

## Relaciones escolares, comunicación con padres y prosocialidad como predictores de emociones positivas

### School relationships, communication with parents and prosociality as predictors of positive emotions in adolescents

Norma Alicia Ruvalcaba-Romero<sup>a</sup>, Mercedes Gabriela Orozco-Solis<sup>a,\*</sup>,  
Julia Gallegos-Guajardo<sup>b</sup>, Juan Manuel Nava-Fuerte<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Departamento de Clínicas de Salud Mental,  
Universidad de Guadalajara, México

<sup>b</sup>Centro de Tratamiento e Investigación de la Ansiedad (CETIA),  
Escuela de Psicología, Universidad de Monterrey, México

Recibido: 19 de enero de 2018

Aceptado: 14 de noviembre de 2018

#### Resumen

El objetivo de este trabajo fue identificar el nivel predictivo de las relaciones entre compañeros de clase, la comunicación afectiva con los padres y la generación de conductas prosociales sobre la experimentación de emociones positivas en adolescentes. Participaron 490 estudiantes de secundaria de la Zona Metropolitana de Guadalajara. Los instrumentos utilizados fueron la subescala de Relaciones de la Escala de Clima Social, la subescala de Comunicación de la Escala de Afecto en su versión para hijos, la escala de Conductas Positivas (prosociales) y el cuestionario de Emociones Positivas. Se realizaron pruebas de correlación y una regresión lineal múltiple por el método de pasos sucesivos. Se encontró una asociación positiva entre las variables: afiliación y ayuda, conductas prosociales y comunicación afectiva con ambos padres y la experimentación de emociones positivas de alegría y buen humor ( $p < .01$ ). Por su parte, la comunicación basada en crítica y rechazo de la madre presentó una asociación negativa ( $p < .01$ ). En los análisis predictivos se encontró que las conductas prosociales y el tener una comunicación afectiva con la madre mantuvieron su valor predictivo en las emociones positivas en el adolescente ( $R^2 = .246$ ). Se concluye que las conductas prosociales y los vínculos positivos con la madre son variables que predicen la experiencia de emociones positivas.

**Palabras clave:** relaciones escolares, comunicación afectiva, conductas prosociales, emociones positivas, adolescentes.

#### Abstract

The aim of this study was to identify the predictive value of the relationships between classmates, the affective communication with parents and the generation of prosocial behavior have on the experimentation of positive emotions in adolescents. The sample included 490 middle school students from the Metropolitan Area of Guadalajara. We used the measurement instruments: subscale Relations from the Social Climate Scale, the Affective communication subscale from the Affect Scale, in its version for children; the Positive Behavior Scale and, the Positive Emotion Survey. We used correlation tests and multiple linear regression by the method of successive steps for statistical analysis. Results showed a positive and statistically significant correlation between the variables of affiliation and help, prosocial behavior and affective communication with both parents, and, the experimentation of positive emotions: joy and good humor ( $p < .01$ ). The communication based in criticism with both parents reported statistically significant negative correlations ( $p < .01$ ). In the multiple linear regression analysis, we found that prosocial behavior and affective communication with the mother are variables that predict positive emotions ( $R^2 = .246$ ). In conclusion, this study found that both, prosocial behavior and positive bonds with the mother, predict the experience of positive emotions.

**Keywords:** school relationships, affective communication, prosocial behavior, positive emotions, adolescents.

Para citar este artículo:

Ruvalcaba-Romero, N. A., Orozco-Solisa, M. G., Gallegos-Guajardo, J., & Nava-Fuerte, J. M. (2018). Relaciones escolares, comunicación con padres y prosocialidad como predictores de emociones positivas. *Liberabit*, 24(2), 183-193. doi: <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.02>

Este es un artículo Open Access bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0



## Introducción

La adolescencia es una etapa en la cual el ser humano alcanza hitos importantes, tanto en su desarrollo físico como psicológico. Uno de estos puntos clave es la consolidación de las características de personalidad de cara a la adultez. En este proceso de cambios, las emociones que el adolescente experimenta cotidianamente juegan un papel central para alcanzar un desarrollo socioemocional saludable.

