

Estilos de comunicación en el manejo de conflictos interpersonales:

Tres estudios de adolescentes
mexicanos

Alejandro Cesar Antonio Luna Bernal





Estilos de comunicación en el manejo de conflictos interpersonales:

Tres estudios de adolescentes
mexicanos



Humanidades

Estilos de comunicación en el manejo de conflictos interpersonales:

Tres estudios de adolescentes
mexicanos

Alejandro Cesar Antonio Luna Bernal

Universidad de Guadalajara
2022

Esta publicación fue dictaminada favorablemente mediante el método doble ciego por pares académicos y financiada con el apoyo del Programa a la mejora en las condiciones de producción SNI (PROSNI 2022)

303.69 LUN

Luna Bernal, Alejandro Cesar Antonio

Estilos de comunicación en el manejo de conflictos interpersonales: Tres estudios de adolescentes mexicanos / Alejandro Cesar Antonio Luna Bernal.

Primera edición, 2022

Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad de Apoyo Editorial, 2022.

ISBN:

- | | |
|--|---|
| 1.- Solución de conflictos. | 7.- Adolescentes - Relaciones familiares. |
| 2.- Comunicación interpersonal en la adolescencia. | 8.- Comunicación en las familias. |
| 3.- Comunicación interpersonal. | 9.- Conflicto (Psicología) en la adolescencia. |
| 4.- Adolescentes - México. | 10.- Evaluación de la conducta en adolescentes. |
| 5.- Adolescentes - México - Estudio de casos. | 12.- Relaciones interpersonales en la adolescencia. |
| 6.- Conflicto interpersonal en la adolescencia. | 13.- Emociones en la adolescencia. |
| | 14.- Padres y adolescentes. |

I.- Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Primera edición, 2022

D.R. © Universidad de Guadalajara

Centro Universitario

de Ciencias Sociales y Humanidades

Unidad de Apoyo Editorial

Guanajuato 1045

Col. Alcalde Barranquitas,

44260, Guadalajara, Jalisco, México

Consulte nuestro catálogo en:

www.cucsh.udg.mx

ISBN: 978-607-571-713-5

Editado y hecho en México

Edited and Made in Mexico



Este trabajo está autorizado bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND) lo que significa que el texto puede ser compartido y redistribuido, siempre que el crédito sea otorgado al autor, pero no puede ser mezclado, transformado, construir sobre él ni utilizado con propósitos comerciales. Para más detalles consúltese <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Índice

Introducción	9
Estudio 1	
Relación entre estilos de comunicación en el conflicto y toma de decisiones, en adolescentes de nivel bachillerato	15
Descripción de la muestra de participantes	40
Estudio 2	
Relación entre estados emocionales y estilos de comunicación en el conflicto en e studiantes de bachillerato	55
Descripción de la muestra de participantes	71
Resultados: puntuaciones generales	75
Resultados: comparativo por género, edad y grado escolar	77
Estudio 3	
Análisis psicométrico del <i>Cuestionario Conflictalk</i> en adolescentes y jóvenes mexicanos	83
Bibliografía	99

Introducción

Los conflictos pueden definirse como situaciones de interacción en las cuales dos o más partes creen que sus intereses o posiciones son incompatibles con respecto a un determinado curso de acción. Este tipo de situaciones se producen con cierta frecuencia en el curso de la vida ordinaria de las personas, en los distintos contextos en los que se desenvuelven, y no entrañan necesariamente agresión. Hoy en día es ya un lugar común en la literatura el reconocer que los desacuerdos son inherentes a las relaciones humanas y que su carácter constructivo o destructivo dependerá, en buena medida, de los estilos de manejo de conflictos empleados por los involucrados.

Cuando los conflictos son gestionados a través de una comunicación abierta en la que ambas partes buscan entender el problema e incluso integrar sus respectivos intereses, es posible que logren aprovechar el potencial constructivo de esa situación para fortalecer sus vínculos, revalorizarse como individuos, profundizar en la comprensión mutua y en el reconocimiento recíprocos, así como para llegar, en su caso, a acuerdos satisfactorios con respecto a sus pretensiones.

En cambio, cuando el desacuerdo es afrontado de manera destructiva (por ejemplo, a través de rígidos comportamientos competitivos y/o de conductas agresivas), es posible que las partes lleguen a sentirse incomprendidas y agraviadas, que la satisfacción de sus intereses y necesidades quede malograda, que los individuos no se sientan revalorizados, que no se avance en el reconocimiento y la comprensión mutua, que los conflictos tiendan a escalar en intensidad o, incluso, que se produzcan daños en sus vínculos interpersonales.

Acerca de los adolescentes, diversos estudios han mostrado que los conflictos suelen ser más frecuentes con sus padres (especialmente, con sus madres debido a la mayor interacción que habitualmente mantienen con ellas), seguidos por los desacuerdos con sus hermanos, con sus amigos, con sus parejas, y con otros pares y adultos (Laursen y Collins, 1994; Laursen y Koplas, 1995). En el caso de los padres y madres, las discusiones más frecuentes se refieren a temas como el quehacer doméstico, la hora de volver a casa, y los estudios y calificaciones (Luna *et al.*, 2013; Luna y Cruz, 2014). Con respecto a la escuela, las desavenencias entre los estudiantes adolescentes suelen entablarse con relación a temas como los chismes, las burlas, las distintas maneras de pensar, los trabajos en equipo, las tareas y los comportamientos disruptivos en el aula, entre otros (Luna *et al.*, 2017 a y Luna *et al.*, 2017 b).

Varias investigaciones han evidenciado que, si bien los adolescentes entienden a los conflictos como problemas de convivencia, generalmente se inclinan a valorar a este tipo de situaciones como algo normal e, inclusive, son capaces de identificar sus aspectos positivos (Alonso, 2015; Castro *et al.*, 2011; Delpino, 2011).

Un manejo constructivo permite a los adolescentes desarrollar experiencia mientras abordan las desavenencias cotidianas. Además, les brinda la oportunidad de ejercitar habilidades como la toma de perspectiva, la autorregulación emocional, la escucha activa, la expresión asertiva, la argumentación y la toma de decisiones, entre otras. Por el contrario, un afrontamiento destructivo de los desacuerdos tiende a menoscabar la calidad de sus vínculos y no fortalece su desarrollo personal.

A pesar de la trascendencia que reviste el estudio de los conflictos cotidianos en la existencia de los adolescentes y en su desarrollo psicosocial, este aspecto de la vida de los individuos ha sido poco abordado por la investigación empírica ya que el énfasis de la literatura académica en el área ha tendido a centrarse en el estudio específico de los fenómenos de violencia. En ese marco, los trabajos que se han propuesto específicamente examinar los estilos de manejo de conflictos en adolescentes son todavía escasos.

Por ello, y con el fin de contribuir a generar conocimientos sobre el papel que cumplen los conflictos en el desarrollo adolescente es que el presente estudio

se planteó realizar una aproximación a esta problemática en nuestro contexto analizando, por una parte, los estilos empleados por los adolescentes, y por otra parte, la relación que podrían tener estos estilos con dos aspectos de su desarrollo psicosocial en particular: la toma de decisiones y los estados de ánimo.

Los estilos personales de manejo de conflictos pueden definirse como las maneras en que los individuos se comportan habitualmente para hacer frente a las desavenencias que ordinariamente se presentan en su entorno social. En la literatura académica se han formulado diversos modelos para conceptualizar y evaluar estos estilos. En el presente trabajo nos apoyaremos en el modelo de Ross y DeWine (1988) ya que ha mostrado ser útil para conceptualizar y evaluar estilos de manejo de conflictos tanto en muestras de jóvenes y adultos (por ejemplo, Laca *et al.*, 2011; Mejía y Laca, 2006) como de adolescentes (por ejemplo, Luna, 2014; Luna y De Gante, 2015; Luna y Laca, 2014 a; Luna *et al.*, 2012) en nuestro contexto.

Según Ross y DeWine (1988), los estados internos y actitudinales de las personas durante los conflictos se manifiestan en la comunicación interpersonal. De ahí que, en su modelo, las autoras consideren tres estilos de comunicación entendidos como tipos de mensajes verbales: a) el estilo Centrado en uno mismo (*concern for self*), se presenta cuando en el manejo de un conflicto el individuo emite mensajes verbales en los que se centra en su propia postura personal, sin considerar el interés de la otra persona; b) el estilo Centrado en la otra parte (*concern for other*) cuando los mensajes del sujeto se orientan hacia satisfacer los objetivos de la contraparte, incluso dejando de lado las pretensiones propias; y c) el estilo Centrado en el problema (*concern for issue*), cuando el individuo decide enfocarse en el asunto que es objeto de conflicto, expresando mensajes en los que invita a la otra parte a colaborar o a convenir en alguna solución que satisfaga al menos parcialmente los intereses de ambas.

Los dos primeros trabajos que componen el presente volumen son estudios empíricos con muestras de adolescentes estudiantes de bachillerato, en los cuales se examina la relación de la toma de decisiones y de los estados de ánimo con los tres estilos de manejo de conflictos considerados en el modelo de Ross y DeWine (1988). A continuación, describiremos brevemente los objetivos que se plantearon cada uno de estos dos estudios.

El Estudio 1 se propuso como objetivo analizar las relaciones entre los patrones de toma de decisiones del Modelo de Conflicto de Decisión de Janis y Mann (1976, 1977) y los estilos de manejo de conflictos de Ross y DeWine (1988), en una muestra de adolescentes estudiantes de bachillerato. Para ello, el presente trabajo se apoyó en algunos estudios previos que han analizado esta cuestión en muestras de jóvenes y adultos mexicanos y españoles (Alzate *et al.*, 2004; Laca, 2005; Laca y Alzate, 2004; Laca *et al.*, 2011; Mejía y Laca, 2006), extendiendo dicho análisis hacia el examen de las relaciones entre toma de decisiones y estilos de manejo de conflictos en la adolescencia. Para ello, un antecedente importante fueron dos investigaciones desarrolladas anteriormente en las que se realizó una previa validación de los modelos mencionados con muestras de adolescentes y jóvenes mexicanos (Luna y Laca, 2014 a; Luna y Laca, 2014 b). Todo lo anterior, con el fin de contribuir a la discusión sobre la relación entre toma de decisiones y gestión de conflictos en adolescentes.

Por su parte, el Estudio 2 se planteó como objetivo realizar un análisis correlacional entre los estilos de comunicación en el conflicto y los estados emocionales (*moods*), con la finalidad de generar información que permita estimar sus posibles vínculos en la muestra estudiada. Estudios previos han encontrado relaciones entre las emociones y la gestión de conflictos; sin embargo, existen pocos estudios que hayan examinado este tema centrándose en el estado de ánimo (*mood*). En ese marco, el Estudio 2 se propuso contribuir al estado del conocimiento en este campo. Para ello, se consideró la experiencia afectiva denominada estado de ánimo (*mood*), conceptualizada en el marco del conocido Modelo Bifactorial del Afecto de Watson y Tellegen (1985). De acuerdo con estos autores, la estructura básica del afecto está compuesta por dos dimensiones dominantes y relativamente independientes: el afecto positivo (*positive affect*) y el afecto negativo (*negative affect*). De esta manera, en el Estudio 2 integrado en este libro se analizará la relación entre estas dos dimensiones del afecto y los tres estilos de comunicación en el conflicto propuestos por Ross y DeWine (1988).

Finalmente, el tercer estudio incluido en el presente volumen, consiste en un análisis psicométrico del *Cuestionario Conflictalk*, llevado a cabo con una muestra de adolescentes y jóvenes de secundaria, bachillerato y licenciatura. El *Conflictalk* es un test que mide tres estilos de comunicación en el manejo de

conflictos interpersonales (agresivo, pasivo y cooperativo), el cual ha mostrado ser útil a lo largo de estudios realizados en diversos países. No obstante, la evaluación de las propiedades psicométricas de este instrumento ha sido poco abordada por lo que se hace necesario contar con mayor información a este respecto considerando, en particular, el contexto escolar local. Anteriormente, Luna (2019) llevó a cabo un trabajo de validación del *Cuestionario Conflictalk* pero desde una perspectiva exploratoria; por lo cual, se considera útil generar mayor información pero ahora desde un punto de vista confirmatorio. El análisis factorial es una técnica estadística que permite expresar las relaciones entre una pluralidad de variables observadas, en términos de una menor cantidad de variables no observadas llamadas factores. El análisis factorial confirmatorio permitirá poner a prueba el modelo hipotetizado de la estructura factorial del instrumento (consistente en los tres mencionados estilos de comunicación en el conflicto), evaluando la calidad del ajuste de dicho modelo a los datos empíricos obtenidos. De modo que este tipo de examen no tiene solamente un valor instrumental, relativo a las propiedades del cuestionario, sino que permite además considerar el grado en que el modelo teórico que le sirve de base posee validez empírica. De ahí, la importancia de este tipo de análisis. Por todo lo anterior, en el Estudio 3 se planearon tres objetivos específicos: a) realizar un análisis factorial confirmatorio del *Cuestionario Conflictalk*, con el fin de evaluar su estructura factorial y su bondad de ajuste a los datos; b) estudiar la confiabilidad de cada una de las escalas del instrumento, y c) analizar posibles diferencias significativas por género, grupos de edad y nivel de estudios.

Los conflictos son una dimensión inherente al desenvolvimiento de los adolescentes dentro de su entorno social. Como se apuntó, tales desacuerdos tienen el potencial tanto de fortificar sus vínculos con otras personas, como de incidir en el menoscabo de las mismas, en función del modo en que sean gestionados por las partes implicadas. Debido a ello, resulta relevante estudiar las variables que podrían influir en los estilos comunicativos que los adolescentes emplean en el transcurso de su vida ordinaria para manejar las situaciones de conflicto interpersonal con las que se encuentran. En ese marco, la meta principal del presente libro es generar nuevos conocimientos que amplíen y profundicen los existentes en el área considerando, en particular, los relativos a nuestro contexto

local; así como coadyuvar a la construcción de una base investigativa sólida que pueda servir de apoyo para posibles programas de investigación e intervención con adolescentes.

Estudio 1

Relación entre estilos de comunicación en el conflicto y toma de decisiones, en adolescentes de nivel bachillerato

El desenvolvimiento de la capacidad para manejar constructivamente los conflictos interpersonales que se presentan en la vida cotidiana, es uno de los aspectos más importantes del desarrollo psicosocial de los adolescentes. Los conflictos son situaciones de interacción y, por lo tanto, la capacidad para gestionarlos depende, en buena medida, de la habilidad que tenga el sujeto para comunicarse de forma eficiente. A su vez, elegir la respuesta adecuada al conflicto y la forma apropiada de comunicarla depende de la capacidad de la persona para tomar decisiones. Debido a lo anterior, es que el análisis de las relaciones entre la gestión de conflictos, la toma de decisiones y la comunicación constituye un objeto de estudio de suma relevancia para comprender el desarrollo adolescente, y para proponer estrategias convenientes para estimularlo.

En ese marco, y con el fin de contribuir a la discusión en torno a esta cuestión, es que el presente estudio se planteó como objetivo analizar las relaciones entre los estilos comunicativos de manejo de conflictos interpersonales propuestos por Ross y DeWine (1988), y la toma de decisiones según el Modelo de Conflicto de Decisión (*The Conflict Model of Decision Making*) de Janis y Mann (1976, 1977). Lo anterior, en una muestra de estudiantes adolescentes mexicanos de nivel bachillerato.

Para ello, el presente trabajo se apoyó en algunos estudios previos que han analizado esta cuestión en muestras de jóvenes y adultos mexicanos y españoles (Alzate *et al.*, 2004; Laca, 2005; Laca y Alzate, 2004; Laca *et al.*, 2011; Mejía y

Laca, 2006), extendiendo dicho análisis hacia el estudio de las relaciones entre toma de decisiones y estilos de manejo de conflictos en la adolescencia.

