendo a las dimensiones que componen los estilos parentales, se observa que tanto el afecto y comunicación como la promoción de la autonomía se asocian con una mayor comprensión y regulación emocional en los hijos. En este sentido, en la literatura previa se ha observado como el afecto, el apoyo, la comunicación y la autonomía se relacionaban con un mayor bienestar emocional (Gray y Steinberg 1999; Parra et al., 2004) y con una menor inestabilidad emocional en los adolescentes (Llorca-Mestre et al., 2017). Aunque en este trabajo no se han encontrado relaciones entre el control y la inteligencia emocional en los hijos, algunos autores relacionan la inteligencia emocional con un menor control parental (Argyriou et al., 2016; Páez et al. 2006; Van

Lissa, Keizer, Van Lier, Meeus y Branje, 2019), mientras que otros sugieren que, en concreto, el control conductual se asocia a una mayor competencia socioemocional (Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo, Caballo y Villegas-Guinea, 2016).

Los estilos parentales no se establecieron al principio, sino que se han desarrollado a partir de los resultados obtenidos en un análisis de conglomerados, el cual ha generado una tipología de tres estilos educativos que guarda cierta similitud con la de Baumrind (1968), y que se basa en la propuesta de Oliva et al. (2008). Los tres grupos que surgen se han denominado democrático, indiferente y autoritario.

El estilo parental democrático constituye el grupo más numeroso y se caracteriza por el afecto, la comunicación, la promoción de la autonomía, así como un menor control psicológico. En este estilo, el control conductual no actúa como una dimensión relevante. A la hora de clasificar el estilo democrático, existe consenso entre los autores de categorizarlo en base al afecto, la comunicación y la autonomía (Torío et al., 2008), sin embargo, el control conductual ofrece mayor debate. Mientras que algunos investigadores lo relacionan con la autonomía y la comunicación propios de este estilo (Ruvalcaba-Romero et al., 2016), otros tampoco lo consideran relevante (Oliva et al., 2008).

El segundo grupo, correspondiente al estilo parental indiferente, es el más reducido. Se caracteriza por las bajas puntuaciones en afecto y comunicación, promoción de la autonomía y control conductual, excepto en control psicológico, en la que obtiene la mayor puntuación, tal y como propusieron Maccoby y Martin (1983). Finalmente, el tercer grupo se ha denominado estilo parental autoritario y se caracteriza por un mayor control conductual y psicológico y un menor afecto, comunicación y autonomía. Aunque Oliva et al. (2008) definieron como estrictos a este grupo de padres debido a que presentaban puntuaciones elevadas en afecto y autonomía, en este trabajo, dada la semejanza con la tipología clásica, se ha decidido continuar con la etiqueta propuesta por Baumrind (1968). Por otro lado, el estilo parental permisivo, propio también de esta tipología, no aparece en este trabajo, posiblemente debido a que no se obtuvo un número suficiente de padres para establecer un grupo, por lo que pasaron a formar parte del estilo democrático.

En comparación, los tipos de apego se calcularon directamente a partir de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario. Esta categorización ha dado lugar a tres estilos de apego: seguro (el

grupo más numeroso), ansioso y evitativo. Sin embargo, el apego desorganizado propuesto por Main y Solomon (1990), no se puede evaluar al tratarse de un instrumento de autoinforme, y aunque la dimensión traumatismo infantil se podría utilizar como indicador de este tipo de apego, sería necesario confirmarlo junto con otros instrumentos como la Entrevista de Apego Adulto (Lacasa y Muela, 2014).

Por otra parte, en este trabajo se ha observado una relación significativa entre los tipos de apego y los estilos parentales. En primer lugar, existe una frecuencia mayor de adolescentes con apego seguro y estilo democrático de la que sería esperable por azar, a la vez que en este último grupo hay una frecuencia menor de adolescentes con apego ansioso y evitativo. En segundo lugar, se observa una menor frecuencia de adolescentes con apego seguro y estilo indiferente y una mayor frecuencia de adolescentes con apego ansioso y estilo indiferente de la que cabría esperar por azar. Finalmente, en el estilo autoritario hay una mayor frecuencia de adolescentes con apego ansioso y con apego evitativo y una menor frecuencia de adolescentes con apego seguro de la esperable por azar. Asimismo, algunos estudios previos sugieren que existe una asociación entre ambos constructos, en efecto se observa que el apego seguro se relaciona positivamente con el estilo democrático y negativamente con el estilo indiferente; mientras que el apego ansioso se asocia al estilo autoritario (Branjerdporn, Meredith, Strong y Green, 2019; Gómez-Ortiz et al., 2015; Páez et al., 2006). Igualmente, se ha relacionado el apego seguro con la autonomía, el afecto y la aceptación de los padres, mientras que el apego ansioso y el apego evitativo se han asociado negativamente con la autonomía (Eldad y Benatov, 2018; Paez y Rovella, 2019).