Las emociones se pueden definir como respuestas biopsicosociales complejas, breves y precisas, que reflejan lo que la persona experimenta ante un estímulo o situación específicos (Barragán & Morales, 2014). Estas suelen ser divididas en positivas y negativas en base a la reacción que generan en el ser humano (Fredrickson, 2001; Richaud & Mesurado, 2016). Las emociones positivas se asocian con una respuesta de placer/bienestar e implican una reacción adaptativa que es generadora de experiencias positivas que aportan elementos que promueven el desarrollo de patrones más amplios de respuesta frente a los problemas (Barragán & Morales, 2014). El experimentar emociones positivas promueve la generación de las habilidades sociales necesarias para el crecimiento personal y la creación de vínculos (Fredrickson, 2001; Richaud & Mesurado, 2016). Por su parte, las emociones negativas se relacionan con una reacción que genera malestar, son respuestas más limitadas que producen una atención restringida, acompañada de un pensamiento negativo y crítico (Adler, 2017). Ambos tipos de emociones funcionan como un complemento inseparable y necesario para el desarrollo personal. Sin embargo, cuando las emociones negativas se presentan con mayor frecuencia e intensidad, es común que comiencen a aparecer dificultades en áreas académicas, emocionales y sociales (Arsenio & Loria, 2014; Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud, & Mesurado, 2012; Phillips et al., 2013).

Las emociones positivas mantienen una asociación importante con el desarrollo de habilidades socioemocionales y de afrontamiento de problemas. Por ejemplo, en un estudio en la mediana niñez se

reporta que los niños que experimentan emociones positivas cotidianamente suelen tener mayor flexibilidad cognitiva para resolver problemas (Greco & Ison, 2011). El aumento en el repertorio de pensamiento y acción favorece un mayor conocimiento de sí mismo y de las situaciones a las que se enfrenta (Fredrickson, 2001). Asimismo, se considera que las emociones positivas se asocian con la resiliencia, haciendo a los adolescentes más resistentes a los problemas y poseedores de mayores competencias sociales para afrontarlos (Fredrickson, 2001). Aunado a lo anterior, se tiene evidencia que en la adultez aquellas personas que experimentan emociones positivas con frecuencia son más proclives a solucionar conflictos sociales y a cooperar con los demás (Rand, Kraft-Todd, & Gruber, 2015). Así, las emociones positivas son consideradas relevantes en la adaptación al contexto social tanto en la adolescencia como en la adultez.

En general, experimentar emociones positivas puede llegar a mejorar la salud y el bienestar subjetivo, además de favorecer un aprendizaje más rápido y un mejor desempeño intelectual (Fredrickson, 2000, 2005; Oros, Manucci, & Richaud, 2011). Así mismo, las emociones positivas promueven la generación de respuestas más variadas y eficientes a los problemas sociales, lo cual puede proteger frente a problemáticas como agresión, *bullying*, baja autoestima, ansiedad, entre otras (Garaigordobil et al., 2013; Motoca, Williams, & Silverman, 2012; Polan, Sieving, & McMorris, 2013), considerando que favorecen el desarrollo de habilidades sociales, las cuales promueven un mejor ajuste psicosocial y el establecimiento de relaciones satisfactorias con los otros (Gázquez, Pérez-Fuentes, Díaz-Herrero, García-Fernández, & Inglés, 2015).

Algunas de las emociones positivas que se han retomado en investigaciones realizadas con adolescentes son la alegría y sentido del humor, la serenidad, el optimismo, la satisfacción con la vida, entre otras (Muñoz, Vega, Berra, Nava, & Gómez, 2015; Oros, 2014; Schmidt, 2008). La alegría y

sentido del humor son dos emociones que han recibido especial atención debido a que se asocian con la generación de otras emociones positivas (Carbelo & Jáuregui, 2006). Experimentar alegría favorece al desarrollo de estilos positivos de humor durante la adolescencia, los cuales implican la capacidad de identificar y retomar elementos que resulten entretenidos para sí mismo u otros de una manera respetuosa y dentro de distintos tipos de situaciones (Ford, Lappi, & Holden, 2016; Schmidt, 2008; Yue, Leung, & Hiranandani, 2016). La alegría y el uso de un estilo positivo de humor promueve la autogestión de otras emociones positivas que se asocian con mayores niveles de cohesión social, autoestima, felicidad y bienestar subjetivo (Gadea, 2015; Yue et al., 2016). A pesar de la relevancia que tienen la alegría y sentido del humor como generadores de otras emociones e indicadores positivos, pocas investigaciones han abordado las variables que promueven su experimentación en la adolescencia. La mayor parte de los estudios existentes en la actualidad se enfocan en abordar la asociación entre los elementos presentes en los entornos cotidianos del adolescente y las emociones positivas desde un punto de vista general (Aldridge et al., 2015; Ossa, Navarrete, & Jiménez, 2014; Uslu & Gizir, 2017).