Estilos de manejo de conflictos interpersonales

Como veremos en el siguiente apartado, el concepto de *estilos de comunicación en el manejo de conflictos*, corresponde a los *estilos de manejo de conflictos* pero estudiados desde un enfoque comunicativo; por ello, comenzaremos hablando de estos últimos.

Los estilos de manejo de conflictos pueden definirse como las diferentes maneras en que los individuos tienden a comportarse habitualmente para hacer frente a las desavenencias interpersonales que se les presentan en el transcurso de la vida ordinaria (Luna *et al.*, 2019). Para estudiar estos estilos Blake y Mouton (1964, 1970) propusieron el Modelo de Doble Preocupación (*Dual Concern Model*) del cual se han construido diferentes versiones a lo largo de los años (por ejemplo, Rahim, 2001; Ross y DeWine, 1988; Rubin *et al.*, 1994; Thomas y Kilmann, 1974).

En términos generales, el Modelo de Doble Preocupación sostiene que cada estilo de manejo de conflictos se define por la intersección de dos dimensiones: a) el grado de preocupación que una persona tenga acerca de cómo los resultados del desacuerdo afectarán a sus propios intereses y, b) el grado de preocupación de ese individuo con respecto a cómo los resultados afectarán a los intereses de su contraparte. Cada estilo de manejo de conflictos, representa una cierta combinación de tales grados de preocupación, tal como se explica enseguida.

Por ejemplo, cuando en el sujeto se combina una alta preocupación por sí mismo y una baja preocupación por los resultados de la otra parte, entonces tenderá a adoptar actitudes y comportamientos dominantes; es decir, intentará satisfacer sus propios intereses por encima de los de la otra persona (*estilo dominante*).

Por el contrario, si se combina una alta preocupación por los resultados de la contraparte con una baja preocupación por los resultados propios, el sujeto tenderá a complacer al otro individuo; es decir, se inclinará a satisfacer los intereses de éste incluso sacrificando los propios (*estilo complaciente*).

En tercer lugar, si la persona tiene una alta preocupación por obtener buenos resultados para ambas partes, entonces su estilo tenderá a ser colaborativo o,

dicho de otra manera, buscará integrar los intereses de los dos individuos en una solución de mutuo beneficio (*estilo integrativo o colaborativo*).

En cuarto lugar, con una baja preocupación por los resultados de ambas partes el sujeto se inclinará a evitar el conflicto; es decir, considerará que ni para él ni para la otra parte valdría la pena afrontar dicha desavenencia (*estilo evitativo*).

Por último, si el sujeto tiene una preocupación moderada tanto por los intereses propios como por los de la otra persona, se inclinará al compromiso; esto es, estará dispuesto a que cada parte ceda algo a cambio de obtener concesiones de la contraparte, satisfaciendo así los intereses de ambas, aunque sólo parcialmente (*estilo transigente o de concesiones mutuas*).

Como se señaló, en la literatura académica se han formulado a lo largo de los años diversas versiones del Modelo de Doble Preocupación. Algunas de estas versiones contemplan cinco estilos como los mencionados (Blake y Mouton, 1970; Rahim, 2001; Thomas y Kilmann, 1974); otras, en cambio, consideran únicamente cuatro estilos (Rubin *et al.*, 1994), y otras contemplan únicamente tres (Kimsey y Fuller, 2003; Ross y DeWine, 1988).

En el presente trabajo nos apoyaremos en el modelo de Ross y DeWine (1988), el cual se ha utilizado en estudios anteriores llevados a cabo tanto con muestras de jóvenes y adultos (por ejemplo, Laca *et al.*, 2011; Mejía y Laca, 2006) como de adolescentes (por ejemplo, Luna, 2014; Luna y De Gante, 2015; Luna y Laca, 2014 a; Luna *et al.*, 2012) en nuestro contexto.

Estilos de comunicación en el conflicto

Como se señaló en el apartado anterior, en la literatura académica se han formulado diversos modelos para conceptualizar y evaluar los estilos empleados por los individuos en el manejo de sus conflictos interpersonales. En este trabajo nos apoyaremos en el modelo de Ross y DeWine (1988), el cual destaca por su orientación explícita hacia la comunicación. En el presente apartado se hará una descripción de este modelo y de un instrumento psicométrico vinculado con el mismo.

De acuerdo con Ross y DeWine (1988), los estados internos y actitudinales de las personas hacia las situaciones de conflicto se manifiestan en la comunicación interpersonal. Cuando las partes eligen estrategias durante los conflictos

“sus opciones tácticas son proyectadas a través de mensajes verbales y no verbales” (Ross y DeWine, 1988, p. 391).

Partiendo de esta tesis, Ross y DeWine (1988) propusieron que es posible estudiar los estilos de manejo de conflictos a través de los tipos de mensajes verbales que las personas tienden a emplear en el curso de sus interacciones. De esta manera desarrollaron el *Cuestionario sobre Estilos de Mensajes en el Manejo de Conflictos* (Ross-DeWine Conflict Management Message Style Instrument, CMMS).

Este cuestionario está diseñado para informar acerca de tres estilos de mensajes verbales para el manejo de conflictos interpersonales: a) Centrado en uno mismo, b) Centrado en la otra parte y c) Centrado en el problema.

El estilo Centrado en uno mismo se presenta cuando en el manejo de un conflicto el individuo asume una actitud competitiva o dominante, expresando en sus mensajes un énfasis en los intereses propios. Por ejemplo, en mensajes como *¡Cállate, estás equivocado(a)! No quiero oír nada más de lo que tengas que decir, Es tu culpa si yo fallo en esto, y jamás esperes alguna ayuda de mi parte cuando estés en un apuro o ¡No puedes hacerme (o decirme) eso; de todos modos es a mi manera. ¡Olvídalo!*, el sujeto enfatiza su posición personal incluso a costa de sacrificar o de no considerar el interés de la contraparte.

El estilo Centrado en la otra parte, por el contrario, se presenta cuando el sujeto asume actitudes de acomodación a las demandas de la otra persona, emitiendo mensajes con los que manifiesta su voluntad de pasar por alto el problema y de complacer a su contraparte. Por ejemplo, en mensajes como *¿Cómo puedo hacerte sentir bien otra vez?, Cualquier cosa que te haga sentir mucho mejor está bien para mí, o Lamento mucho que te sientas herido(a); quizás tú tengas razón*, el sujeto busca satisfacer el interés de la otra parte, incluso mostrándole completa disposición o dándole la razón.

Por último, el estilo Centrado en el problema, se presenta cuando en el manejo de conflictos el sujeto emite mensajes verbales en los que asume una actitud de colaboración o compromiso, considerando que el conflicto se puede resolver satisfaciendo los intereses de ambas partes sin arriesgar la relación. Ejemplos de mensajes de este tipo son los siguientes: *Estoy muy molesto por algunas cosas que están pasando, ¿podemos hablar sobre ellas?, ¿Qué posibles soluciones*

podemos encontrar? o *Intentemos encontrar una solución que nos dé a cada uno algo de lo que queremos*. Como se puede observar, en estos ejemplos el sujeto solicita a su contraparte hablar sobre el problema, pregunta sobre las posibles soluciones, e invita a la otra persona a buscar una solución conjunta.

Para elaborar el cuestionario CMMS, Ross y DeWine (1988) llevaron a cabo una amplia revisión de la literatura sobre estilos de manejo de conflictos, y tomaron como marco teórico inicial el modelo de cinco estilos de Blake y Mouton (1964, 1970); sin embargo, a lo largo de una serie de estudios para la construcción del instrumento, realizados con muestras de estudiantes universitarios, las autoras encontraron que el modelo de tres estilos resultó ser más consistente con los datos empíricos obtenidos.

Sobre este punto conviene mencionar dos cosas. En primer lugar, que las discusiones relativas al número de estilos que es razonable incluir en un modelo, es una cuestión que no depende únicamente de consideraciones teóricas sino, también, del grado en que los modelos se ajusten o no a los datos empíricos (Luna, 2018). En segundo lugar, que de acuerdo con Rahim (2001) parece ser una tendencia particular de los modelos basados en enfoques comunicativos el identificar tres estilos, en lugar de cuatro o cinco. En ese sentido, cabe destacar que el modelo de tres estilos de Ross y DeWine (1988) cuenta con una buena base para sustentar su validez empírica, ya que ha mostrado consistencia con los datos obtenidos a través de varios estudios psicométricos desarrollados con el cuestionario CMMS, tal como se explicará más adelante.

Tal como puede observarse en la Tabla 1, cada uno de los reactivos del cuestionario CMMS es una oración que representa un tipo de mensajes dados por un individuo a su contraparte en una situación de conflicto interpersonal. Aunque existían estudios antecedentes sobre estilos de manejo de conflictos a partir de enfoques comunicativos, Ross y Dewine (1988) hicieron notar que en ninguna de esas investigaciones se había intentado evaluar a dichos estilos a partir de los tipos de mensajes verbales empleados por las personas en sus interacciones conflictivas. Dicho de otro modo, ningún instrumento diseñado con anterioridad al CMMS había empleado mensajes verbales como reactivos. A este respecto afirman las autoras: “Esta falta de atención en los instrumentos existentes y la afirmada relación entre la construcción de mensajes y la gestión de conflictos,

apoyan la necesidad de un instrumento de conflicto enfocado claramente en unidades de mensaje” (p. 391). Debido a lo anterior, las autoras se dieron a la tarea de desarrollar el cuestionario CMMS, concibiéndolo como “un instrumento de autorreporte diseñado para evaluar los estilos de manejo de conflictos a través de los mensajes usados en los conflictos interpersonales” (p. 391). En la Tabla 1 se presentan los reactivos del CMMS distribuidos en sus escalas, de conformidad a la traducción realizada por Mejía y Laca (2006) de la que se hablará enseguida.

Tabla 1

Estilos de comunicación en el conflicto y sus indicadores, versión original*

Estilos	Indicadores
Centrado en uno mismo	1. “¿No te das cuenta de lo ridículo(a) que estás siendo con esa manera de pensar? No quiero seguir escuchando.”
	8. “¿Cállate, estás equivocado(a)! No quiero oír nada más de lo que tengas que decir.”
	9. “Es tu culpa si yo fallo en esto, y jamás esperes alguna ayuda de mi parte cuando estés en un apuro.”
	10. “¡No puedes hacerme (o decirme) eso; de todos modos es a mi manera. ¡Olvídalo!”
	16. “Si no vas a cooperar, me iré con alguien que lo haga.”
	18. “Podrías también aceptar mi decisión; de todos modos no puedes hacer nada al respecto.”
Centrado en la otra parte	2. “¿Cómo puedo hacerte sentir bien otra vez?”
	4. “No tengo más qué decirte sobre esto. . . (silencio). . .”
	6. “Lamento mucho que te sientas herido(a); quizás tú tengas razón.”
	13. “Cualquier cosa que te haga sentir mucho mejor está bien para mí.”
	14. “Ya déjalo así.”
	15. “Tienes razón... De todos modos no era importante... ¿Te sientes bien ahora?”

Estilos	Indicadores
Centrado en el problema	3. “Estoy muy molesto por algunas cosas que están pasando, ¿podemos hablar sobre ellas?”
	5. “¿Qué posibles soluciones podemos encontrar?”
	7. “Hablemos y veamos cómo podemos manejar esta discusión.”
	11. “Intentemos encontrar una solución que nos dé a cada uno algo de lo que queremos.”
	12. “Esto es algo que tenemos que resolver; siempre estamos discutiendo sobre ello.”
	17. “Pienso que necesitamos intentar comprender el problema.”
<i>Nota.</i> * Distribución original de los reactivos del <i>Cuestionario sobre Estilos de Mensajes en el Manejo de Conflictos</i>. Original de Ross y DeWine (1988), traducción y validación a la lengua castellana por Mejía y Laca (2006). Los números a la izquierda de las oraciones, indican el número de reactivo que corresponde dentro del cuestionario.	

Fuente: elaboración propia, con base en Mejía y Laca (2006).

Validación del *Cuestionario sobre Estilos de Mensajes en el Manejo de Conflictos*, en adolescentes y jóvenes mexicanos

En México, el cuestionario CMMS ha sido objeto de varios estudios de validación psicométrica. El primero de dichos trabajos fue realizado en la ciudad de Colima, Colima por Mejía y Laca (2006), con una muestra de 237 estudiantes universitarios con rango de edad de 18 a 29 años (media aritmética de 21 años). Estos autores llevaron a cabo una traducción del instrumento a la lengua castellana y exploraron la composición del mismo mediante la técnica de Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Sus resultados mostraron que la traducción del CMMS reproducía la composición factorial del original (ver Tabla 1).

Posteriormente, Laca *et al.* (2011) hicieron un nuevo estudio de validación con una muestra de 441 estudiantes universitarios mexicanos y españoles con media de edad en 21 años, empleando la técnica de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Los autores concluyeron que el instrumento posee propiedades psicométricas adecuadas para ser empleado con muestras de hispanohablantes. Un asunto que interesa destacar en estudio de Laca *et al.* (2011) es que los reactivos 4 (*No tengo más qué decirte sobre esto... (silencio)*) y 14 (*Ya déjalo así*) resultaron ajustar mejor en el estilo Centrado en uno mismo, en lugar de hacerlo

en la escala de mensajes centrados en la otra parte; lo cual indica que posiblemente los jóvenes hispanohablantes den a tales oraciones una interpretación más acorde a un estilo dominante que a uno complaciente.

Un resultado similar fue obtenido en el País Vasco, España por Alonso (2011). Se trató de una investigación doctoral titulada *El impacto de la diversidad socio-cultural en la escuela primaria desde la perspectiva del docente: perfil psico-social y (re)construcción de significados*. En el marco de esta investigación, Alonso (2011) realizó un análisis de componentes principales del CMMS con una muestra de 281 profesores pertenecientes a 29 centros educativos de nivel primaria, con rango de edad de 22 a 59 años. Este análisis arrojó como resultado que los 18 reactivos originales del CMMS se distribuyeron en tres componentes. Nuevamente, los reactivos 4 y 14 pasaron a formar parte del estilo de comunicación Centrado en uno mismo, en lugar de hacerlo en el estilo Centrado en la otra parte.

Como se puede observar, los estudios de validación del CMMS tanto en su versión en inglés como en su traducción a la lengua española se habían desarrollado fundamentalmente, con muestras de estudiantes universitarios (Ross y DeWine, 1988; Mejía y Laca, 2006; Laca *et al.*, 2011) y personal docente (Alonso, 2011). Por lo anterior es que Luna y Laca (2014 a) plantearon tomar una muestra conjunta de adolescentes (11 a 19 años) y jóvenes (20 a 25 años) de secundaria, bachillerato y licenciatura para llevar a cabo un Análisis Factorial (exploratorio y confirmatorio) del CMMS con el fin de obtener información psicométrica de este instrumento en muestras hispanohablantes que abarcaran el rango de edad señalado y, con ello, contribuir a la discusión sobre la validez empírica del modelo de tres estilos propuesto por Ross y DeWine (1988) en adolescentes y jóvenes mexicanos. Los autores se propusieron, además, analizar los posibles efectos del género y de la edad en el uso de los estilos de comunicación en el manejo de conflictos. A continuación, describiremos sus principales hallazgos.

La muestra de este estudio de Luna y Laca (2014 a), estuvo compuesta por 1074 estudiantes de secundaria, bachillerato y licenciatura con rango de edad de 11 a 25 años (media aritmética de 16.23), de los cuales 501 (46.6%) fueron hombres y 573 (53.4%) mujeres. Los participantes pertenecían a diversas escuelas ubicadas dentro de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México.