Uno de los resultados clave del presente trabajo son las diferencias que se establecen en la inteligencia emocional de los adolescentes en función del tipo de apego y de los estilos educativos que han tenido durante su infancia. Se ha encontrado que los adolescentes con apego seguro tienen una mayor claridad emocional que aquellos con apego ansioso y una mayor reparación emocional que aquellos con apego evitativo. De igual forma, tanto los adolescentes con un estilo parental democrático como aquellos con un estilo autoritario poseen una mayor reparación emocional que los jóvenes con estilo indiferente.

Estos datos son coherentes con la literatura previa sobre la asociación que se establece entre el apego seguro y una mejor interpretación, regulación, reparación y expresión emocional, mientras

que el apego ansioso y el apego evitativo se relacionan con una menor inteligencia emocional (Cherry et al., 2014; Clear y Zimmer-Gembeck, 2017; Hamarta et al., 2009; Kafetsios, 2004; Mikulincer y Shaver, 2003; Páez et al., 2006; Parrigon et al., 2015). Una de las razones por las que en estos jóvenes se observa una mayor inteligencia emocional se debe a que estas madres, que son sensibles a las necesidades de sus hijos y que responden a sus demandas (lo que se corresponde con un apego seguro), les enseñan a reconocer, procesar y expresar las emociones durante la infancia, de forma que cuando alcanzan una edad más adulta son capaces de autorregular adecuadamente sus emociones y de manejar los conflictos interpersonales (Aguilar-Luzón et al., 2012; Kennedy-Moore y Watson, 1999). Por el contrario, las personas con apego ansioso y con apego evitativo muestran más dificultades a la hora de identificar y expresar sus emociones, lo que a la larga puede derivar incluso en alexitimia (Iglesias-Hoyos y Del Castillo, 2017). Asimismo, las estrategias de regulación emocional empleadas varían en función del tipo de apego: mientras que los que tienen apego seguro utilizan la expresión emocional y buscan apoyo social, los que tienen apego evitativo utilizan estrategias de inhibición emocional y distanciamiento de los demás, y los que tienen apego ansioso emplean la hipervigilancia, la rumiación y la inhibición emocional (Garrido-Rojas, 2006).

Respecto a los estilos parentales, aunque hay autores que no han encontrado relación entre estos y la inteligencia emocional (Alegre, 2012), en la mayoría de estudios se ha observado una relación positiva entre el estilo democrático y la inteligencia emocional; pero al contrario que en este trabajo, en estos estudios se relaciona negativamente el estilo autoritario con la inteligencia emocional (Al-Elaimat et al., 2020; Argryriou et al., 2016; Carrillo et al., 2018; Ramírez-Lucas et al., 2015). En este caso, los resultados indican que los adolescentes que han tenido un estilo autoritario obtienen puntuaciones similares en reparación emocional que aquellos que han tenido un estilo democrático. Esto puede deberse a que las puntuaciones en control conductual y en control psicológico propias de este estilo no son muy elevadas, y cierto control conductual, así como la exigencia positiva, pueden ser beneficiosos para el desarrollo emocional de los niños y adolescentes (Alegre, 2011; Ruvalcaba-Romero et al., 2016). Siguiendo con esto, los padres que refuerzan positivamente los logros de sus hijos, que reconocen su esfuerzo y que se muestran cercanos y afectuosos con ellos, les ayudan a desarrollar habilidades y competencias emocionales para adaptarse al día a día (Carrillo et al., 2018).

De acuerdo con estudios previos, los adolescentes que han tenido un estilo educativo indiferente son los que presentan menores niveles de inteligencia emocional. La pobre supervisión y la ausencia de los padres en el día a día puede haber contribuido a que los menores no hayan tenido un modelo cercano que diera sentido a sus experiencias socioemocionales, y por tanto, han desarrollado menos habilidades emocionales (Carrillo et al., 2018; Llorca-Mestre et al., 2017).