Uno de los espacios más significativos en la vida del adolescente es la escuela. La calidad de las relaciones experimentadas en los entornos escolares constituye un punto de partida para la adquisición de patrones conductuales y el establecimiento del estado emocional durante la adolescencia (Plazas, et al., 2009). Las interacciones con los pares representan una de las relaciones escolares más significativas y el lograr consolidar relaciones satisfactorias con los iguales se asocia con un mayor bienestar emocional y satisfacción con la vida (Aldridge et al., 2015; Uslu & Gizir, 2017). Asimismo, la percepción de la relación con los maestros es otra interacción relevante. Sentirse cercanos y apoyados por un docente favorece un mayor grado de bienestar emocional, satisfacción, desempeño académico y compromiso escolar (Aldridge, et al., 2015; García-Moya, Brooks,

Morgan, & Moreno, 2015; Mason, Hajovsky, McCune, & Turek, 2017; Poulou, 2017). Aunado a lo anterior, la calidad de estas interacciones sociales influye también en la relación particular que cada estudiante establece con la escuela (Fatou & Kubiszewski, 2018). El grado de implicación y compromiso escolar influye en el desempeño académico y en el bienestar emocional (Chase, Hilliard, Geldhof, Warren, & Lerner, 2014).

La calidad de las relaciones familiares es otro elemento que influye en el estado emocional del adolescente, siendo la comunicación entre padres e hijos un aspecto particularmente asociado con el bienestar emocional (Ossa et al., 2014; Salazar, Veytia, Márquez, & Huitrón, 2013). El estilo parental determinará el tipo de comunicación que se establezca con el adolescente, influyendo en las manifestaciones de amor, aceptación y ayuda (Capano, González, & Massonnier, 2016), y en el desarrollo de conductas prosociales (Sánchez, Oliva, & Parra, 2014). Aquellos padres que manifiestan una comunicación afectiva, un sentimiento de aceptación, un control firme pero no excesivo y que promueven la autonomía e individualidad en sus interacciones con el adolescente, favorecen más emociones positivas y un mejor ajuste psicosocial (Cumsille, Loreto, Rodríguez, & Darling, 2015; Meier & Oros, 2012). Aunado a lo anterior, una comunicación positiva con ambos padres se asocia con un mayor estado de disfrute y conexión del adolescente con las actividades que realiza cotidianamente, promoviendo más emociones positivas (Raimundi, Molina, Leibovich, & Schmidt, 2017). Asimismo, es a través de la comunicación que los padres favorecen la identificación y promoción de cierto tipo de emociones en el adolescente, influyendo en su desarrollo socioemocional (Lozada, Halberstadt, Craig, Dennis, & Dunsmore, 2016).

En la escuela y la familia, además de las relaciones sociales, otra variable que puede ser generadora de emociones positivas es el propio comportamiento del adolescente, específicamente, cuando tiene un fin prosocial. Las conductas prosociales son definidas

como aquellos comportamientos que se realizan voluntariamente en beneficio de los demás, independientemente de la posibilidad de obtener un beneficio propio (Redondo, Rueda, & Amado, 2013). Algunos ejemplos de prosocialidad son la cooperación, tolerancia y solidaridad. Es sabido que existe una influencia importante entre las emociones positivas y la generación de conductas prosociales (Greco & Ison, 2011; Mestre, Tur, Samper, & Latorre, 2010). Sin embargo, poco se ha investigado acerca del papel que estas acciones positivas pudieran tener como generadoras de estados de alegría y bienestar, promotores de otras emociones positivas que fomentan el desarrollo psicosocial del adolescente.

Considerando lo mencionado hasta el momento, la adolescencia es una etapa en la cual la experimentación de emociones positivas se vuelve central para poder alcanzar un desarrollo socioemocional saludable. Los autores coinciden al señalar que las relaciones que se establecen en la escuela y la familia pueden constituir dos fuentes fundamentales de emociones positivas durante la adolescencia. Sin embargo, pocos estudios han abordado el papel que las relaciones escolares y la comunicación con los padres, acompañadas del carácter social del propio comportamiento, pueden tener como predictoras de emociones como la alegría y sentido del humor. Por lo tanto, a continuación se explora el nivel predictivo de las relaciones entre compañeros de clase, la comunicación afectiva con los padres y las conductas prosociales en la experimentación de emociones positivas (alegría y sentido del humor) en adolescentes. Para ello, se recogió información de manera transversal en un único momento.

## Método

### Participantes

La muestra se obtuvo por conveniencia y está conformada por 490 estudiantes de cinco escuelas secundarias abarcando los municipios de la Zona

Metropolitana de Guadalajara. La edad oscila entre 12 y 16 años con una media de 13.7 ( $DE = .998$ ). El 50% de los participantes son hombres y 50% mujeres.