En el desarrollo del análisis, Luna y Laca (2014 a) encontraron que el modelo mostraba mejores indicadores de validez y confiabilidad si se prescindía de los reactivos 1, 4, 14, 16 y 18 del cuestionario CMMS. Así, su estudio proporcionó información para sustentar el modelo de tres estilos, a partir solamente de 13 indicadores (reactivos). El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) presentó niveles adecuados de varianza explicada total y de cada uno de los componentes, con cargas factoriales elevadas de todos los items. En el correspondiente Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) se corroboró este modelo trifactorial con 13 indicadores, pudiendo mantenerse la hipótesis de bondad de ajuste del modelo a los datos. La distribución final de los reactivos puede apreciarse en la Tabla 2.

Tabla 2

Estilos de comunicación en el conflicto y sus indicadores, versión validada para adolescentes y jóvenes mexicanos*

Estilos	Indicadores
Centrado en uno mismo	8. “¡Cállate, estás equivocado(a)! No quiero oír nada más de lo que tengas que decir.”
	9. “Es tu culpa si yo fallo en esto, y jamás esperes alguna ayuda de mi parte cuando estés en un apuro.”
	10. “¡No puedes hacerme (o decirme) eso; de todos modos es a mi manera. ¡Olvídalo!”
Centrado en la otra parte	2. “¿Cómo puedo hacerte sentir bien otra vez?”
	6. “Lamento mucho que te sientas herido(a); quizás tú tengas razón.”
	13. “Cualquier cosa que te haga sentir mucho mejor está bien para mí.”
	15. “Tienes razón... De todos modos no era importante... ¿Te sientes bien ahora?”
Centrado en el problema	3. “Estoy muy molesto por algunas cosas que están pasando, ¿podemos hablar sobre ellas?”
	5. “¿Qué posibles soluciones podemos encontrar?”
	7. “Hablemos y veamos cómo podemos manejar esta discusión.”
	11. “Intentemos encontrar una solución que nos dé a cada uno algo de lo que queremos.”

Estilos	Indicadores
Centrado en el problema	12. “Esto es algo que tenemos que resolver; siempre estamos discutiendo sobre ello.”
	17. “Pienso que necesitamos intentar comprender el problema.”
<i>Nota.</i> *Traducción y validación a la lengua castellana por Mejía y Laca (2006), estudio de validación para adolescentes y jóvenes mexicanos por Luna y Laca (2014 a). Los números a la izquierda de las oraciones, indican el número de reactivo que corresponde dentro del cuestionario original.	

Fuente: elaboración propia, con base en Luna y Laca (2014 a).

Con relación a los posibles efectos del género sobre los estilos de mensajes en el manejo de conflictos, en el estudio citado de Luna y Laca (2014 a), las mujeres adolescentes y jóvenes resultaron puntuar más alto que los varones en los estilos Centrado en el problema y Centrado en la otra parte.

Con relación a la edad, las investigaciones anteriores no habían reportado diferencias significativas ni efectos de esta variable sobre los estilos de comunicación en el conflicto. Estos resultados en la literatura precedente pueden explicarse por el hecho de que los estudios se habían realizado en muestras de adolescentes o de jóvenes, por separado, empleando por ello un rango de edad menor al considerado en el estudio de Luna y Laca (2014 a) que estamos comentando. Por su parte, el estudio de Luna y Laca (2014 a) logró identificar una posible tendencia del estilo Centrado en el problema a aumentar con la edad.

En conclusión, el trabajo de Luna y Laca (2014 a) proporcionó evidencia para sustentar la probable estructura trifactorial del cuestionario CMMS, en su versión de 13 reactivos, para muestras conjuntas de adolescentes y jóvenes hispanohablantes, correspondiendo dichos tres factores a los tres estilos de comunicación en el conflicto del modelo de Ross y DeWine (1988). Además, el estudio aportó datos de relevancia sobre los efectos del género y de la edad sobre los estilos de comunicación en el manejo de conflictos.

Por lo anterior, en el presente estudio nos apoyaremos en este modelo de Ross y DeWine (1988) ya que, como puede apreciarse, ha mostrado ser con-

sistente y útil para conceptualizar y evaluar estilos de manejo de conflictos en muestras de jóvenes y de adolescentes en nuestro contexto.

Patrones de toma de decisiones: el modelo de conflicto de decisión

En el estudio de la toma de decisiones en general, actualmente es usual distinguir entre los enfoques normativos, los descriptivos y los prescriptivos. De acuerdo con Aguiar (2004), las teorías normativas analizan cuáles serían las decisiones que debería tomar un sujeto racional; las descriptivas estudian cómo deciden, de hecho, las personas, y las prescriptivas examinan cómo los individuos reales pueden llegar a hacer buenas elecciones, considerando sus limitaciones cognitivas e informativas.

Los enfoques normativos se caracterizan por partir de supuestos de racionalidad y, con base en tales supuestos, analizar qué decisiones debería tomar un sujeto racional para llegar al mejor resultado, dadas sus preferencias. Supuestos de racionalidad son, por ejemplo, el de completud (para todo A y todo B, o bien A es preferida a B, o B es preferida a A, o el individuo es indiferente ante ambas), el de asimetría (si el individuo prefiere A a B, entonces no prefiere B a A), y de transitividad (si el sujeto prefiere A a B, y B a C, por lo tanto es racional que prefiera A a C), entre otros. Con fundamento en tales supuestos, el enfoque normativo analiza las decisiones que debería tomar un sujeto que cumple con estas condiciones mínimas de consistencia lógica (Edwards, 1979; Aguiar, 2004).

Algunos estudiosos han criticado a las teorías normativas considerando que no brindan una descripción y explicación adecuada del proceso real de toma de decisiones por los individuos (por ejemplo, Caloca, 2012; Kahneman, 2012). En particular, de acuerdo con Mann (2008), los psicólogos sociales parecen estar convencidos de que la clave para la comprensión del modo como los sujetos toman sus decisiones reside en una metodología descriptiva del proceso en sí mismo y no en el análisis del modo en que debería obrar un ser racional para tomar una decisión.

Debido a lo anterior es que se han venido desarrollando diversas investigaciones que intentan explicar la toma de decisiones conceptualizando el papel que juegan diversos procesos cognitivos, emocionales y motivacionales al establecer limitaciones a la acción del sujeto racional (por ejemplo, Bouckenooghe *et al.*,

2007; Leykin y De Rubeis, 2010; Tversky y Kahneman, 1981; Wray y Stone, 2005; entre otros). Un enfoque de este tipo, el cual analiza el rol del estrés en estos procesos, es el Modelo de Conflicto de Decisión (*The Conflict Model of Decision Making*) propuesto por Janis y Mann (1976, 1977). Como se ha señalado, nos apoyaremos en este modelo para el desarrollo del presente estudio.

El Modelo de Conflicto de Decisión ha sido ampliamente reconocido entre los investigadores. Su punto de partida es la afirmación de que el estrés “es frecuentemente una importante causa de error en la toma de decisiones” (Janis y Mann, 1976, p. 657).

De acuerdo con los autores, el tomar decisiones es un proceso que muchas veces va acompañado de un *conflicto de decisión* generador de estrés. Dicho conflicto se manifiesta en dudas y vacilaciones, aplazamientos e intentos de evitación por parte del sujeto. Así, el modelo persigue describir “cómo, cuándo y por qué el estrés psicológico generado por el Conflicto de Decisión impone limitaciones a la racionalidad de las decisiones de una persona en su vida personal y laboral” (Radford *et al.*, 1991, p. 36).

En síntesis, los patrones de toma de decisiones contemplados por el modelo de Janis y Mann (1976, 1977) son cinco: a) Inercia no Conflictiva, b) Cambio no Conflictivo, c) Vigilancia, d) Hipervigilancia, y e) Evitación Defensiva. Cabe mencionar, además, que la Evitación Defensiva, a su vez, adopta tres modalidades: Procrastinación o aplazamiento, Transferencia y Racionalización. A continuación describiremos brevemente cada uno de estos patrones.

De acuerdo con Janis y Mann (1977), el estrés de decisión surge de dos fuentes: la preocupación por pérdidas objetivas y la preocupación por pérdidas subjetivas. Las pérdidas objetivas pueden incluir bienes materiales, relaciones personales, entre otros. Las pérdidas subjetivas incluyen sobre todo, pérdida de autoestima y de reputación en caso de que el curso de acción elegido salga mal. Dicen Janis y Mann (1976):

En primer lugar, el tomador de decisiones se preocupa por las pérdidas materiales y sociales que podría sufrir debido a cualquier curso de acción que elija, incluyendo los costos de no cumplir con los compromisos anteriores. En segundo lugar, reconoce que su reputación y su autoestima como un decisor competente

están en juego. Cuanto más severas sean las pérdidas previstas, mayor será el estrés (p. 657).

La preocupación por pérdidas objetivas y subjetivas genera que el individuo inicialmente tenga cierta resistencia a tomar decisiones y a que se pregunte si realmente se corre algún riesgo dejando las cosas tal como están, lo que da lugar al primer patrón del modelo: el patrón de Inercia no Conflictiva (*Unconflicted Inertia*). De acuerdo con Janis y Mann (1976) en este primer patrón “el encargado de la toma de decisiones decide complacientemente continuar con lo que haya estado haciendo, ignorando la información sobre el riesgo de pérdidas” (p. 658).

Ahora bien, en caso de que el sujeto perciba que la tendencia del estado de cosas es a empeorar si no se introducen cambios a la situación, su inclinación primera será la de preguntarse si se corren demasiados riesgos llevando a cabo el curso de acción más obvio o más accesible. Esto da lugar al segundo patrón del modelo: el patrón de Cambio no Conflictivo (*Unconflicted Change*). De acuerdo con Janis y Mann (1976) en este segundo patrón “el tomador de decisiones adopta de manera acrítica cualquier nuevo curso de acción más accesible o más fuertemente recomendado para él” (p. 658).

Sin embargo, hay situaciones en las que el sujeto puede percibir que la situación tiende a empeorar de no introducirse modificaciones, pero no resulta claro cuáles cambios son los que deben realizarse. De esta manera el sujeto entrará en un conflicto de decisión. Según Janis y Mann (1977), cuando hablamos de conflicto de decisión “nos referimos con ello a tendencias opuestas y simultáneas en el individuo a aceptar y rechazar, al mismo tiempo, un determinado curso de acción” (p. 46).

Cuando el sujeto experimenta un conflicto de decisión, confluyen en él fuertes deseos de acabar cuanto antes con el problema precipitando una decisión (cierre prematuro del problema) con deseos no menos intensos de evitar o al menos aplazar cualquier decisión (estancamiento del problema).

En este marco, y para resolver este conflicto de decisión, el individuo puede adoptar alguno de los siguientes patrones de toma de decisiones: a) Vigilancia

(*Vigilance*), b) Hipervigilancia (*Hypervigilance*), o c) Evitación Defensiva (*Defensive Avoidance*).

En primer lugar, el patrón de Vigilancia se presenta cuando el sujeto es optimista respecto a encontrar una solución y cree que tiene el tiempo suficiente para buscar sistemáticamente la información relevante y evaluarla razonadamente. Según los autores que seguimos, en el patrón de Vigilancia “el tomador de decisiones busca cuidadosamente la información pertinente, la asimila de manera imparcial y estudia cuidadosamente las alternativas antes de tomar una decisión” (Janis y Mann, 1976, p. 658).

En segundo lugar, el patrón de Hipervigilancia se presenta cuando el individuo cree que es posible encontrar una solución pero piensa que el tiempo de que dispone es insuficiente de modo que, en un estado próximo al pánico, busca frenéticamente información de manera desordenada y se ve afectado por altos niveles de estrés. Según Janis y Mann (1976), en la Hipervigilancia:

El decisor busca frenéticamente una salida del dilema e impulsivamente se apodera de una solución apresurada que parece prometer alivio inmediato, pasando por alto toda la gama de consecuencias de su elección debido a la excitación emocional, el pensamiento repetitivo y la constricción cognitiva (dada por la reducción en el espacio de memoria inmediato y las ideas simplistas). En su forma más extrema, la Hipervigilancia se conoce como ‘pánico’ (p. 658).

En tercer lugar, el patrón de Evitación Defensiva se presenta cuando el individuo es pesimista con respecto a encontrar una solución, por tanto, intenta escapar del conflicto evitando tomar una decisión, ya sea posponiéndola, trasladando la responsabilidad a otra persona, o construyendo racionalizaciones deseables y permaneciendo selectivamente desatento a la información correctiva. De esta manera, Janis y Mann (1977) identificaron tres tipos de evitación defensiva: a) el Aplazamiento o Procrastinación (*Procrastination*), b) la Transferencia (*Buck-passing*), y c) la Racionalización (*Rationalization*).

En primera instancia, la evitación defensiva por Procrastinación se presenta cuando el sujeto cree que no se corren riesgos serios si se pospone la decisión. Así en la Procrastinación, se da una falta de interés sobre la cuestión a decidir,

pero sin que exista por parte del sujeto ni una evaluación de la búsqueda de la información ni una planificación sobre posibles contingencias.

En segundo término, la evitación defensiva por Transferencia se produce cuando el sujeto cree que es posible turnar o pasar la responsabilidad de la decisión a otra persona. Así, en la Transferencia se produce un compromiso con la elección que llevará a cabo otra persona, pero sin que exista por parte del sujeto en este caso tampoco, ni una evaluación de la búsqueda de la información ni una planificación sobre posibles contingencias.

Finalmente, la evitación defensiva por Racionalización se produce cuando el sujeto intuye que sí se corren riesgos serios si se pospone la decisión pero, al mismo tiempo, cree que no es posible transferir dicha decisión a otra persona. En este caso, el individuo tiende a emplear defensas cognitivas (*cognitive defenses*) para reforzar una alternativa elegida exagerando las consecuencias positivas o minimizando las consecuencias negativas.

De acuerdo con Janis y Mann (1976, 1977), si bien los dos primeros patrones (Inercia no Conflictiva y Cambio no Conflictivo) son adaptativos para ahorrar tiempo, esfuerzo y desgaste emocional, especialmente para decisiones de rutina o menores, a menudo conducen a una toma de decisiones defectuosa si la persona debe tomar una elección vital. Por su parte, de manera similar, la Evitación Defensiva y la Hipervigilancia ocasionalmente pueden ser adaptativas, pero generalmente reducen las posibilidades de evitar pérdidas graves. Debido a lo anterior, es que los autores consideraron que estos cuatro patrones de toma de decisiones son “defectuosos”.

Por su parte, el patrón de Vigilancia ocasionalmente resulta ser inadecuado si el peligro es mínimo y se requiere una respuesta de una fracción de segundo; sin embargo, los autores consideran que generalmente conduce a decisiones de mejor calidad que los otros patrones de toma de decisiones.

De acuerdo con Janis y Mann (1977), los patrones de toma de decisiones están determinados por la presencia o ausencia de tres condiciones: a) la conciencia de los riesgos serios para la alternativa elegida, b) la esperanza de encontrar una mejor opción y, c) la creencia de que hay tiempo suficiente para buscar información y deliberar antes de tomar una decisión. Así mismo, existe una relación curvilínea entre la magnitud del estrés y la calidad de la toma de

decisiones: un estrés excesivamente bajo y un estrés extremadamente alto pueden dar lugar a patrones defectuosos (Inercia y Cambio no conflictivos en el primer caso; Hipervigilancia y Evitación Defensiva en caso de un estrés alto), mientras que los niveles intermedios de estrés tienen más probabilidades de estar asociados con el procesamiento de información vigilante.