Limitaciones y futuras líneas de investigación

El presente trabajo tiene una serie de limitaciones que se deben tener en cuenta. Por un lado, la muestra está formada por 112 adolescentes que pertenecen en su gran mayoría a la Comunidad de Madrid, lo que dificulta la generalización de resultados. Tampoco se tuvo en cuenta la situación socioeconómica de cada familia, variable que puede influir en los resultados obtenidos en inteligencia emocional, apego o estilos educativos. Asimismo, aunque se han encontrado relaciones significativas entre las variables, los tamaños del efecto son pequeños, lo que limita la interpretación de los resultados. Por otro lado, el tema abordado que relaciona las emociones de los adolescentes con la relación entre los padres y los hijos puede haberse interpretado como amenazante, provocando que los padres no firmaran las correspondientes autorizaciones para su realización y obteniendo así un número más reducido de participantes. Igualmente, la participación en el mismo era voluntaria, lo que implicaba una colaboración activa por parte de los participantes para responder a los cuestionarios, así como dedicar un determinado tiempo que ha podido ser valorado por esta población como excesivo. Por último, una parte de los cuestionarios se realizó mediante el método bola de nieve, lo que dificulta el control de determinadas variables extrañas como no entender bien un ítem y no responder adecuadamente a lo que se requería.

Teniendo en cuenta los resultados encontrados, se pueden plantear futuras líneas de investigación. Se podría llevar a cabo este mismo estudio con población infantil y adulta con el objetivo de confirmar si en estos colectivos existe la misma relación encontrada entre las variables propuestas. También se considera interesante plantear un estudio longitudinal que permita ver cómo se desarrolla la inteligencia emocional desde la infancia hasta la adultez y cómo el apego y los estilos educativos influyen en este desarrollo.

Igualmente, los hallazgos encontrados tienen una serie de implicaciones prácticas en el diseño de programas para padres que fomenten el apego seguro y el estilo educativo democrático. El

apego y los estilos educativos son variables que se relacionan con la inteligencia emocional de los adolescentes, la cual, a su vez, se relaciona con el desarrollo psicosocial y el bienestar de estos. Por este motivo, se considera importante implementar talleres para padres que fomenten las muestras de afecto con los hijos, la comunicación, la promoción de la autonomía, la seguridad, la preocupación familiar y el valor de la autoridad, de forma que estos se muestren cercanos con sus hijos y les transmitan las habilidades necesarias para aprender a identificar, comprender y regular sus emociones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Luzón, C., Calvo-Salguero, A. y Monteoliva-Sánchez, A. (2012). La inteligencia emocional percibida y su relación con el apego adulto. *Psicología Conductual: Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 20(1), 119-135.
- Ainsworth, M. D. y Bell, S. M. (1970). Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño, Vol. 1*, 1978. Madrid, España: Alianza.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know? *The Family Journal*, 19(1), 56-62.
- Alegre, A. (2012). Is there a relation between mothers' parenting styles and children's trait emotional intelligence? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 5-34.
- Al-Elaimat, A., Adheisat, M., y Alomyan, H. (2020). The relationship between parenting styles and emotional intelligence of kindergarten children. *Early Child Development and Care* 190(4), 478-488. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479403>
- Argyriou, E., Bakoyannis, G., y Tantaros, S. (2016). Parenting styles and trait emotional intelligence in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(1), 42-49. <https://doi.org/10.1111/sjop.12266>
- Azadi, M., y Tehrani, M. M. (2010). Emotional intelligence and attachment styles. *Developmental Psychology: Journal of Iranian Psychologists*, 7(25), 49-56.
- Balluerka, N., Lacasa, F., Gorostiaga, A., Muela, A., y Pierrehumbert, B. (2011). Versión reducida del cuestionario CaMir (CaMir-R) para la evaluación del apego. *Psicothema*, 23(3), 486-494.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255-272.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. London, UK: Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, Vol. 2: Separation: Anxiety and Anger*. London, UK: Hogarth Press and Institute of Psychoanalysis.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss, Vol. 3: Loss: Sadness and Depression*. London, UK: Hogarth Press and Institute of Psychoanalysis.
- Carrillo, A., Estévez, C., y Gómez-Medina, M. D. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos? *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 203-212.
- Cherry, M. G., Fletcher, I., y O'Sullivan, H. (2014). Validating relationships among attachment, emotional intelligence and clinical communication. *Medical Education*, 48(10), 988–997. <https://doi.org/10.1111/medu.12526>
- Chong, W. H., y Chan, C. S. Y. (2015). The mediating role of self-talk between parenting styles and emotional intelligence: An Asian perspective with Singaporean adolescents. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 4(3), 195–208. <https://doi.org/10.1037/ipp0000034>
- Clear, S. J., y Zimmer-Gembeck, M. J. (2017). Associations between attachment and emotion-specific emotion regulation with and without relationship insecurity priming. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 64–73.
- Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J. M., y Gómez-Becerra, I. (2017). The role of emotional intelligence in psychological adjustment among adolescents. *Anales de Psicología*, 33(1), 66–73.
- Eldad, R., y Benatov, J. (2018). Adult attachment and perceived parental style may shape leadership behaviors. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(2), 261–275. <https://doi.org/10.1108/LODJ-06-2016-0155>