### Instrumentos

**Escala de Clima Social: Centro Escolar** (Moos, Moos, & Trickett, 1987, adaptado al castellano por Fernández-Ballesteros & Sierra, 1994). Para el presente estudio se utilizó la subescala de Relaciones, la cual implica 30 reactivos dicotómicos con opciones de respuesta verdadero/falso. Específicamente esta dimensión evalúa el factor de Afiliación, el cual se refiere a la percepción del estudiante de la calidad de las relaciones interpersonales entre compañeros de clase (e.g. «en este grupo se pueden hacer muchas amistades»), el factor de la Implicación, el cual se refiere al interés mostrado ante las actividades académicas (e.g. «la mayor parte de los alumnos solo quieren que ya se acaben las clases») y el factor denominado Ayuda, el cual se refiere a la percepción que tiene el estudiante sobre el apoyo recibido por parte de los docentes (e.g. «los profesores muestran interés por lo que les sucede a los alumnos»). En este estudio, la subescala utilizada obtuvo un alfa de Cronbach de .772.

**Escala de Afecto en su versión para hijos** (EA-H; Fuentes, Motrico, & Bersabé, 1999). Se compone de dos factores: 1) Comunicación basada en el afecto y 2) Comunicación basada en la crítica y rechazo de los padres hacia sus hijos. Cada uno de los factores consta de 10 ítems que se contestan en una escala tipo Likert con cinco grados de frecuencia (nunca, pocas veces, algunas veces, a menudo y siempre) y que evalúa la relación con cada uno de los padres. En este estudio, se obtuvo una consistencia interna de  $\alpha = .912$  y  $\alpha = .919$  para las subescalas de Afecto-comunicación de la madre y el padre respectivamente, y de  $\alpha = .822$  y  $\alpha = .798$  para la subescala de Crítica-rechazo de la madre y el padre.

**Escala de Conductas Positivas** (Orpinas, 2009). Esta escala es un autoreporte de 20 reactivos con

opciones de respuesta en escala tipo Likert de cuatro puntos. No obstante, en este estudio y dados los objetivos del mismo de explorar el papel de la prosocialidad en la generación de emociones positivas, solo se utilizaron los 10 reactivos relativos a la frecuencia con la que se han generado conductas prosociales entre los compañeros escolares. El alfa de Cronbach obtenido en este estudio fue de .886.

*Cuestionario de Emociones Positivas* (Schmidt, 2008). Se utilizó el factor uno, relativo a Alegría y sentido del humor. Se trata de una subescala que consta de 13 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos. La consistencia interna obtenida en este estudio fue de  $\alpha = .862$ .

### Procedimiento y análisis de datos

Previa firma de consentimiento informado por parte de los directivos de los planteles escolares y el asentimiento informado por parte de los adolescentes, se procedió a aplicar la batería de instrumentos para su posterior sistematización con el paquete estadístico IBM SPSS v. 21. En el proceso de análisis de los datos, se aplicaron medidas de tendencia central y de dispersión a las variables de estudio, así como análisis

de correlación usando el coeficiente de Pearson. Para determinar el valor predictivo de las variables se utilizó el análisis de regresión lineal múltiple.

### Resultados

En la Tabla 1, podemos encontrar, los resultados descriptivos para cada una de las variables analizadas en este estudio.

Para identificar la relación entre las variables, se realizó un análisis de correlación, cuyos resultados podemos observar en la Tabla 2. Destacan las relaciones observadas entre la emoción positiva de alegría y buen sentido del humor con las conductas prosociales, así como las pautas de comunicación con ambos padres, negativa como es esperada especialmente para la comunicación basada en la crítica y el rechazo. En contraste, se observan relaciones ligeras con las variables escolares.

Finalmente, para evaluar el objetivo principal de este trabajo, se realizó un análisis de regresión por el método de pasos sucesivos y cuya variable dependiente fueron las emociones positivas (Tabla 3).

**Tabla 1**  
*Resultados descriptivos*

| Variables                         | Mín. | Máx. | <i>M</i> | <i>DE</i> | Asimetría | Curtosis |
|-----------------------------------|------|------|----------|-----------|-----------|----------|
| CES Implicación                   | 0    | 10   | 4.32     | 2.172     | .281      | -.549    |
| CES Afiliación                    | 1    | 10   | 6.17     | 2.147     | -.283     | -.375    |
| CES Ayuda                         | 0    | 10   | 6.79     | 2.029     | -.927     | .337     |
| EAP Comunicación Afectiva Madre   | 10   | 50   | 39.07    | 9.306     | -1.022    | .405     |
| EAP Comunicación Afectiva Padre   | 10   | 50   | 35.66    | 10.408    | -.610     | -.476    |
| EAP Crítica-Rechazo Madre         | 10   | 49   | 19.93    | 7.326     | 1.056     | .800     |
| EAP Crítica Rechazo Padre         | 10   | 44   | 19.73    | 7.036     | 1.022     | .652     |
| Conductas Positivas (Prosociales) | 0    | 60   | 39.62    | 13.489    | -.659     | -.079    |
| Alegría y Buen Humor              | 13   | 48   | 35.19    | 6.419     | -.512     | .459     |

*Nota:* *M* = media; *DE* = desviación estándar.