Los cuestionarios *Flinders y Melbourne*

Con el fin de contar con un instrumento que permitiera obtener información sobre los patrones de toma de decisiones con base en el Modelo de Conflicto de Decisión, es que Mann propuso en 1982 el *Cuestionario Flinders sobre Toma de Decisiones (Flinders Decision-Making Questionnaire, DMQ)*. Este cuestionario se componía de 31 reactivos distribuidos en las siguientes seis escalas: a) Vigilancia (*Vigilance*), b) Hipervigilancia (*Hypervigilance*), c) Evitación Defensiva (*Defensive Avoidance*), d) Transferencia (*Buck-passing*), e) Aplazamiento (*Procrastination*) y f) Racionalización (*Rationalization*). Este cuestionario permaneció como un instrumento no publicado hasta que apareció en el artículo de Mann *et al.* (1997) al que aludiremos a continuación.

En este trabajo mencionado, Mann *et al.* (1997) sometieron el *Cuestionario Flinders* a diversos análisis psicométricos con el objetivo de afinar estadísticamente el instrumento. El estudio lo desarrollaron con una muestra de 2051 estudiantes universitarios de Australia ($n = 262$), Nueva Zelanda ($n = 260$), Estados Unidos ($n = 475$), Japón ($n = 359$), Hong Kong ($n = 281$) y Taiwán ($n = 414$). La validez del cuestionario intentó probarse mediante Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) en el que se sujetaron a contraste cinco modelos diferentes (cada uno de dichos modelos representaba de manera distinta las relaciones entre los patrones de toma decisiones). Sin embargo, una vez realizado el análisis resultó que ninguno de los modelos testados logró ser validado.

Por lo anterior, algunos reactivos del *Cuestionario Flinders* fueron descartados para dejar sólo los que presentaran mejores propiedades psicométricas. Así, se eliminaron en total nueve reactivos dando origen al *Cuestionario Melbourne sobre Toma de Decisiones (Melbourne Decision Making Questionnaire, DMQ-II)*, el cual quedó compuesto por 22 reactivos. Los Análisis Factoriales con este instrumento dieron lugar a un modelo revisado que comprendía cuatro

factores identificables: a) Vigilancia (*Vigilance*), b) Hipervigilancia (*Hypervigilance*), c) Transferencia (*Buck-passing*), y d) Procrastinación o Aplazamiento (*Procrastination*). El modelo revisado tenía un ajuste adecuado tanto para los datos correspondientes a cada muestra de cada país, como para la muestra total.

Posteriormente, el *Cuestionario Flinders* fue traducido al castellano por Laca (2005) y por Alzate *et al.* (2004) en un estudio desarrollado con una muestra de 609 estudiantes universitarios del País Vasco, España. Los participantes tenían edades de 14 a 34 años (media de edad en 21 años). Los autores sometieron los 31 reactivos del *Cuestionario Flinders* (previamente traducido) a análisis de ecuaciones estructurales con el fin de contrastar los modelos testados por Mann *et al.* (1997). El resultado de su análisis fue que el modelo de cuatro factores obtenido en este último estudio citado, fue también el que presentó los mejores indicadores psicométricos en la muestra española. En consecuencia, dicho trabajos representan la validación castellana del *Cuestionario Melbourne*.

El *Cuestionario Melbourne* ha sido utilizado para el estudio de la toma de decisiones en diversos países como Australia, Estados Unidos, España, Nueva Zelanda, Japón y China, entre otros (Mann *et al.*, 1998). En el ámbito hispanoamericano ha sido utilizado por Alzate *et al.* (2004), Laca y Alzate (2004), Laca (2005), y Laca *et al.* (2011), para estudiar patrones de toma de decisiones en estudiantes universitarios. Como veremos enseguida, Luna y Laca (2014 b) han realizado los primeros análisis con el *Cuestionario Melbourne* en muestras de adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato.

Validación del Cuestionario Melbourne con adolescentes mexicanos

Con el fin de contribuir a conceptualizar adecuadamente el fenómeno de la toma de decisiones de los adolescentes en el marco del Modelo de Conflicto de Decisión, el trabajo de Luna y Laca (2014 b) se planteó como objetivo explorar la estructura factorial del *Cuestionario Melbourne sobre Toma de Decisiones* en una muestra de adolescentes de educación media superior, identificando los factores subyacentes a los reactivos de dicho instrumento, así como sus correlaciones, sus posibles diferencias significativas por edad y género, y sus relaciones con la autoconfianza.

La muestra estuvo compuesta por 992 estudiantes de bachillerato con rango de edad de 15 a 19 años (media aritmética de 16.57, y desviación estándar de 1.09). Los participantes pertenecían a cinco escuelas particulares y una pública de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México y se encontraban distribuidos en los seis grados (semestres) que comprende el bachillerato en el sistema educativo mexicano.

Con el fin de analizar la composición factorial subyacente a los reactivos del *Cuestionario Melbourne*, así como la calidad del ajuste entre el modelo y los datos empíricos obtenidos, Luna y Laca (2014 b) llevaron a cabo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y uno Confirmatorio (AFC) con las respuestas dadas por los participantes a los reactivos del instrumento. Una vez realizados dichos análisis los autores concluyeron que su trabajo:

Proporciona evidencia para sustentar la probable estructura trifactorial del *Cuestionario Melbourne* para muestras de adolescentes hispanohablantes, correspondiendo dichos tres factores a tres patrones de toma de decisiones en el marco del Modelo de Conflicto de Decisión: a) Procrastinación/ Hipervigilancia, b) Transferencia y c) Vigilancia (Luna y Laca, 2014 b, p. 53).

Con relación a esta solución trifactorial los autores llamaron la atención sobre el hecho de que los reactivos de Hipervigilancia y de Procrastinación se agruparon en un mismo factor, y no en dos como en el *Cuestionario Melbourne* original, tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3
Patrones de toma de decisiones y sus indicadores, versión
validada para adolescentes mexicanos*

Patrones de toma de decisiones	Indicadores
Vigilancia	2. Me gusta considerar todas las alternativas.
	6. Considero cómo sacar adelante lo mejor posible la decisión que tomo.
	8. Cuando tomo decisiones, me gusta reunir gran cantidad de información.
	12. Intento aclarar mis objetivos antes de elegir.
	16. Pongo mucho cuidado antes de elegir.
Transferencia	3. Prefiero dejar las decisiones a otros.
	9. Evito tomar decisiones.
	11. No me gusta la responsabilidad de tomar decisiones.
	14. Si una decisión podemos tomarla otra persona o yo, dejo que la otra persona la tome.
	19. Prefiero que la gente que está mejor informada decida por mí.
Procrastinación/ hipervigilancia	21. Aparto a un lado la toma de decisiones.
	1. Me siento como si estuviera bajo una tremenda presión de tiempo cuando tomo decisiones.
	5. Pierdo gran cantidad de tiempo en asuntos triviales antes de tomar la decisión final.
	10. Cuando tengo que tomar una decisión, espero largo tiempo antes de comenzar a pensar en ello.
	13. La posibilidad de que algo de poca importancia podría salir mal, me hace cambiar bruscamente en mis preferencias.
	15. Siempre que afronto una decisión difícil me siento pesimista respecto a hallar una buena solución.
	18. Aplazo tomar decisiones hasta que es demasiado tarde.
	20. Después de tomar una decisión, pierdo gran cantidad de tiempo convencíndome de que era correcta.
	22. No puedo pensar correctamente si tengo que tomar decisiones de prisa.
<i>Nota.</i> *Distribución de los reactivos del <i>Cuestionario Melbourne sobre Toma de Decisiones</i>, en su versión validada para adolescentes mexicanos por Luna y Laca (2014 b). Traducción original a la lengua castellana por Alzate <i>et al.</i> (2004) y Laca (2005). Los números a la izquierda de las oraciones, indican el número de reactivo que corresponde dentro del cuestionario original.	

Fuente: elaboración propia, con base Luna y Laca (2014 b).

Según Luna y Laca (2014 b), una posible interpretación de este resultado tal vez sería que, probablemente, los adolescentes tiendan a reconocer en tales reactivos un sólo patrón de toma de decisiones. Dicho patrón podría consistir en lo siguiente:

Ante el estrés de decisión, en ciertos dilemas, los adolescentes podrían reaccionar en un primer momento aplazando dicha decisión (Procrastinación) de modo que el tiempo disponible para efectuarla fuera paulatinamente disminuyéndose hasta obligarle, llegado el momento, a tomar una decisión más bien apresurada (Hipervigilancia) (Luna y Laca, 2014 b, p. 53).

Los autores hicieron notar que esta interpretación es congruente con el carácter evitativo de la procrastinación y, asimismo, con la susceptibilidad del patrón de Hipervigilancia al tiempo disponible. Así, en primera instancia, el adolescente tendería a evitar tomar una decisión; sin embargo, a medida que el tiempo disponible disminuyera, comenzaría a adoptar un patrón hipervigilante debido al aumento de intensidad del estrés de decisión.

Por otra parte, en el Análisis Factorial realizado por Luna y Laca (2014 b) se identificó también al patrón de Transferencia como un factor diferenciado de Procrastinación/hipervigilancia y de Vigilancia. Analizando la literatura sobre toma de decisiones en la adolescencia, los autores señalaron que este patrón en los adolescentes probablemente esté asociado con la percepción de determinada legitimidad o jurisdicción sobre los asuntos involucrados en la decisión. Hoffman *et al.* (1995) afirman a este respecto que, para que los adolescentes se vean efectivamente llevados a tomar decisiones no basta con que quieran hacerlo, ya que su toma de decisión generalmente no va a ocurrir si perciben que no tienen el poder para hacerlo o que dichas decisiones han de tomarlas los adultos. Como algunos autores han señalado, hay adolescentes que dan muestras de tener una competencia similar a la de los adultos para razonar sobre decisiones críticas y que, sin embargo, pueden sentir que les falta poder para tomarlas debido a las restricciones que se les imponen dentro de la familia y la sociedad (Hoffman *et al.*, 1995; Schvaneveldt y Adams, 1983). Si ello es así, cabría pensar entonces que, al parecer, lo determinante en el patrón de Trans-

ferencia (en el caso de los adolescentes) podría ser una percepción de falta de poder, jurisdicción o competencia sobre los asuntos relevantes a la decisión en cuestión, lo cual llevaría al adolescente no sólo a posponer la toma de decisión, sino a transferirla a otras personas.

En cuanto a la edad, los resultados de Luna y Laca (2014 b) mostraron mayores puntajes del patrón de Vigilancia en el grupo de mayor edad. Según los autores, ello es congruente con la tesis de que la competencia para tomar decisiones se desarrolla con la edad, la cual ha sido respaldada por una gran cantidad de estudios (por ejemplo, Jacobs y Klaczynski, 2002; Mann *et al.*, 1989; Vargas *et al.*, 2007).

Desde esta perspectiva, la habilidad para adoptar un patrón vigilante en la toma de decisiones podría estar asociada a variables relacionadas con el desarrollo cognitivo y social de los adolescentes como podría ser su capacidad para el pensamiento abstracto e hipotético, sus habilidades de toma de rol, su habilidad para planear y prever el futuro, entre otras. Desde este punto de vista, unas buenas habilidades de toma de decisiones se verán reflejadas en una mayor presencia de un patrón vigilante; mientras que pocas habilidades de toma de decisión se reflejarán en mayor disposición a los patrones de procrastinación/hipervigilancia y transferencia.

Por último, cabe mencionar además que la presencia de los señalados tres patrones de toma de decisiones en los adolescentes (Vigilancia, Transferencia y Procrastinación/hipervigilancia), parece ser congruente con lo reportado en la literatura sobre toma de decisiones en la adolescencia. En efecto, diversos estudios (por ejemplo, Jacobs y Klaczynski, 2002; Schvaneveldt y Adams, 1983; Vargas *et al.*, 2007) han documentado que mientras algunos adolescentes toman decisiones con un estilo lógico, racional y sistemático utilizando estrategias planeadas cuidadosamente con una clara orientación hacia el futuro; otros adolescentes recurren a estrategias intuitivas o espontáneas basadas en la fantasía y en los sentimientos del momento. Así mismo, se ha señalado que mientras algunos adolescentes permiten que personas significativas (padres, amigos y figuras de autoridad) decidan por ellos; otros, en cambio, asumen la responsabilidad de decidir y analizan por sí mismos la información relevante para la toma de decisiones. En ese sentido, resulta pertinente el esfuerzo por conceptualizar el

fenómeno de la toma de decisiones de los adolescentes en el marco del Modelo de Conflicto de Decisión, en la medida en que contribuye a generar mayores conocimientos a este respecto.

Autoconfianza como tomador de decisiones

En el marco del Modelo de Conflicto de Decisión, es importante considerar el importante papel que juega la confianza que el sujeto decidor pueda tener en su propia capacidad de tomar decisiones efectivas (*Self-esteem as a Decision Maker*) ya que ésta puede afectar al proceso de toma de decisión y verse, al mismo tiempo, afectada por los resultados de una elección juzgada como exitosa o errónea (Burnett, 1991).

Janis y Mann (1977) ya ponían el acento en el peso que ejerce sobre quien ha de tomar decisiones la anticipación de emociones negativas que pudieran llevarle a lamentar su elección. El sujeto que está ante un conflicto de decisión, con frecuencia observa con ansiedad que pudiera también encontrarse posteriormente en un conflicto postdecisional (Laca, 2005; Mann, 2008).

Como se había señalado más arriba, el riesgo de sufrir pérdidas subjetivas es un factor inmerso en un conflicto de decisión, el cual podría presentarse como un riesgo de sufrir pérdida de autoestima en caso de que las decisiones tomadas se revelaran erróneas (Janis y Mann, 1977; Wray y Stone, 2005). Como señala Larrick (1993) muchas decisiones pueden entenderse en términos de un deseo por evitar las consecuencias psicológicas dolorosas que resultan de una decisión cuyos resultados no son los deseados. Hacer elecciones, sostiene este autor, puede ser amenazante para el yo porque “un resultado pobre menoscabará el propio sentido de competencia como tomador de decisiones” (Larrick, 1993, p. 440). De ahí la importancia de este factor para la comprensión de todo el proceso.

A este respecto, Musitu *et al.* (1996) señalan la existencia en la literatura de constructos similares al de autoconfianza. Según los autores, conceptos como los de autoeficacia, competencia motivacional o motivación efectiva han llegado a ser prominentes en la psicología social, ya que expresan “que los seres humanos están motivados a considerarse como agentes causales de su ambiente” (p. 67). En este sentido Bandura (1977; como se citó en Musitu *et al.*, 1996) considera que una fuente importante de motivación cognitiva se encuentra en las percep-

ciones que las personas tienen acerca de su eficacia para lograr la meta que se han propuesto, la cual está influida por las evaluaciones que hace el propio sujeto de la discrepancia entre sus ejecuciones y sus metas internas. Según Musitu *et al.* (1996), también se considera que el bajo logro puede proceder no solo de la falta de habilidades cognitivas, sino también de su pobre utilización debida a una percepción de autoineficacia. Es decir, una baja autoconfianza podría explicar un bajo empleo de habilidades de toma de decisiones, de comunicación y de resolución de conflictos, debido a que habría la posibilidad de que los sujetos tiendan a mostrarse deficitarios en la realización de tareas y afrontamiento de situaciones sociales no tanto por carencia de habilidades sino por baja utilización de las mismas, debido a baja autoconfianza.