- Extremera-Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Fernández, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.
- Franco, N., Pérez, M. Á., y de Dios, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 1(2), 149-156.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138.
- García, M., y Giménez, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52.
- Gardner, A. A., y Lambert, C. A. (2019). Examining the interplay of self-esteem, trait-emotional intelligence, and age with depression across adolescence. *Journal of Adolescence*, 71, 162–166. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.01.008>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York, US: Basic Books.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Díaz-Herrero, Á., García-Fernández, J. M., e Inglés, C. J. (2015). Perfiles de inteligencia emocional y conducta social en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology*, 23(1), 141-160.

- Gillen, C. T. A., Lee, Z., Salekin, K. L., Iselin, A.-M. R., Harrison, N. A., Clark, A. P., ... Salekin, R. T. (2018). Psychopathic traits in adolescence: The importance of examining components in face processing, voice processing, and emotional skill. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *40*(1), 50–59. <https://doi.org/10.1007/s10862-018-9656-8>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, US: Bantam Books.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología*, *31*(3), 979-989
- Gorrese, A. (2016). Peer attachment and youth internalizing problems: A meta-analysis. *Child y Youth Care Forum*, *45*(2), 177–204. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9333-y>
- Gray, M. R., y Steinberg, L. (1999). Unpacking Authoritative parenting: Reassessing a Multidimensional Construct. *Journal of Marriage and the Family*, *61*(3), 574-588.
- Hamarta, E., Deniz, M. E., y Saltali, N. (2009). Attachment styles as a predictor of emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *9*(1), 213–229.
- Hazan, C. y Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*(3), 511-524.
- Hexel, M. (2003). Alexithymia and attachment style in relation to locus of control. *Personality and Individual Differences*, *35*(6), 1261-1270.
- Iglesias-Hoyos, S., y Del Castillo Arreola, A. (2017). Alexitimia y estilos de apego: Relación y diferencias por género y carreras universitarias. *Psicología Iberoamericana*, *25*(2), 26–34.
- Isaza, L., y Henao, G. C. (2012). Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Persona*, (15), 253-271.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, *37*(1), 129-145.
- Kennedy-Moore, E. y Watson, J.C. (1999). *Expressing Emotion: Myths, realities, and therapeutic strategies*. New York, US: The Guilford Press.

- Lacasa, F. y Muela, A. (2014). Guía para la aplicación e interpretación del cuestionario de apego CaMir-R. *Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente*, 24, 83-93.
- Llorca-Mestre, A., Samper-García, P., Malonda-Vidal, E., y Cortés-Tomás, M. T. (2017). Parenting style and peer attachment as predictors of emotional instability in children. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 45(4), 677-694. <https://doi.org/10.2224/sbp.5363>
- Lopes, P. y Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. En J. E. Zins, R. P., Weissberg, M. C. Wang, y H. J. Walberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York, US: Teachers College Press.
- López, F. (2006). Apego: estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital. *Infancia y Aprendizaje*, 9(1), 9-23.
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 1-101). New York, US: Wiley.
- Main, M., y Goldwyn, R. (1994). *Adult attachment rating and classification system, manual in draft, version 6.0*. Unpublished manuscript: University of California at Berkeley.
- Main, M., y Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In D. C. M. Greenberg y E.M. Cummings (Eds.), *Attachment during the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 121-160). Chicago, US: University of Chicago Press.
- Mayer, J. D. y Cobb, C. D. (2000). Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3- 31). New York, US: Basic Books.