**Tabla 2**  
Análisis de correlación entre las variables

|                                     | 1 | 2    | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8       | 9       |
|-------------------------------------|---|------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|
| 1 Alegría y Buen Humor              | 1 | .061 | .156** | .120** | .438** | .323** | .249** | -.261** | -.225** |
| 2 CES Implicación                   |   | 1    | .472** | .322** | .107*  | .157** | .206** | -.232** | -.217** |
| 3 CES Afiliación                    |   |      | 1      | .308** | .152** | .211** | .193** | -.278** | -.264** |
| 4 CES Ayuda                         |   |      |        | 1      | .106*  | .255** | .241** | -.260** | -.274** |
| 5 Conductas Positivas (prosociales) |   |      |        |        | 1      | .211** | .168** | -.166** | -.206** |
| 6 EAP Comunicación Afectiva Madre   |   |      |        |        |        | 1      | .636** | -.562** | -.378** |
| 7 EAP Comunicación Afectiva Padre   |   |      |        |        |        |        | 1      | -.317** | -.518** |
| 8 EAP Crítica-Rechazo Madre         |   |      |        |        |        |        |        | 1       | .706**  |
| 9 EAP Crítica Rechazo Padre         |   |      |        |        |        |        |        |         | 1       |

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

**Tabla 3**  
Análisis de regresión de predicción de emociones positivas (alegría y buen humor)

|                                   | B    | R <sup>2</sup> | $\sigma$ | F        | $\beta$ | t     | p       |
|-----------------------------------|------|----------------|----------|----------|---------|-------|---------|
| Modelo 1                          | 2.46 | .022           | .486     | 3.242*   |         |       |         |
| Implicación                       |      |                |          |          | -.012   | -.213 | .831    |
| Afiliación                        |      |                |          |          | .122    | 2.17  | .031*   |
| Ayuda                             |      |                |          |          | .063    | 1.24  | .216    |
| Modelo 2                          | 1.97 | .190           | .442     | 25.390** |         |       |         |
| Implicación                       |      |                |          |          | -.04    | -.773 | .440    |
| Afiliación                        |      |                |          |          | .087    | 1.704 | .089    |
| Ayuda                             |      |                |          |          | .039    | .84   | .401    |
| Conductas Positivas (Prosociales) |      |                |          |          | .416    | 9.478 | .000*** |
| Modelo 3                          | 1.86 | .246           | .429     | 17.432** |         |       |         |
| Implicación                       |      |                |          |          | -.057   | -1.28 | .260    |
| Afiliación                        |      |                |          |          | .052    | 1.037 | .300    |
| Ayuda                             |      |                |          |          | -.019   | -.411 | .681    |
| Conductas Positivas (Prosociales) |      |                |          |          | .374    | 8.565 | .000*** |
| Afecto- Comunicación Madre        |      |                |          |          | .151    | 2.172 | .030*   |
| Afecto- Comunicación Padre        |      |                |          |          | .075    | 1.121 | .263    |
| Crítica Rechazo Madre             |      |                |          |          | -.069   | -.911 | .363    |
| Crítica Rechazo Padre             |      |                |          |          | -.011   | -.144 | .885    |

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

En el primer modelo, se incluyeron solamente las variables asociadas a las relaciones escolares en donde solamente la afiliación entre compañeros de clase conservó significancia estadística; no obstante, en el segundo modelo al controlar las conductas prosociales, la afiliación perdió significancia estadística. Finalmente, en el tercer modelo, al incluir las variables de comunicación con ambos padres, solo mostraron ser significativas la comunicación afectiva con la madre y las conductas prosociales, que mostraron un nivel predictivo del 24.6%.

## Discusión

El propósito del presente estudio fue identificar el nivel predictivo de las relaciones entre compañeros de clase, la comunicación afectiva con los padres y las conductas prosociales sobre la experimentación de emociones positivas en adolescentes. Como era lo esperado, se encontraron relaciones positivas y significativas entre las emociones positivas, las relaciones percibidas en el entorno escolar, las conductas prosociales y la comunicación basada en el afecto de ambos padres. No fue así con la comunicación basada en la crítica y en el rechazo, que resultó con correlaciones negativas y significativas. Dichos hallazgos coinciden en general con la teoría que plantea que las emociones positivas no solo amplían y construyen repertorios conductuales, sino también relacionados a los vínculos interpersonales (Barragán & Morales, 2014; Fredrickson, 2001; Fredrickson, 2005; Richaud & Mesurado, 2016). No obstante, el presente trabajo busca identificar qué elementos favorecen las emociones positivas en el entorno cotidiano (familia y escuela) de los adolescentes.