Según lo que explican Fantin *et al.* (2005) muchos estudios han encontrado que la autoestima alta actúa como amortiguador de los efectos negativos del estrés, de manera que la persona reacciona ante las situaciones de estrés “de un modo más autoprotector, utiliza un estilo explicativo de autodefensa, desarrolla y mantiene vínculos con personas íntimas en situaciones de estrés y utiliza estrategias de aproximación centradas en el problema con mayor medida que estrategias de evitación” (p. 167). Señalan también como factor importante la percepción de los sujetos de tener el control sobre los eventos o que el individuo se sienta impotente ante ellos, lo que influye en la elección de estrategias efectivas.

Por todo lo anterior, es evidente que la evaluación de la Autoconfianza es importante para comprender el proceso de conflicto decisional de los individuos. Debido a ello, en el presente estudio consideraremos el análisis de la Autoconfianza junto al de los patrones de toma de decisiones. Así, además del *Cuestionario Melbourne* a que hemos hecho referencia, en el marco del Modelo de Conflicto de Decisión es importante mencionar a la *Escala de Autoconfianza como Tomador de Decisiones (Decision-Making Self-Esteem Scale, DMQ-I)*. Este es un instrumento que informa sobre el grado de confianza que el participante percibe tener en su propia capacidad para tomar decisiones efectivas. Se compone de seis reactivos, cada uno de los cuales es una oración que describe actitudes o sentimientos relacionados con tomar decisiones; por ejemplo, *Me siento confiado en mis habilidades para tomar decisiones*, *Pienso que soy bueno tomando decisiones* y *Las decisiones que tomo salen bien*. De acuerdo con

Burnett (1991), esta *Escala de Autoconfianza* fue formulada originalmente por Mann en 1982, y formaba parte del *Cuestionario Flinders*. En el apartado de *Instrumentos* se hará referencia a las características de esta escala.

Estudios sobre toma de decisiones y estilos de manejo de conflictos

Como antecedente de la presente investigación, cabe hacer mención de varios estudios llevados a cabo con muestras de jóvenes y adultos, en los que se han encontrado correlaciones estadísticamente significativas entre patrones de toma de decisiones y estilos de manejo de conflictos. Aludiremos a continuación a dichos estudios, al menos brevemente.

En primer lugar, el trabajo de Alzate *et al.* (2004) se realizó con una muestra de 160 estudiantes universitarios y trabajadores españoles del País Vasco, España. Los participantes tenían edades entre 17 y 55, con media aritmética de 23 años. Se estudió la posible vinculación de los patrones de toma de decisiones con los cinco estilos de manejo de conflictos del modelo de Thomas y Kilmann (1974). Éste, es una variante del Modelo de Doble Preocupación que contempla cinco estilos: Competición, Acomodar, Evitar, Colaborar y Comprometer (los cuales corresponden a los estilos dominante, complaciente, evitativo, integrativo y transigente, a los que hicimos alusión al comienzo del presente Estudio 1). Los autores encontraron correlaciones significativas inversas entre el estilo de colaborar y los patrones de Hipervigilancia, Aplazamiento y Transferencia así como entre el patrón de Transferencia y el estilo de competir (de carácter dominante). Se hallaron también correlaciones significativas directas entre el patrón de Transferencia y el estilo de acomodación (ceder ante los deseos de la contraparte), así como entre el estilo de evitación y los patrones de Aplazamiento y Transferencia. De acuerdo con los autores, estos resultados indican una coherencia entre modelos.

Por su parte, Laca y Alzate (2004) realizaron también en el País Vasco un estudio con una muestra de 160 universitarios y trabajadores con media de edad de 24 años. Los participantes ejecutaron una tarea experimental en ordenador (diseñada con un programa de Visual Basic) la cual consistía en leer la descripción de una situación de conflicto y enseguida elegir alguna estrategia para afrontarlo, bajo distintas condiciones de presión de tiempo. Se presentaron

en total 10 situaciones a cada participante, cada una de las cuales tenía cinco opciones de respuesta correspondientes a los estilos del modelo de Thomas y Kilmann (1974). Al término de la prueba, los participantes respondieron el *Cuestionario Melbourne sobre Toma de Decisiones*. Al momento del análisis, los cinco estilos de manejo de conflictos fueron reconvertidos en tres estrategias básicas: Competir (Competición), Evitar (Acomodación + Evitación) y Solucionar problemas (Colaborar + Comprometer). Los resultados mostraron que los patrones de Transferencia y Aplazamiento presentaron correlaciones estadísticamente significativas inversas con Solucionar problemas, por un lado, y directas con Evitar por otro lado. De acuerdo con los autores, estos hallazgos “van en la dirección de mostrar dimensiones subyacentes comunes a los procesos cognitivos de tomar decisiones y elegir estrategias de conflicto” (Laca y Alzate, 2004, p. 28).

Por otro lado, Laca *et al.* (2011) estudiaron las relaciones entre los estilos de manejo de conflictos evaluados con el CMMS de Ross y DeWine (1988) y los patrones de toma de decisiones del modelo de Janis y Mann (1977) en una muestra de estudiantes universitarios de las ciudades de Colima, México ($n = 173$) y San Sebastián, España ($n = 268$), con edades de 18 a 29 y media aritmética de 21 años. Los autores encontraron correlaciones estadísticamente significativas directas, por un lado, entre el patrón de Vigilancia y el estilo Centrado en el problema, y por el otro, entre Hipervigilancia, Transferencia y Aplazamiento y los estilos Centrado en uno mismo y Centrado en la otra parte. Además, el patrón de Vigilancia correlacionó negativamente (de modo inverso) con el estilo Centrado en uno mismo, en tanto que el patrón de Aplazamiento lo hizo con Centrado en el problema.

Por último, nos encontramos con el estudio de Mejía y Laca (2006) realizado con una muestra de 237 estudiantes universitarios de la ciudad de Colima, México, con edades de 18 a 29 y media aritmética de 21 años. En sus resultados los autores reportaron una correlación directa estadísticamente significativa entre la Autoconfianza como tomador de decisiones y el estilo Centrado en el problema.

Todos los anteriores resultados se perciben congruentes con la mencionada hipótesis interpretativa de Alzate *et al.* (2004), también enunciada por Laca (2005), según la cual deben existir procesos subyacentes comunes a la toma

de decisiones y a los estilos de manejo de conflictos, los cuales pudieran ser responsables de la coherencia entre los mencionados modelos.

Objetivos y enfoque metodológico

Como se ha podido observar a lo largo de la exposición precedente, la mayor parte de los estudios que hasta el momento han analizado la relación entre patrones de toma de decisiones y estilos de manejo de conflictos han sido llevados a cabo con adultos y estudiantes universitarios, por lo cual el presente trabajo se suma a esta línea de investigación extendiendo dicho análisis hacia el examen de las relaciones entre toma de decisiones y estilos de manejo de conflictos en la adolescencia.

En el marco de todo lo anterior, este estudio se planteó como objetivo analizar, en una muestra de adolescentes estudiantes de educación media superior, las relaciones entre los tres patrones de toma de decisiones (Vigilancia, Procrastinación/ hipervigilancia, y Transferencia) y la autoconfianza como tomador de decisiones, con los tres estilos de comunicación en el conflicto (Centrado en uno mismo, Centrado en la otra parte, y Centrado en el problema). Ello, con el fin de contribuir a la discusión sobre la relación entre toma de decisiones y gestión de conflictos interpersonales en adolescentes.

El diseño metodológico del presente estudio corresponde a una investigación cuantitativa de tipo no experimental *ex post facto*, ya que se presentan datos empíricos y no se propone alguna variable independiente que pueda ser manipulada (Montero y León, 2002). Se trata, además, de un estudio transversal, ya que las variables fueron medidas en un solo momento temporal determinado (Ato *et al.*, 2013). El alcance de la presente investigación fue correlacional, ya que para cumplir con el objetivo principal se implementó una estrategia asociativa entre las variables (Hernández *et al.*, 2010).

Descripción de la muestra de participantes

La muestra del presente estudio estuvo compuesta por 401 estudiantes de dos bachilleratos ubicados dentro de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México, uno de los cuales era de sostenimiento público y el otro privado. Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico e intencional.

Los participantes se encontraban distribuidos en los seis grados (semestres) que comprende el bachillerato general en el sistema educativo mexicano. Para facilitar el análisis, se presentarán los datos de grado escolar agrupados por anualidades, considerando tres niveles: Primer año (semestres 1 y 2), Segundo año (semestres 3 y 4) y Tercer año (semestres 5 y 6).

El rango de edad fue de 15 a 19 años, con media aritmética en 16.67 y desviación estándar de 1.15. Para los fines del análisis de esta variable, se formaron dos grupos: 15 y 16, y 17 a 19 años. Esta división por grupos de edad corresponde, en términos generales, a los periodos de la adolescencia media y tardía, respectivamente (Gaete, 2015; Ibarra y Jacobo, 2014). Lo anterior, también, con el fin de facilitar una comparación más clara entre los grupos.

En la Tabla 4 se puede observar la distribución de participantes por grupos de edad y grado escolar, en función del género.

Tabla 4
Distribución de la muestra por grupos de edad y grado escolar,
en función del género.

	Hombres n (%)	Mujeres n (%)	Total n (%)
15 y 16 años	70 (17.5)	104 (25.9)	174 (43.4)
17 a 19 años	100 (24.9)	127 (31.7)	227 (56.6)
Primer año	61 (15.2)	83 (20.7)	144 (35.9)
Segundo año	45 (11.2)	52 (13.0)	97 (24.2)
Tercer año	64 (16.0)	96 (23.9)	160 (39.9)
Total	170 (42.4)	231 (57.6)	401 (100.0)
Nota: los porcentajes son con relación a la muestra total			

Fuente: elaboración propia.

Cabe mencionar que la información tomada en cuenta para la presente investigación proviene de la misma plantilla de datos que fue utilizada en los trabajos mencionados de Luna y Laca (2014 a y 2014 b), la cual concentra las respuestas de los participantes a varias baterías de tests psicométricos aplicados en planteles de educación media básica, media superior y superior de Guada-

lajara, Jalisco, México, entre los años 2010 y 2012. Del total de participantes, para este trabajo se seleccionaron únicamente los 401 estudiantes de bachillerato mencionados, ya que fueron quienes respondieron en conjunto a los dos instrumentos que se describirán en el próximo apartado, y cuyas relaciones no se habían analizado anteriormente.

Conviene referir también que un breve informe parcial de los resultados de la presente investigación fue publicado previamente en idioma inglés (Luna, 2016 a). Se trató de un informe conciso con extensión de 2000 palabras, en el que se expusieron las correlaciones entre los estilos de comunicación en el conflicto y los patrones de toma de decisiones, sin considerar a la autoconfianza. Tomando en cuenta la gran importancia de dar a conocer estos hallazgos de una manera más accesible y detallada, así como la necesidad de explicar más ampliamente las bases teóricas y metodológicas de este estudio, es que se decidió elaborar el presente trabajo. Para ello, se llevó a cabo un proceso de reanálisis de los datos incluyendo nueva información teórica, empírica y estadística.

Instrumentos utilizados

Como se señaló, los participantes del presente estudio respondieron una batería de test psicométricos, que incluía varios instrumentos. Para el presente estudio se tomaron en cuenta las respuestas dadas por los estudiantes a tres de ellos: a) el *Cuestionario sobre Estilos de Mensajes en el Manejo de Conflictos* (Ross-DeWine *Conflict Management Message Style instrument*, CMMS), b) el *Cuestionario Melbourne sobre toma de decisiones* (Melbourne *Decision Making Questionnaire*, DMQ-II), y c) la *Escala de Autoconfianza como tomador de decisiones* (Decision-Making *Self-Esteem Scale*, DMQ-I). A continuación se hará una descripción de las características de cada uno de estos tres instrumentos.

En primer lugar, el *Cuestionario sobre Estilos de Mensajes en el Manejo de Conflictos*, tal como se explicó anteriormente, está diseñado para informar acerca de la frecuencia con que los participantes perciben utilizar tres estilos de comunicación en el conflicto, según el modelo de Ross y DeWine (1988): a) Centrado en uno mismo, b) Centrado en el problema, y c) Centrado en la otra parte. Cada uno de los reactivos es una oración que representa un mensaje verbal dado por un individuo a su contraparte en una situación de conflicto in-

terpersonal, por ejemplo: *¿Cómo puedo hacerte sentir bien otra vez?* (reactivo 2) o *Estoy muy molesto por algunas cosas que están pasando; ¿podemos hablar sobre ellas?* (reactivo 3), o bien *¡Cállate, estás equivocado(a)! No quiero oír nada más de lo que tengas que decir* (reactivo 8). Para contestar, se le pide al participante que indique con qué frecuencia él ha utilizado, en sus conflictos interpersonales, mensajes similares a los representados por cada reactivo. El formato de respuesta es una escala Likert de cinco puntos: 1 = *Nunca*, 2 = *Rara vez*, 3 = *Algunas veces*, 4 = *Frecuentemente* y 5 = *Siempre*. Para obtener las puntuaciones del CMMS se calculan las medias y desviaciones estándar de los participantes en cada uno de los tres estilos.

Tal como se explicó, Ross y DeWine (1988) diseñaron y validaron originalmente este instrumento tras una serie de trabajos efectuados con estudiantes universitarios en los Estados Unidos. Mejía y Laca (2006) y Laca *et al.* (2011) hicieron la traducción y validación a la lengua castellana, en estudios con muestras de jóvenes universitarios de Colima, México y del País Vasco, España mientras que Luna y Laca (2014 a) realizaron otro estudio de validación pero con 1074 estudiantes mexicanos de secundaria, bachillerato y licenciatura, con edades de 11 a 25 años. En este último estudio, el instrumento quedó compuesto por 13 reactivos divididos en tres escalas: a) estilo Centrado en uno mismo, b) Centrado en la otra parte, y c) Centrado en el problema, con índices de confiabilidad alfa de Cronbach de .68, .72 y .83, respectivamente (ver Tabla 2). Utilizando los datos del presente estudio, se obtuvo una confiabilidad alfa de Cronbach de .69, .68 y .79 para las escalas Centrado en uno mismo, Centrado en la otra parte, y Centrado en el problema, respectivamente.

El segundo instrumento utilizado en el presente estudio fue el *Cuestionario Melbourne sobre Toma de Decisiones*. Este cuestionario informa sobre los patrones de toma de decisiones que los participantes perciben emplear, según el modelo de Conflicto de Decisión de Janis y Mann (1977). Cada uno de los reactivos es una oración que describe actitudes o conductas llevadas a cabo al momento de tomar decisiones. Para contestar, se le pide al participante que lea cada reactivo y le asigne un valor que puede ser 0 (*No es cierto para mí*), 1 (*Algunas veces es cierto para mí*) o 2 (*Es cierto para mí*). Para calificar el cuestionario se suman los puntajes de cada escala o bien se obtiene la media aritmética de cada una de

ellas. Esta última opción será la utilizada en el presente trabajo. Además, con el fin de facilitar tanto los cálculos como la interpretación de los hallazgos, en el presente trabajo hemos optado por transformar los valores de respuesta de la siguiente manera: 1 en lugar de 0, 2 en lugar de 1, y 3 en lugar de 2.

Como se señaló anteriormente, la versión castellana del *Cuestionario Melbourne* fue formulada por Alzate *et al.* (2004) y Laca (2005) en un estudio desarrollado con una muestra de 609 estudiantes universitarios del País Vasco, España. Luna y Laca (2014 b) analizaron la estructura factorial de esta versión en una muestra 992 de adolescentes bachilleres con rango de edad de 15 a 19 años. Una vez llevados a cabo los análisis señalados, el modelo validado quedó finalmente compuesto por 19 indicadores (reactivos), con un índice alfa de Cronbach de .69 para el total del instrumento. Además, en el Análisis Factorial los reactivos de Hipervigilancia y Procrastinación resultaron corresponder a un solo factor. Así, la versión final del *Cuestionario Melbourne* quedó conformada por tres escalas: a) Procrastinación/ hipervigilancia, b) Transferencia y c) Vigilancia (ver Tabla 3). Los índices de confiabilidad alfa de Cronbach reportados por los autores para cada una de estas tres escalas fueron de .68, .72 y .65, respectivamente.