- Medina, C. R., y Sánchez-Núñez, M. T. (2013). Inteligencia emocional autoinformada en hijos únicos e hijos primogénitos y ajuste perceptivo de los progenitores. *Ansiedad y Estrés* 19(1), 235-242.
- Mikulincer, M., y Shaver, P. R. (2003). The Attachment Behavioral System in Adulthood: Activation, Psychodynamics, and Interpersonal Processes. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 35. (pp. 53–152). San Diego, US: Elsevier Academic Press.
- Muris, P., Meesters, C., y Van den Berg, S. (2003). Internalizing and externalizing problems as correlates of self-reported attachment style and perceived parental rearing in normal adolescents. *Journal of Child and family Studies*, 12(2), 171-183.
- Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123). Madrid, España: Prentice-Hall. Pearson Educación.
- Oliva, A., Parra, Á., y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Oliva, A., Parra, Á., Sánchez-Queija, M. I. y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de psicología*, 23(1), 49-56.
- Omer, H., Steinmetz, S. G., Carthy, T., y von Schlippe, A. (2013). The anchoring function: Parental authority and the parent-child bond. *Family Process*, 52(2), 193–206. <https://doi.org/10.1111/famp.12019>
- Paez, A. E., y Rovella, A. (2019). Vínculo de apego, estilos parentales y empatía en adolescentes. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36(2). Recuperado de <http://www.ciipme-conicet.gov.ar/ojs/index.php?journal=interdisciplinaria&page=article&op=view&path%5B%5D=649&path%5B%5D=html>

- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E., y Casullo, M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 329-341.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35(3), 331-346.
- Parrigon, K. S., Kerns, K. A., Abtahi, M. M., y Koehn, A. (2015). Attachment and emotion in middle childhood and adolescence. *Psihologijske Teme*, 24(1), 27-50.
- Pierrehumbert, B., Karmaniola, A., Sieye, A., Meister, C., Miljkovitch, R., y Halfon, O. (1996). Les modèles de relations: Développement d'un auto-questionnaire d'attachement pour adultes. *Psychiatrie de l'Enfant*, 39(1), 161-206.
- Pinquart, M., Feußner, C., y Ahnert, L. (2013). Meta-analytic evidence for stability in attachments from infancy to early adulthood. *Attachment y Human Development*, 15(2), 189-218.
- Prado, V., Villanueva, L., y Górriz, A. B. (2018). Trait emotional intelligence and subjective well-being in adolescents: The moderating role of feelings. *Psicothema*, 30(3), 310-315.
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M., y Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Acción psicológica*, 12(1), 65-78.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Gallegos-Guajardo, J., Caballo, V. E., & Villegas-Guinea, D. (2016). Prácticas parentales e indicadores de salud mental en adolescentes. *Psicología desde el Caribe*, 33(3), 223-236.
- Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia Emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En

- J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-154). Washington, US: American Psychological Association.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2015). Maintaining life satisfaction in adolescence: Affective mediators of the influence of perceived emotional intelligence on overall life satisfaction judgments in a two-year longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 6, 1892. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01892/full>
- Segrin, C., y Flora, J. (2019). Fostering social and emotional intelligence: What are the best current strategies in parenting? *Social and Personality Psychology Compass*, 13(3), 14. <https://doi.org/10.1111/spc3.12439>
- Strong, J., y Green, M. (2019). Sensory sensitivity and its relationship with adult attachment and parenting styles. *PLOS ONE*, 14(1). Recuperado de <https://journals.plos.org/plosone/article/file?type=printable&id=10.1371/journal.pone.0209555>
- Supervía, P. U., y Bordás, C. S. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades En Psicología*, 32(125), 95–112. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence examinations for college entrance. *The Journal of Educational Research*, 1(5), 329-337.
- Torío, S., Peña, J. V., y Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales, revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría educación*, 20(1), 151-178.
- Van Lissa, C. J., Keizer, R., Van Lier, P. A., Meeus, W. H., y Branje, S. (2019). The role of fathers' versus mothers' parenting in emotion-regulation development from mid-late adolescence: Disentangling between-family differences from within-family effects. *Developmental psychology*, 55(2), 377-389.
- Vargas, A. (2009). Percepción del clima social familiar y actitudes ante situaciones de agravio en la adolescencia tardía. *Interdisciplinaria*, 26(2). 289-316.

- Villanueva, L., Montoya-Castilla, I., y Prado-Gascó, V. (2017). The importance of trait emotional intelligence and feelings in the prediction of perceived and biological stress in adolescents: hierarchical regressions and fsQCA models. *Stress: The International Journal on the Biology of Stress*, 20(4), 355–362. <https://doi.org/10.1080/10253890.2017.1340451>
- Wischerth, G. A., Mulvaney, M. K., Brackett, M. A., y Perkins, D. (2016). The adverse influence of permissive parenting on personal growth and the mediating role of emotional intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*, 177(5), 185-189.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Webb, H. J., Pepping, C. A., Swan, K., Merlo, O., Skinner, E. A., ... Dunbar, M. (2017). Review: Is parent–child attachment a correlate of children’s emotion regulation and coping? *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 74–93.