Los resultados de la regresión lineal, nos muestran que las conductas prosociales, acompañadas de la comunicación afectiva de la madre, son elementos que predicen casi en un 25% la capacidad del adolescente para autogestionar emociones positivas. Lo anterior sugiere que si bien las emociones positivas se relacionan con las pautas de comunicación con ambos

padres, es la comunicación afectiva con la madre la que parece facilitar más alegría y buen humor en los adolescentes, coincidiendo parcialmente con los resultados reportados por Cumsille, Loreto, Rodríguez y Darling (2015) quienes señalan el importante papel de las relaciones con ambos padres para el desarrollo y ajuste psicosocial del adolescente.

Por otro lado, se contrasta el presente trabajo con aquellos estudios que resaltan la importancia de las relaciones significativas con los pares y profesores en el entorno escolar (Aldridge et al., 2015; García-Moya et al., 2015; Mason et al. 2017; Poulou, 2017), ya que en los resultados del presente estudio, dichas variables perdieron significancia estadística; no obstante, en los estudios mencionados, no se consideraron variables familiares.

A pesar de que es escasa la información sobre la influencia que tiene la comunicación afectiva de los padres sobre las emociones positivas de los hijos, existe literatura que demuestra que la percepción de seguridad con ambos padres beneficia el ajuste socioemocional de los niños (Ossa et al., 2014; Salazar, Veytia, Márquez, & Huitrón, 2013; Sánchez, Oliva, & Parra, 2014). Lo anterior se observa en especial cuando se trata del rol materno, por ejemplo, una madre que es receptiva y brinda seguridad a su hijo adolescente, facilita que este busque estrategias de afrontamiento útiles, lo cual ayuda a prevenir síntomas de depresión o de ansiedad (Gaylord-Harden, Taylor, Campbell, Kesselring, & Grant, 2009). Por otro lado, las diferencias entre el padre y la madre en relación a la influencia que tiene su comunicación afectiva en las emociones positivas de sus hijos adolescentes podrían deberse también a cuestiones culturales, como señala Richaud (2010).

Un hallazgo particularmente importante fue encontrar que las conductas prosociales no solo se relacionan, sino que tienen un importante peso, incluso mayor al de la comunicación con los padres, para predecir la capacidad de generar emociones positivas de alegría y buen humor en los adolescentes,

confirmando nuestra hipótesis. Diversos estudios han encontrado que las conductas prosociales impactan de manera significativa y positiva ante problemáticas como el bullying al favorecer la empatía y las relaciones entre pares (Sánchez, Oliva, & Parra, 2014) y promover en el individuo mayores niveles de felicidad y bienestar (Aknin et al., 2013).

Es importante destacar que si bien numerosos estudios han abordado la influencia de las emociones positivas sobre la prosocialidad (Garaigordobil et al., 2013; Greco & Ison, 2011; Mestre et al., 2012; Mestre et al., 2010), este trabajo pone de manifiesto que dicha relación es bidireccional y nos permite plantear que las conductas prosociales no solamente son facilitadas por estados de ánimo positivos, sino que también juegan un papel crucial para promover la autogestión de emociones positivas y felicidad. Al ser el adolescente un agente de apoyo social, abona a su propio bienestar, como lo describe también el modelo de desarrollo positivo de Lerner y Lerner (2013).

A manera de conclusión, los resultados destacan la importancia que tiene para los adolescentes mexicanos la comunicación basada en el afecto, especialmente con la madre, y el realizar acciones en favor de los demás como una fuente generadora de emociones positivas. Bajo el enfoque de la teoría de las emociones positivas que plantea que estas tienen un efecto que desvanece las emociones generadoras de malestar (Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade, 2000), las implicaciones de los hallazgos del presente estudio sugieren que dichas variables pueden considerarse como un factor protector específico ante eventuales trastornos de la vida afectiva y como promotor de un desarrollo saludable del adolescente.

### Conflicto de interés

No existe ningún conflicto de interés moral, económico, laboral o de investigación para la publicación de este manuscrito

### Responsabilidad ética

Se tomaron en cuenta los lineamientos establecidos en la Ley General de Salud en Materia de Investigación para México. Asimismo, se consideraron las consideraciones éticas determinadas para los protocolos de investigación realizados establecidos por la Universidad de adscripción. Los datos de los participantes se mantuvieron confidenciales en todo momento, protegiendo sus identidades.