En el presente estudio los participantes respondieron a los 22 reactivos del *Cuestionario Melbourne* original; no obstante, para la calificación sólo se considerarán los 19 reactivos resultantes en la composición factorial revelada por el estudio de Luna y Laca (2014 b), debido a que éste constituye el estudio de validación de referencia para muestras del grupo etario al que se orienta la presente investigación. Utilizando los datos considerados presente trabajo, se obtuvo una confiabilidad alfa de Cronbach de .57, .67 y .69 para las escalas de Vigilancia, Procrastinación/ hipervigilancia y Transferencia, respectivamente.

Finalmente, el tercer instrumento utilizado en el presente trabajo fue la *Escala de Autoconfianza como tomador de decisiones*. Este cuestionario informa sobre el grado de confianza que el participante percibe tener en su propia capacidad para tomar decisiones efectivas, en el marco del modelo de Conflicto de Decisión de Janis y Mann (1977). Se compone de seis reactivos, cada uno de los cuales es una oración que describe actitudes o sentimientos relacionados con tomar decisiones. Las oraciones *Me siento confiado en mis habilidades para tomar*

decisiones, Pienso que soy bueno tomando decisiones y Las decisiones que tomo salen bien constituyen los reactivos 1, 3 y 5, respectivamente. Los reactivos inversos son el 2 Me siento menos capaz de tomar decisiones que la mayoría de la gente, el 4 A veces, me siento tan desanimado que renuncio a tomar decisiones, y el 6 Es fácil para otras personas convencerme de que su decisión es más correcta que la mía. Para contestar, se le pide al participante que responda a cada uno de los reactivos en la siguiente escala: 0 = *Casi nunca*, 1 = *Algunas veces*, 2 = *Casi siempre*. Para calificar el cuestionario previamente se invierten las puntuaciones de los reactivos 2, 4 y 6. Hecho esto, se suman entonces todos los reactivos o bien se obtiene la media aritmética de los seis reactivos. Esta última opción será la utilizada en el presente trabajo. Además, como en el caso anterior y con el fin de facilitar tanto los cálculos como la interpretación de los hallazgos, hemos optado por transformar los valores de respuesta de la siguiente manera: 1 en lugar de 0, 2 en lugar de 1, y 3 en lugar de 2.

Como se señaló, de acuerdo con Burnett (1991), la *Escala de Autoconfianza como Tomador de Decisiones (Decision-Making Self-Esteem scale, DMQ-I)* fue formulada originalmente por Mann en 1982, y formaba parte del *Cuestionario Flinders*. Mann *et al.* (1998) reportan una confiabilidad alfa de .74 para una muestra de seis países. En su estudio de 2006, Mejía y Laca reportaron una confiabilidad alfa de .63 para la traducción española, pero no informaron haber realizado un Análisis Factorial de la misma. Por lo anterior, y con el fin de obtener información sobre la validez y confiabilidad de la *Escala de Autoconfianza como Tomador de Decisiones* considerando los datos del presente estudio, se realizó un Análisis de Componentes Principales, así como un análisis de confiabilidad alfa de Cronbach de la misma, obteniéndose una solución monofactorial que explica el 32.96% de la varianza con un índice de confiabilidad alfa de Cronbach de .58 para el total de la escala. El Factor I quedó conformado por los siguientes reactivos (carga factorial entre paréntesis, en orden descendente): 3 (.677), 1 (.637), 4 inverso (.572), 6 inverso (.554), 5 (.526), y 2 inverso (.451).

Procedimiento

El presente estudio se apegó en todo su desarrollo a los principios éticos y código de conducta de la American Psychological Association (APA, 2017),

así como a los aspectos relativos del Código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2010). Se obtuvo el permiso por parte de las instituciones educativas una vez que se les hubo informado de los objetivos y características del estudio. En el horario acordado con cada institución y una vez dentro de las aulas, se solicitó a los estudiantes su participación. Para ello, se les describió el objetivo de la investigación y se les invitó a participar de manera absolutamente voluntaria y anónima. Se les explicó que en estos instrumentos no hay respuestas buenas ni malas y se les invitó a contestar con sinceridad. Se les garantizó el manejo confidencial y estadístico de la información y su uso para fines exclusivamente científicos.

Análisis estadístico

Como se señaló, un breve informe parcial de los resultados de la presente investigación fue publicado anteriormente en idioma inglés (Luna, 2016 a). Se trató de un informe conciso con extensión de 2000 palabras. En el presente estudio se llevó a cabo un proceso de reanálisis de los datos incluyendo nueva información teórica, empírica y estadística.

En primer lugar, se realizó el cálculo de las puntuaciones obtenidas por los participantes en cada una de las variables de estudio, de acuerdo a los procedimientos descritos en el apartado de *Instrumentos*. Hecho lo anterior, con el fin de analizar las relaciones entre dichas variables, se llevó a cabo un análisis correlacional de Pearson, el cual constituye una prueba de hipótesis estadística de tipo paramétrico. Las pruebas de hipótesis se dividen en paramétricas y no paramétricas. Para poder realizar las del primer tipo, es necesario que los datos cumplan con ciertos requisitos, uno de los más importantes se refiere a que los puntajes de los participantes se distribuyan de una manera próxima a una curva normal. Para verificar este supuesto, se tomó como base el criterio propuesto por George y Mallery (2020), según el cual valores de asimetría y de curtosis dentro del rango $+2-2$ se consideran aceptables, y dentro del rango $+1-1$ excelentes. Tal como se detallará en el apartado de Resultados, al verificar este supuesto se encontró que todas las variables presentaron valores de sesgo y curtosis dentro del rango recomendado. Para valorar los resultados de esta prueba correlacional de Pearson se consideró la dirección de las correlaciones obtenidas (si eran directas

o inversas), así como si eran estadísticamente significativas al nivel $p < .05$ ó $p < .01$. Para evaluar la fuerza de la correlación se utilizó el criterio propuesto por Cohen (1988), de acuerdo con el cual una correlación de .1 se estima débil, una de .3 se valora como moderada y una de .5 o más como fuerte.

Todos los cálculos mencionados se llevaron a cabo empleando el programa estadístico SPSS versión 21. En los próximos apartados se expondrán los resultados obtenidos a través de los análisis que se han descrito en la presente sección.

Resultados: puntuaciones generales

En la Tabla 5 se muestran los puntajes promedio obtenidos por los participantes en cada una de las variables de estudio. Como se puede observar, el estilo Centrado en el problema presentó el valor más elevado entre los estilos de comunicación en el conflicto, seguido de Centrado en la otra parte. Ambos se ubicaron muy próximos al punto 3 de la escala (*algunas veces*), lo cual indica un grado moderado. En tercer lugar, el estilo Centrado en uno mismo presentó un puntaje promedio cercano al punto 2 de la escala (*rara vez*), lo que podría significar un nivel entre bajo y moderado percibido por los participantes para la frecuencia de uso de este estilo.

En lo que corresponde a los patrones de toma de decisiones, como puede apreciarse en la Tabla 5, Vigilancia obtuvo el puntaje promedio más alto, seguido de Procrastinación/ hipervigilancia y Transferencia. Como se señaló, para el presente análisis se transformaron los valores de respuesta de los participantes de la siguiente manera: 1 en lugar de 0, 2 en lugar de 1, y 3 en lugar de 2. Por tanto, Vigilancia puede considerarse situado entre el nivel moderado (*algunas veces es cierto para mí*) y el alto (*es cierto para mí*); mientras que los otros dos patrones se ubicaron entre el nivel moderado (*algunas veces es cierto para mí*) y el bajo (*no es cierto para mí*). Finalmente, en cuanto a la Autoconfianza, el puntaje promedio de los participantes se presentó en un nivel entre moderado (*algunas veces*) y alto (*casi siempre*).

Tabla 5
Estadísticos descriptivos de las puntuaciones de los
participantes en las variables de estudio

Variables de estudio	M	DE	Asimetría	Curtosis
Autoconfianza	2.38	0.35	-0.39	-0.27
Vigilancia	2.51	0.36	-0.55	-0.26
Transferencia	1.55	0.40	0.63	-0.30
Procrastinación/ hipervigilancia	1.83	0.37	0.15	-0.37
Centrado en uno mismo	1.85	0.86	1.13	0.69
Centrado en la otra parte	2.89	0.89	0.10	-0.38
Centrado en el problema	2.97	0.88	0.10	-0.53
<i>Nota.</i> N = 401.				

Fuente: elaboración propia.

Cabe mencionar también que todos los puntajes de asimetría y curtosis mostrados en la Tabla 5 se presentaron dentro del rango +2 -2 estipulado para la distribución normal, ubicándose la mayoría de ellos dentro del rango óptimo establecido entre +1 y -1. Por tanto, como se señaló, se hará uso de una prueba estadística de tipo paramétrico para hacer el análisis correlacional de los puntajes.

Resultados: análisis correlacional

En el marco de lo anterior, se realizó el estudio correlacional con la prueba de Pearson. Se presentan los resultados en la Tabla 6. Como se puede observar, el estilo Centrado en uno mismo tuvo correlaciones inversas estadísticamente significativas con Autoconfianza y Vigilancia, así como correlaciones directas estadísticamente significativas con Procrastinación/ hipervigilancia y Transferencia. Por su parte, el estilo Centrado en la otra parte presentó correlación directa estadísticamente significativa con Vigilancia. Finalmente, el estilo Centrado en el problema resultó tener una correlación directa estadísticamente significativa con las variables de Autoconfianza y Vigilancia. A continuación se comentarán estos hallazgos.

Tabla 6
Coeficientes de correlación entre los estilos de comunicación
en el conflicto y las variables de toma de decisiones

Toma de decisiones	Estilos de comunicación en el conflicto		
	Centrado en uno mismo	Centrado en la otra parte	Centrado en el problema
Autoconfianza	-.27**	-.04	.12*
Vigilancia	-.13**	.10*	.21**
Procrastinación / hipervigilancia	.28**	.06	-.03
Transferencia	.23**	.06	-.04
Nota. N del análisis = 401. Se realizó análisis de correlaciones bivariadas Pearson. * $p < .05$, ** $p < .01$			

Fuente: elaboración propia.

Discusión de los hallazgos

Tal como se señaló, el presente estudio tuvo como objetivo analizar, en una muestra de adolescentes estudiantes de educación media superior, las relaciones de los tres patrones de toma de decisiones (Vigilancia, Procrastinación/ hipervigilancia, y Transferencia) y de la Autoconfianza como tomador de decisiones, con los tres estilos de comunicación en el conflicto (Centrado en uno mismo, Centrado en la otra parte, y Centrado en el problema).

Como se pudo observar, en el análisis correlacional los estilos Centrado en la otra parte y Centrado en el problema resultaron tener una correlación directa estadísticamente significativa con el patrón de Vigilancia, pero sólo el Centrado en el problema mostró también una correlación directa estadísticamente significativa con la Autoconfianza. Este primer hallazgo puede ser explicado de la siguiente manera.

En primer lugar, cabe recordar que de acuerdo con el modelo de Ross y DeWine (1988), el estilo Centrado en el problema se presenta cuando en el manejo de conflictos el individuo emite mensajes en los que asume una actitud de colaboración o compromiso, considerando que el desacuerdo se puede resolver satisfaciendo los intereses de ambas partes sin arriesgar la relación que

existe entre ellas. Por su lado, el estilo Centrado en la otra parte ocurre cuando el sujeto adopta actitudes de acomodación emitiendo mensajes verbales con los que manifiesta su voluntad de pasar por alto el problema y de complacer a su contraparte. Como se puede observar, lo que tienen en común estos dos estilos es una preocupación alta por los intereses de la otra persona, en el marco del Modelo de Doble Preocupación.

En segundo lugar, de acuerdo con este modelo, lo que diferencia a estos dos estilos es que Centrado en la otra parte busca satisfacer las pretensiones de la contraparte aún a costa de sacrificar las propias, mientras que en el estilo Centrado en el problema el individuo desea lograr los intereses de la otra persona pero sin renunciar a la satisfacción de los propios (es decir, persigue que se satisfagan las metas de ambos, se orienta a soluciones de mutuo beneficio).

Por todo lo anterior, una posible explicación de este resultado sería que la orientación hacia la otra parte presente en ambos estilos probablemente esté asociada directamente al patrón de Vigilancia; pero que la diferencia entre ellos vendría a estar vinculada a la Autoconfianza, la cual resultó estar relacionada directamente con Centrado en el problema pero no con Centrado en la otra parte. Veamos.

Como se ha explicado, el patrón de Vigilancia se produce cuando el sujeto es optimista con respecto a encontrar una solución y cree que tiene el tiempo suficiente para buscar sistemáticamente la información relevante y evaluarla razonadamente. De esta manera, las correlaciones positivas de los estilos Centrado en el problema y Centrado en la otra parte con el patrón de Vigilancia podrían indicar que la disposición de los adolescentes hacia los intereses de la otra persona probablemente tienda a ser mayor en aquellas situaciones de conflicto de estrés moderado en las que ellos se sientan optimistas respecto de encontrar una solución, y en las cuales perciban disponer de suficiente información relevante para decidir cómo actuar frente a la contraparte, o con suficiente tiempo para buscar y evaluar dicha información.

Con respecto a la Autoconfianza, es probable que ella favorezca en la persona un sentimiento de seguridad relativo a la posibilidad de encontrar una solución en la que sea posible integrar los intereses de ambas partes, de modo que estos se satisfagan plenamente sin que ninguno de los individuos involucrados en

el conflicto tenga que renunciar a sus pretensiones (y, en particular, sin que él mismo tenga que renunciar a la satisfacción de su propio interés).

Un segundo hallazgo del presente estudio es el siguiente. El estilo Centrado en uno mismo tuvo correlaciones inversas estadísticamente significativas con Vigilancia y con Autoconfianza. Como se ha señalado, este estilo ocurre cuando en el manejo de una discusión el individuo adopta una actitud dominante y refleja en sus mensajes verbales un énfasis en los intereses propios. En dicho estilo, el sujeto enfatiza su posición personal incluso a costa de sacrificar o de no considerar las metas de la contraparte.

En este marco, la correlación inversa entre el estilo Centrado en uno mismo y la Vigilancia podría indicar que los adolescentes son propensos a adoptar actitudes menos dominantes en situaciones de conflicto donde se presente un estrés moderado y en las que se sientan más optimistas respecto de encontrar una solución, donde perciban disponer de suficiente información relevante, o con suficiente tiempo para buscar y evaluar dicha información. Por el contrario, de acuerdo con ello, los adolescentes estarían más inclinados a asumir actitudes centradas en sí mismos a medida que fueran menos optimistas respecto de encontrar una solución al desacuerdo, y a medida que percibieran contar con menos tiempo disponible para tomar una decisión ponderando toda la información que ella requeriría.

Por su parte, la correlación negativa entre el estilo Centrado en uno mismo y la Autoconfianza podría indicar que los adolescentes tienden más a competir y a centrarse en su propio interés a medida que tienen una menor confianza en sus propias decisiones. Una menor confianza en sus propias decisiones implica, de acuerdo con el modelo de Janis y Mann (1976, 1977) que se presenta una mayor preocupación por las pérdidas subjetivas que pudieran derivarse de una decisión que sale mal, de modo que a medida que el adolescente presenta una menor Autoconfianza es probable que se sienta más inseguro respecto al resultado de sus decisiones en una situación de conflicto y, por tanto, sea más propenso a adoptar una actitud de afirmar el propio interés y de no tomar en cuenta los objetivos de la contraparte.