### Referencias

- Adler, A. (2017). Educación positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 50-57. doi: 10.23923/pap.psicol2017.2821
- Aknin, L., Barrington-Leigh, C., Dunn, E., Helliwell, J. F., Burns, J., Biswas-Diener, R., ... Norton, M. (2013). Prosocial spending and well-being: Cross-cultural evidence for a psychological universal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(4), 635-652. doi: 10.1037/a0031578
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2015). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5-26. doi: 10.1177/1365480215612616
- Arsenio, W., & Loria, S. (2014). Coping with negative emotions: Connections with adolescents' academic performance and stress. *The Journal of Genetic Psychology*, 175(1), 76-90. doi: 10.1080/00221325.2013.806293
- Barragán, A., & Morales, C. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29232614006>
- Capano, A., González, M., & Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(2), 413-444. doi: 10.18800/psico.201602.008



- Carbelo, B., & Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 18-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827104>
- Chase, P., Hilliard, L., Geldhof, G., Warren, D., & Lerner, R. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth & Adolescence*, 43(6), 884-896. doi: 10.1007/s10964-013-0085-4
- Cumsille, P., Loreto, M., Rodríguez, V., & Darling, N. (2015). Predictores individuales y familiares de diferentes trayectorias de sintomatología depresiva en adolescentes chilenos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(3), 208-216. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33741175004>
- Fatou, N., & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Social Psychology of Education: An International Journal*, 21(2), 427-446. doi: 10.1007/s11218-017-9422-x
- Fernández-Ballesteros, R., & Sierra, B. (1989). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias y centro escolar. Manual: investigación y publicaciones psicológicas*. Madrid: Tea Ediciones S.A.
- Ford, T., Lappi, S., & Holden, C. (2016). Personality, humor styles and happiness: Happy people have positive humor styles. *Europe's Journal of Psychology*, 12(3), 320-337. doi: 10.5964/ejop.v12i3.1160
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1). doi: 10.1037/1522-3736.3.1.31a
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.218
- Fredrickson, B. L. (2005). Positive emotions. In C. R. Zinder & S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology*. (pp. 121-134). Nueva York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B., Mancuso, R., Branigan, C., & Tugade, M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24(4), 237-258.
- Fuentes, M. J., Motrico, E., & Bersabé, R. M. (1999). *Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE): versión hijos y versión padres*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Gadea, C. (2015). ¿Varían los estilos del sentido del humor en púberes y adolescentes? *Temática Psicológica*, 11(1), 41-52.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernaras, E., & Jaureguizar, J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 123-133. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/315/289>
- García-Moya, F., Brooks, A. Morgan, & C. Moreno (2015). Subjective well-being in adolescence and teacher connectedness: A health asset analysis. *Health Education Journal*, 74(6), 641-654. doi: 10.1177/0017896914555039
- Gaylord-Harden, N., Taylor, J., Campbell, C., Kesselring, C., & Grant, K. (2009). Maternal attachment and depressive symptoms in urban adolescents: The influence of coping strategies and gender. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(5), 684-695. doi: 10.1080/15374410903103569
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M., & Inglés, C. J. (2015). Perfiles de inteligencia emocional y conducta social en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology*, 23(1), 141-160.
- Greco, C., & Ison, M. (2011). Emociones positivas y solución de problemas interpersonales: su importancia en el desarrollo de competencias sociales en la mediana infancia. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 8(2), 20-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483549017004>
- Lerner, R., & Lerner, J. (2013). *The positive development of youth: Comprehensive findings from the 4H study of positive youth development*. Estados Unidos: Tufts University.

- Lozada, F., Halberstadt, A., Craig, A., Dennis, P., & Dunsmore, J. (2016). Parents' beliefs about children's emotions and parents' emotion-related conversations with their children. *Journal of Child & Family Studies*, 25(5), 1525-1538. doi: 10.1007/s10826-015-0325-1
- Mason, B. A., Hajovsky, D. B., McCune, L. A., & Turek, J. J. (2017). Conflict, closeness, and academic skills: A longitudinal examination of the teacher-student relationship. *School Psychology Review*, 46(2), 177-189.
- Meier, L. K., & Oros, L. B. (2012). Percepción de las prácticas parentales y experiencia de emociones positivas en adolescentes. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/percepcion-practicas-parentales-experiencia.pdf>
- Mestre, M., Samper, P., Tur-Porcar, A., Richaud, M. & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64725418021>
- Mestre, M., Tur, A. M., Samper, P., & Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad: Factores predictores. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 33-45.
- Motoca, L., Williams, S., & Silverman, W. (2012). Social skills as a mediator between anxiety symptoms and peer interactions among children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(3), 329-336. doi: 10.1080/15374416.2012.668843
- Muñoz, S., Vega, Z., Berra, E., Nava, C., & Gómez, G. (2015). Asociación entre estrés, afrontamiento, emociones e IMC en adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 11-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80242935002>
- Orpinas, P. (2009). *Measurement manual: Aggression, victimization & social skills scales*. Georgia: University of Georgia.
- Oros, L. B. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de Psicología*, 30(2), 522-529. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731188015>
- Oros, L., Manucci, V., & Richaud, M. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez: lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83422605004>
- Ossa, C., Navarrete, L., & Jiménez, A. (2014). Estilos parentales y calidad de vida familiar en padres y madres de adolescentes de un establecimiento educacional de la ciudad de Chillán (Chile). *Investigación & Desarrollo*, 22(1), 19-37. doi: 10.14482/indes.22.1.5144
- Phillips, R., Spears, M., Montgomery, A., Millings, A., Sayal, K., & Stallard, P. (2013). Could a brief assessment of negative emotions and self-esteem identify adolescents at current and future risk of self-harm in the community? A prospective cohort analysis. *BMC Public Health*, 13(604). doi: 10.1186/1471-2458-13-604
- Plazas, E., Morón, M., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza, S., & Patiño, C. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357-369.
- Polan, J., Sieving, R., & McMorris, B. (2013). Are young adolescents' social and emotional skills protective against involvement in violence and bullying behaviors? *Health Promotion Practice*, 14(4), 599-606. doi: 10.1177/1524839912462392
- Poulou, M. (2017). Students' emotional and behavioral difficulties: The role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 72-89.
- Raimundi, M., Molina, M., Leibovich, N., & Schmidt, V. (2017). La comunicación entre padres e hijos: su influencia sobre el disfrute y el flow adolescente. *Revista de Psicología*, 26(2), 1-14. doi: 10.5354/0719-0581.2017.46881
- Rand, D., Kraft-Todd, G., & Gruber, J. (2015). The collective benefits of feeling good and letting go: Positive emotion and (dis)inhibition interact to predict cooperative behavior. *PLoS ONE*, 10(1). doi: 10.1371/journal.pone.0117426
- Redondo, J., Rueda, S., & Amado, C. (2013). Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *Revista Investigium Ire: Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), 243-247.

- Richaud, C. (2010). Gender and cultural patterns of mothers' and fathers' attachment and links with children's self competence, depression and loneliness in middle and late childhood. *Early Child Development and Care, 180*, 193-209. doi: 10.1080/03004430903415056
- Richaud, M., & Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica, 13*(2), 31-42. doi: 10.5944/ap.13.2.17808
- Salazar, Y., Veytia, M., Márquez, O., & Huitrón, G. (2013). Relación entre satisfacción con el ambiente familiar y depresión en adolescentes. *Psicología y Salud, 23*(1), 141-148.
- Sánchez, I., Oliva, A. & Parra, A. (2014). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *International Journal of Social Psychology, 21*(3), 259-271.
- Schmidt, C. M. (2008). Construcción de un cuestionario de emociones positivas en población entrerriana. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 26*(2), 117-139.
- Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory and Practice, 17*(1), 63-82.
- Yue, X. D., Leung, C., & Hiranandani, N. (2016). Adult playfulness, humor styles, and subjective happiness. *Psychological Reports, 119*(3), 630-640. doi: 10.1177/0033294116662842
- 

Norma Alicia Ruvalcaba Romero

Universidad de Guadalajara

Doctora en Psicología con orientación en Inteligencia Emocional. Profesora del Departamento de Clínicas de Salud Mental de la Universidad de Guadalajara. Poseedora del Perfil Deseable PRODEP y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México (SNI). Su línea de investigación se orienta al estudio de Indicadores positivos de salud mental.

ORCID: 0000-0001-9209-8751

nruval@hotmail.com

Julia Gallegos Guajardo

Universidad de Monterrey. Escuela de Psicología y Centro de Tratamiento e Investigación de la Ansiedad (CETIA).

Doctora en Educación Especial. Profesora de la Escuela de Psicología de la Universidad de Monterrey (UEM) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México (SNI). Su línea de investigación se enfoca hacia temas relacionados con la inteligencia emocional y resiliencia.

ORCID: 0000-0001-5678-2353

gallegosjulia@gmail.com

Mercedes Gabriela Orozco Solis

Universidad de Guadalajara

Doctora en Psicología. Profesora del Departamento de Clínicas de Salud Mental de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México (SN). Su línea de investigación se orienta al estudio de ambientes escolares promotores de indicadores positivos de salud mental.

ORCID: 0000-0002-0648-8233

Autor corresponsal: mercedes.orozco@cucs.udg.mx

Juan Manuel Nava Fuerte

Universidad de Guadalajara

Licenciado en psicología por la Universidad de Guadalajara. Ha realizado proyectos de investigación e intervención para la mejora de la salud mental de adolescentes en contextos de vulnerabilidad social.

j.manuelfuerte.2@gmail.com