Un tercer hallazgo del presente estudio es el siguiente. El estilo Centrado en uno mismo presentó una correlación directa estadísticamente significativa con el

patrón de Procrastinación/ hipervigilancia. Como habíamos señalado, de acuerdo con Luna y Laca (2014 b) este patrón de toma de decisiones consistiría en lo siguiente: en primera instancia, el adolescente tendería a procrastinar o aplazar la decisión, pero a medida que el tiempo disponible disminuyera se inclinaría a adoptar un patrón hipervigilante debido al aumento de intensidad del estrés de decisión. En este marco, la correlación directa entre el estilo Centrado en uno mismo y el patrón de Procrastinación/ hipervigilancia podría indicar dos cosas: a) que los adolescentes mexicanos probablemente, tienden a evitar el conflicto, en general y en primera instancia; y b) que sin embargo, a medida que el tiempo disponible disminuye y va incrementando el estrés decisonal, los adolescentes son más proclives a seguir un patrón hipervigilante. Así un estilo dominante de manejo de conflictos podría finalmente estar asociado a los altos niveles de estrés del patrón hipervigilante.

En otras palabras, la correlación hallada entre el estilo Centrado en uno mismo y el patrón de Procrastinación/ hipervigilancia podría significar que los adolescentes mexicanos tienden, en general y en primera instancia, a evitar conflictos (procrastinación); pero a medida que aumenta la intensidad del estrés de decisión, estarían más inclinados a asumir un patrón hipervigilante de toma de decisiones y, con ello, un estilo más dominante de manejo de conflictos.

Finalmente, como cuarto hallazgo, en el presente estudio el estilo Centrado en uno mismo presentó también una correlación directa estadísticamente significativa con el patrón de Transferencia. De acuerdo con Luna y Laca (2014 b) es plausible que este patrón de toma de decisiones en los adolescentes esté asociado con la percepción de determinada legitimidad o jurisdicción sobre los asuntos involucrados en la decisión. Hoffman *et al.* (1995) señalan que, para que los adolescentes se vean efectivamente llevados a tomar decisiones no basta con que quieran hacerlo ya que su toma de decisión generalmente no va a ocurrir si perciben que no tienen el poder para hacerlo o que dichas decisiones han de tomarlas los adultos. Si ello es así, cabría pensar entonces que, al parecer, lo determinante en el patrón de Transferencia (en el caso de los adolescentes) podría ser una percepción de falta de poder, jurisdicción o competencia sobre los asuntos relevantes a la decisión en cuestión, lo cual llevaría al adolescente no sólo a posponer la toma de decisión, sino a transferirla a otras personas.

Por lo tanto, la correlación directa hallada en el presente estudio entre el patrón de Transferencia y el estilo Centrado en uno mismo podría indicar que, aquellos adolescentes que tienden más a transferir a otros sus decisiones serían más proclives también, probablemente, a adoptar actitudes dominantes en el manejo de sus conflictos interpersonales. Por un lado, los adolescentes que tienen más claro su campo de jurisdicción podrían estar inclinados a transferir aquellas cuestiones que, piensen, probablemente estén en poder de los adultos (como padres de familia o maestros, por ejemplo); pero, en compensación, serían más propensos a concentrarse en afirmar sus propios intereses en aquellos otros asuntos que sí juzguen dentro de su jurisdicción, como podrían ser diversas cuestiones de conflicto (temas de conflicto) presentes en las discusiones con sus compañeros de escuela.

Cabe mencionar que, si bien todas las correlaciones halladas en el presente trabajo fueron de grado moderado y bajo según el criterio de Cohen (1988), constituyen de cualquier manera un resultado que aporta evidencia a favor de los vínculos comentados entre las variables de estudio. Ello se debe, en primer lugar, al hecho de que resultaron tener significancia estadística. Este dato, indica la baja probabilidad de que tales hallazgos se deban al mero azar y, por tanto, la alta probabilidad de que pueda tratarse de un fenómeno genuino, presente en la vida de muchos adolescentes. Además, en segundo lugar, la congruencia con los estudios antecedentes así como la coherencia teórica entre los modelos, contribuyen también a darle soporte a estos resultados. En este sentido, Colom y Jayme (2004) han apuntado que “el índice de correlación representa la intensidad de la relación estadística entre dos medidas. Siempre y cuando esa correlación no se deba al azar, puede poseer fuertes repercusiones sociales, aunque el valor no sea especialmente alto” (págs. 18-19). Lo cual parece ser el caso de la presente investigación.

En conclusión, el presente trabajo aporta información relevante para conceptualizar el fenómeno de la relación entre la toma de decisiones de los adolescentes y los estilos comunicativos de manejo de conflictos en el marco de los modelos de Janis y Mann (1976, 1977) y de Ross y DeWine (1988). En general, los resultados del presente estudio son congruentes con la tesis de Laca (2005) según la cual deben existir procesos psicológicos comunes subyacentes a la

toma de decisiones y el manejo de conflictos, de modo que este último puede ser entendido como un proceso de toma de decisiones.

Estudio 2

Relación entre estados emocionales y estilos de comunicación en el conflicto en estudiantes de bachillerato

El análisis del papel que desempeñan los estados emocionales en los conflictos es un importante objeto de estudio para entender cómo los adolescentes desarrollan su capacidad de afrontar constructivamente los desacuerdos que se les presentan en su vida cotidiana. Sin embargo, este aspecto de la dinámica de las relaciones interpersonales en la adolescencia ha sido poco estudiado.

De acuerdo con Montes *et al.* (2014), a pesar de que el número de estudios sobre el rol de las emociones en los procesos de conflicto ha incrementado significativamente en las últimas décadas, aún se desconocen muchos aspectos de él. En ese marco, el presente estudio se ha propuesto contribuir al estado del conocimiento en este campo. En particular, nos centraremos en el análisis de la relación entre los estilos de comunicación en el conflicto y el estado de ánimo (*mood*) tomando como base el conocido Modelo Bifactorial del Afecto (Watson y Tellegen, 1985), tal como se explicará en los siguientes párrafos.

A continuación, se comenzará haciendo una breve referencia a los distintos tipos de afecto a que se hace alusión en la literatura académica, con el fin de identificar algunas de las características propias de los estados de ánimo.

Tres componentes de la emoción

Fischer *et al.* (1990, como se citó en Dorado, 2005) señalan dos perspectivas sobre la definición de emoción. Por un lado, algunos autores aceptan la existencia de un conjunto de componentes comunes a todas las emociones, aparte de los cuales habría algunos rasgos distintivos para cada emoción. Por su parte, otros

autores defienden una visión prototípica, la cual afirma que las emociones que comparten una misma categoría “se parecen al prototipo (al mejor ejemplo) que define la categoría, pero pocos de esos miembros tienen todas las características del mismo” (p. 92).

Dentro de las perspectivas que consideran la existencia de elementos comunes, la más extendida es la que concibe a la emoción como constituida por tres componentes o dimensiones. Tales dimensiones serían, de acuerdo con Fernández y Carrera (2007): a) una vivencia subjetiva o sentimiento, b) una reacción fisiológica, y c) un comportamiento observable. Dicen los autores que “una definición clásica de las emociones es la que las califica como constructo subyacente a reacciones subjetivas (vivencia o sentimiento y verbalización), fisiológicas y conductuales (motórico-expresivas y de acción)” (p. 297).

En un sentido similar, Redorta *et al.* (2006) señalan tres componentes de una emoción: a) el neurofisiológico, que consiste en respuestas del organismo como la taquicardia, la sudoración, el tono muscular, el rubor, etc.; b) el conductual, que se refiere al comportamiento observable del individuo como, por ejemplo, las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, los movimientos corporales, etc.; y, c) el cognitivo, referente a la vivencia subjetiva que experimenta el individuo de manera consciente como, por ejemplo, sentir miedo, angustia o rabia.

Como veremos a continuación, la palabra *afectividad* es un término general dentro del cual se engloban diversos tipos de experiencias emocionales (estados de ánimo, emociones, sentimientos y pasiones). Aunque el modelo de tres componentes (fisiológico, subjetivo y conductual) es planteado, en principio, para hacer referencia a las emociones, puede sin embargo servir para todas las modalidades de la afectividad, aunque con sus diversos matices. A este respecto, Reidl (2005) señala: “todos los tipos de afecto son inherentemente biopsicosociales, es decir, atraviesan los reinos biológico, social e interpersonal” (p. 17).

Diferentes tipos de afecto

Según Dorado (2005) la palabra *afecto* se emplea como un término general que incluye tanto a las *emociones* como al *humor*. La diferencia entre ambos consiste, según el autor, en que el humor tiene mayor duración y no está enfocado

en un objeto en concreto mientras que la emoción tiene menor duración y se centra en un objeto específico.

Esta clase de afectividad a la que se refiere Dorado (2005) con el término *humor* (como en las expresiones “estar de buen humor” o “estar de mal humor”) corresponde a lo que, en otros términos, se conoce como *estado de ánimo* (*mood*). Según Montes *et al.* (2014), los estados de ánimo y las emociones difieren en cuanto a su duración, a los cambios fisiológicos que conllevan, y a la intencionalidad que los activa. Dicen los autores a este respecto:

Los estados de ánimo son más duraderos, de menor intensidad, y no se asocian con un objeto específico. Las emociones, en cambio, son discretas, de mayor intensidad, de menor duración y se dirigen hacia una persona, objeto o situación específica (Montes *et al.*, 2014, p. 240).

Fernández y Carrera (2007), por su parte, distinguen cuatro tipos de experiencia afectiva: a) los estados de ánimo, b) las emociones, c) los sentimientos y, d) las pasiones.

Los *estados de ánimo* son experiencias afectivas caracterizadas en primer lugar porque no se dirigen a un objeto concreto (es decir, tienen un carácter global y difuso), tienden a ser más durables en el tiempo que las emociones, y son de una intensidad baja comparada con las emociones y las pasiones.

Por su parte, las *emociones* son experiencias afectivas caracterizadas por dirigirse a un objeto concreto, tienden a ser breves (es decir, tienen menor duración que los estados de ánimo) y son intensas. Según Redorta *et al.* (2006), lo usual es que las emociones duren segundos, minutos o incluso horas, “pero muy pocas veces una misma emoción dura días” (p. 53).

En tercer lugar, los *sentimientos* son la experiencia subjetiva de la emoción. De acuerdo con Fernández y Carrera (2007), un sentimiento consiste en “la evaluación que la persona realiza cada vez que enfrenta una situación” (p. 300). Se caracterizan por dirigirse a un objeto concreto, por ser proclives a durar más que las emociones, y porque tienden también a ser menos intensos que las pasiones y que las emociones.

Por último, las *pasiones* de acuerdo con Fernández y Carrera (2007), son procesos afectivos que se orientan a un objeto concreto, tienden a una mayor duración que las emociones, y sobre todo tienen una intensidad mayor que los sentimientos, las emociones y los estados de ánimo. Una pasión puede llegar a ser tan intensa “que es capaz de dominar la actividad de una persona” (p. 300).

Considerando lo anterior, es menester señalar que en el presente trabajo nos centraremos en estudiar la relación entre los estados de ánimo y los estilos de manejo de conflictos de los adolescentes. Por esa razón conviene insistir en las características peculiares de esta modalidad del afecto.

Características de los estados de ánimo

En su libro *El origen de los estados de ánimo cotidianos. El equilibrio entre la tensión, la energía y el estrés* Robert E. Thayer (1998) va señalando a lo largo de su exposición una serie de características de los estados de ánimo de las cuales se consideró útil comentar algunas, mismas que se enlistan en la Tabla 7.

Tabla 7

Algunas características de los estados de ánimo, según Robert E. Thayer

1	El estado de ánimo es una sensación de fondo que persiste en el tiempo.
2	Los estados de ánimo son indicadores generales del estado del organismo.
3	También se les ha entendido como una disposición a realizar algo.
4	Los estados de ánimo son de menor intensidad que las emociones.
5	Los estados de ánimo son de mayor duración que las emociones.
6	Los estados de ánimo no tienen una causa identificada con un acontecimiento concreto.
7	Los estados de ánimo no se orientan hacia un objeto concreto.
8	Los estados de ánimo son positivos o negativos.
9	Los casos extremos son inconfundibles; sin embargo, las formas moderadas presentan más dificultades para su diferenciación.
10	Los seres humanos intentan autorregularlos constantemente.

Fuente: elaboración propia a partir de Thayer (1998).

De acuerdo con Thayer (1998), “el estado de ánimo es una sensación de fondo que persiste en el tiempo” (p. 22). De este modo, enfatizan el significado de las cosas, y facilitan o dificultan el disfrute de ciertas experiencias. Según el autor, normalmente somos conscientes de nuestros estados de ánimo, de ahí que resulte apropiado caracterizarlos como una *sensación*. Reidl (2005), por su parte, explica que los estados de ánimo “siempre están presentes, son como el fondo afectivo, el color emocional que se percibe en todo lo que hacemos” (p. 75). A diferencia de las emociones que surgen con relación a un determinado evento concreto, los estados de ánimo operan como una especie de telón de fondo con base en aspectos vitales y son producto “de las evaluaciones que se hacen del fondo existencial de la vida: quiénes somos, a dónde vamos, y cómo nos están tratando” (Reidl, 2005, p. 36).

Con relación a la segunda característica, Thayer (1998) explica que los estados de ánimo son como una especie de termómetro que refleja los acontecimientos externos e internos que nos afectan. Sostiene el autor, “los estados de ánimo pueden ser considerados como indicadores generales, tanto del funcionamiento fisiológico como de la experiencia psíquica” (p. 20). De este modo, no pueden entenderse solamente como reacciones psicológicas ante determinados acontecimientos externos, ya que se ven afectados también por aspectos físicos y biológicos como, por ejemplo, los ritmos corporales y las condiciones del organismo: “el cuerpo y la mente no están separados, y nuestros estados de ánimo son como ventanas que reflejan el estado de ambos” (Thayer, 1998, p. 21).

A este respecto Watson (2000), contrasta los estados de ánimo con las emociones. Señala que las *emociones* usualmente son vistas como sistemas de respuesta que son activados por ciertos estímulos, o como reacciones a eventos y circunstancias importantes, de modo que “no surgen al azar y sin una buena razón” (p. 5). En contraste, los datos de las investigaciones empíricas han establecido que los *estados de ánimo* “están fuertemente influenciados no solamente por eventos y experiencias externas sino también por varios procesos internos; además, debido a estas importantes influencias endógenas, los estados de ánimo muestran fuertes patrones cíclicos de variación” (p. 5). El autor argumenta por ejemplo que los estados de ánimo positivos propenden a mostrar “un ritmo

circadiano constante, de modo que tendemos a ser más entusiastas, enérgicos y alertas en ciertos momentos del día” (p. 5).

Con relación a la tercera característica, Thayer (1998) explica que también se ha entendido a los estados de ánimo como una disposición a realizar algo:

En otro sentido, el término estado de ánimo se utiliza a veces como una disposición a realizar algo. Así, un ejemplo de ello sería la expresión ‘tengo ganas de comer un helado’. Descritos de esta forma, los estados de ánimo indican mayor tendencia a realizar algunas cosas. Aunque no se puede considerar que los estados de ánimo sean la causa directa de una conducta en particular, sí incrementan la probabilidad de que ocurra una conducta determinada (p. 23).

Con relación a la cuarta característica, diversos autores están de acuerdo en que los estados de ánimo son de menor intensidad que las emociones, y reflejan una activación más ligera pero más sostenida que éstas. Según Watson (2000), las emociones generalmente son estados intensos y de alta activación, y debido ello tienden a ser sumamente breves, incluso de unos pocos segundos. Si bien, en algunas ocasiones se observan reacciones emocionales más duraderas en algunos individuos, el autor considera que por lo común son disfuncionales y en muchas ocasiones se trata de manifestaciones psicopatológicas. En contraste, los estados de ánimo son mucho más prolongados en duración que las emociones. Dice Watson (2000) a este respecto: “por ejemplo, mientras que la emoción total de la ira puede durar solo unos segundos o minutos, un estado de ánimo molesto o irritable puede durar varias horas, o incluso algunos días” (p. 5). Esto se liga con la siguiente característica.

En efecto, la quinta característica enlistada en la Tabla 7 se refiere a que los estados de ánimo son de mayor duración que las emociones. Esa duración puede ser de minutos, horas o días. Además, según Reidl (2005), se espera que los estados de ánimo duren más tiempo en la medida en que se desarrollan las capacidades cognoscitivas del individuo. Otro aspecto señalado por esta autora, es que el estado de ánimo puede fluctuar, ir y venir, con intensidad variada, a lo largo de varios días. La autora incluso cita a un investigador, de acuerdo con el

cual los estados de ánimo “son experiencias que duran meses o años” (Kagan, 1994; como se citó en Reidl, 2005, p. 76).

Con relación a la sexta característica, los estados de ánimo no tienen una causa identificada con un acontecimiento concreto, es decir, no están precedidos por eventos fácilmente reconocibles. Es posible que sigan a eventos que se percibe que ocurren a lo largo de mucho tiempo, puede ser un efecto de reacciones emocionales o resultar de un proceso poco comprendido (Reidl, 2005). Como habíamos señalado, es posible que los estados de ánimo sean más bien producto “de las evaluaciones que se hacen del fondo existencial de la vida: quiénes somos, a dónde vamos, y cómo nos están tratando” (Reidl, 2005, p. 36).

La séptima característica se refiere a que los estados emocionales no se orientan a un objeto concreto. Se trata de estados afectivos difusos o globales, su objeto consiste del “mundo en su totalidad” (Reidl, 2005). Como señala Redorta *et al.* (2006), “los estados de ánimo dependen más de valoraciones globales del mundo que nos rodea que de un acontecimiento específico” (p. 54).

Con relación a la octava característica señalada en la Tabla 7, Thayer (1998) nos dice que los estados de ánimo son positivos o negativos. A este respecto cabe mencionar que Watson y Tellegen (1985) propusieron lo que se conoce como el Modelo Bifactorial del Afecto, el cual sostiene que “la mayoría de las variaciones del estado de ánimo pueden explicarse mediante sólo dos factores o dimensiones que llamaron afecto positivo y afecto negativo” (Thayer, 1998, p. 25). Haremos una referencia a este modelo en los próximos apartados.

Con relación a la característica número nueve, Thayer (1998) explica que los casos extremos son inconfundibles; sin embargo, las formas moderadas presentan más dificultades para su diferenciación. Para explicar esto, el autor propone pensar a nuestro organismo como gobernado por dos sistemas de arousal (sistemas de activación generales) que comprenden procesos psicológicos y fisiológicos mutuamente relacionados. De acuerdo con ello, “lo que normalmente experimentamos como nuestros estados de ánimo diarios no son más que las representaciones conscientes de nuestros patrones corporales de arousal general” (Thayer, 1998, p. 30). Las dos dimensiones continuas de arousal que componen el modelo de este autor son: a) del cansancio a la energía, y b) de la calma a la tensión. A partir de la interacción de estas dos dimensiones el autor

divide el estado de ánimo en cuatro estados: calma-energía, calma-cansancio, tensión-energía y tensión-cansancio.

Finalmente, respecto a la característica diez enlistada en la Tabla 7, Thayer (1998) explica que los seres humanos intentan autorregular constantemente sus estados de ánimo. De acuerdo con el autor, muchas de las cosas que hacemos las personas cotidianamente se dirigen a regular nuestros estados emocionales buscando, por ejemplo, sentirnos mejor. Esos intentos de regulación pueden implicar formas constructivas como el hacer ejercicio, o bien, comportamientos perjudiciales o destructivos como el fumar. A este respecto, Reidl (2005) dice que los estados de ánimo poseen aspectos tanto universales como individuales teniendo que ver estos últimos con el manejo de la emoción; de ahí que la experiencia de los estos de ánimo incluye procesos de manejo de la emoción, atribuciones y otras cogniciones complejas.

Para sintetizar todo lo anterior, conviene mencionar lo señalado por Reidl (2005). Esta autora, llevó a cabo una revisión de la literatura relacionada con las características del estado de ánimo, concluyendo lo siguiente:

En virtud de lo señalado por los autores reseñados, se puede decir que el estado de ánimo es un estado afectivo duradero, difuso, generalizado, que baja el umbral de reacción para la emociones congruentes, que sesga la percepción y la cognición, que en ocasiones tiene que ver con el funcionamiento neuroquímico y hormonal, haciendo que las personas tengan cierta predisposición a reaccionar de ciertas maneras ante el embate del ambiente, y que reflejan diferencias individuales (Reidl, 2005, p. 77).

Modelo bifactorial del afecto

De acuerdo con Montes *et al.* (2014), la distinción conceptual entre emociones y estados de ánimo ha dado lugar al desarrollo de dos líneas paralelas y complementarias de investigación sobre las relaciones entre la afectividad y el conflicto: a) estudios que se orientan a explicar el papel que tiene la afectividad en la propia conducta de manejo de conflictos, y b) estudios que analizan los efectos que las emociones de una de las partes podrían tener en las conductas de conflicto de la contraparte. En el presente trabajo nos centraremos en la primera de estas

dos líneas de investigación ya que, como hemos señalado, nuestro objetivo será estudiar la relación entre los estados de ánimo y los estilos de manejo de conflictos de los adolescentes. Para ello, nos basaremos en el modelo propuesto por Watson y Tellegen (1985) que se comentará a continuación.

De acuerdo con Thayer (1998), “nuestro conocimiento sobre el estado de ánimo avanzó considerablemente en 1985, cuando se publicó un artículo emblemático escrito por dos psicólogos, David Watson y Auke Tellegen” (p. 25). Estos autores propusieron lo que se conoce como el Modelo Bifactorial del Afecto, el cual sostiene que “la mayoría de las variaciones del estado de ánimo pueden explicarse mediante sólo dos factores o dimensiones que llamaron afecto positivo y afecto negativo” (Thayer, 1998, p. 25).

Según Sandín *et al.* (1999), las investigaciones anteriores sobre la estructura del afecto habían dado lugar a resultados disímiles: los estudios basados en juicios de similaridad entre palabras, o en estimaciones derivadas del diferencial semántico sugerían la existencia de dos o tres dimensiones básicas; por su parte, en las investigaciones que se apoyaban en datos de autoinformes algunas proponían dos o tres dimensiones, y otras sugerían un número más amplio de factores.

Según Watson *et al.* (1999), diversos investigadores habían realizado múltiples estudios que buscaban averiguar cómo están conformadas las dimensiones básicas del afecto. Tales estudios habían empleado distintas aproximaciones metodológicas como el análisis de expresiones emocionales faciales y vocales, juicios de similaridad entre términos emocionales (*mood words*), y puntuaciones de diferencial semántico. Según los autores, fue a través de numerosos trabajos, y a pesar de sus divergencias, que los investigadores de esta área fueron gradualmente convergiendo en la existencia de dos dimensiones generales comunes a todos los estados afectivos: Placer-displacer (*Pleasantness versus Unpleasantness*), y Activación-relajación (*Activation or Arousal*).

En este contexto Russell (1980) hizo una importante contribución al proponer representar a estas dos dimensiones en un modelo circunflejo (*a circumplex model of affect*); esto es, un modelo en el cual los términos descriptores del estado de ánimo (*affective concepts*) pueden ser sistemáticamente colocados alrededor del perímetro de un círculo; por ejemplo, palabras como tenso, alerta, eufórico, contento, satisfecho, sereno, fatigado, deprimido, triste, nervioso, etc.

Dentro de ese círculo es posible definir cuatro cuadrantes a través de la intersección dos líneas; cada una de estas líneas representa una de las dimensiones básicas: a) en el eje vertical la dimensión de activación, que va desde la relajación (*sleepiness*) hasta la activación (*arousal*), y b) en el eje horizontal la dimensión de evaluación que va del displacer (*misery*) al placer (*pleasure*).

Según Watson *et al.* (1999), a pesar de que Russell presentó alguna evidencia que sugería que el modelo circunflejo podría servir para caracterizar a la información obtenida a través de autoinformes, la mayoría de los datos disponibles indicaron que las puntuaciones autoinformadas no se ajustaron al Modelo Circunflejo ya que dieron por resultado un número mayor de factores relativamente pequeños.

En ese marco, Watson y Tellegen (1985), reunieron una gran cantidad de información sobre los estados de ánimo de los estudios previos y llevaron a cabo una meticulosa labor de reanálisis de todos esos datos empleando la técnica conocida como análisis factorial. El análisis factorial es una técnica matemática que consiste en examinar la estructura de las relaciones entre un conjunto numeroso de variables observables con el fin de condensar la información contenida de dicho conjunto en un número menor de factores o dimensiones no observables o latentes. La intención del análisis factorial es definir el menor número de dimensiones o factores fundamentales, con pérdida mínima de información (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010).

En su artículo titulado *Toward a consensual structure of mood*, Watson y Tellegen (1985) mostraron que “una estructura bidimensional básica del afecto emerge a través de una serie de diferentes líneas de investigación y de un gran número de análisis” (p. 224). En efecto, el resultado de este estudio permitió a los autores sugerir que los dos factores que aparecen de forma consistente en los análisis son: el afecto positivo (*positive affect*) y el afecto negativo (*negative affect*).

De acuerdo con Watson *et al.* (1988), las dos dimensiones del modelo bifactorial (afecto positivo y afecto negativo) han emergido en estudios de la estructura del afecto realizados tanto en Estados Unidos como en numerosas otras culturas. Estas dos dimensiones aparecen como los dos primeros factores en estudios que han realizado análisis factoriales de las respuestas de partici-

pantes a cuestionarios de autoinforme. Asimismo, dichas dos dimensiones han aparecido consistentemente en estudios donde se ha utilizado la técnica del escalamiento multidimensional efectuados tanto con expresiones faciales como palabras afectivas (*mood terms*).

En su artículo Watson y Tellegen (1985) caracterizaron a su modelo bifactorial como básico y consensual (*a basic, consensual two-factor model*). El modelo es *básico* porque intenta representar la estructura primordial del afecto, esto es, las dimensiones que lo componen de manera más fundamental, a partir de las cuales se pueden explicar todos los estados emocionales. También se trata de un modelo *consensual* debido a que es el que resultó estar respaldado por los datos, a pesar de que, conceptualmente pudiera haber otro modelo que pareciera ser más básico.

Watson *et al.* (1988), hacen notar que las expresiones *afecto positivo* y *afecto negativo* podrían sugerir que estas dos dimensiones del estado de ánimo son opuestas; pero ello no es así. Si se tratara de dimensiones opuestas habría entre ellas una fuerte correlación negativa, lo cual no sucede. En lugar de ello, los autores explican que se trata de dos dimensiones que son relativamente independientes. Ello significa que cada dimensión puede ser alta o baja independientemente de la otra.

Puntuaciones elevadas en cada dimensión representan un estado de alta afectividad, mientras que puntuaciones bajas caracterizarían la ausencia relativa de implicación afectiva en la dimensión considerada (Montes *et al.* 2014).

De acuerdo con Watson *et al.* (1988), el afecto positivo refleja el grado en el cual una persona se siente entusiasta (*enthusiastic*), activa (*active*) y alerta (*alert*). Un alto afecto positivo es un estado de alta energía (*high energy*), concentración plena (*full concentration*), y compromiso agradable (*pleasurable engagement*). En contraste, las personas con bajo afecto positivo tienden a manifestar desinterés, aburrimiento, letargo, abatimiento, cansancio o somnolencia.

Por su parte el afecto negativo representa una dimensión general de malestar subjetivo (*subjective distress*) y compromiso desagradable (*unpleasurable engagement*) que subsume una variedad de estados de ánimo aversivos (*aversive mood states*) que incluyen ira (*anger*), desprecio (*contempt*), disgusto (*disgust*), culpa (*guilt*), miedo (*fear*), y nerviosismo (*nervousness*). De acuerdo con los

autores, un alto afecto negativo se caracteriza por un estado emocional de angustia, irritación o nerviosismo. Por su parte, un bajo afecto negativo que se define como un estado de calma (*calmness*) y serenidad (*serenity*).

Según Montes *et al.* (2014) existe amplia evidencia empírica que apoya que el afecto negativo y el afecto positivo son constructos independientes, en lugar de extremos separados de un mismo continuo. De acuerdo con estos autores: “puntuaciones elevadas en cada dimensión representan un estado de alta afectividad, mientras que puntuaciones bajas caracterizarían la ausencia relativa de implicación afectiva” (p. 241).

Watson *et al.* (1998) señalan que, de hecho, el afecto positivo y el negativo emergieron como dimensiones tan altamente diferenciadas que “pueden ser representadas significativamente como dimensiones ortogonales en estudios sobre el afecto que empleen análisis factoriales” (p. 1063). Sandín *et al.* (1999), señalan a este respecto:

Estas dos dimensiones han sido caracterizadas como ‘descriptivamente bipolares pero afectivamente unipolares’ para enfatizar que solamente el polo alto de cada dimensión representa un estado de alto afecto, siendo el polo bajo de cada factor únicamente un reflejo de ausencia relativa de implicación afectiva. Así, por ejemplo, la calma y la relajación serían componentes de bajo afecto negativo, mientras que la desgana y la lentitud/torpeza lo serían de bajo afecto positivo (p. 38).

Desarrollo de la escala PANAS

Con el fin de evaluar las dos dimensiones del estado de ánimo del Modelo Bifactorial, Watson *et al.* (1988) desarrollaron una escala de afecto positivo y negativo (*the Positive and Negative Affect Schedule*, PANAS). Las características de este instrumento serán señaladas un poco más adelante, así como en el apartado de Método. Por lo pronto, cabe mencionar que los autores llevaron a cabo muchos estudios antecedentes al desarrollo de la escala PANAS. En dichos trabajos ellos emplearon escalas largas con descriptores de estados emocionales (*mood terms*), las cuales contenían entre 57 y 65 de estos términos. Lo hicieron así ya que en ese momento la prioridad era identificar las dimensiones dominantes de

la estructura básica del afecto y clarificar su naturaleza. Sin embargo, una vez que esta primera tarea de definir tales dimensiones estaba cumplida, los autores se plantearon el objetivo de desarrollar un instrumento de evaluación de dichas dimensiones que fuera más simple y económico.

El principal interés para seleccionar los términos es que ellos fueran relativamente marcadores puros (*pure markers*) de afecto positivo y de afecto negativo, respectivamente; esto es “términos que tenían una carga sustancial en un factor pero una carga casi nula en el otro” (Watson *et al.*, 1988, p. 1064).

Así los autores tomaron 60 términos empleados en un estudio anterior realizado por Zevon y Tellegen (1982), los cuales dichos autores habían desarrollado a partir de una lista de 20 categorías con tres marcadores cada una (por ejemplo, en la categoría *guilty* incluyeron *guilty*, *ashamed* y *blameworthy*). Zevon y Tellegen (1982) habían hecho un análisis factorial, de modo que esto sirvió de base y entonces Watson *et al.* (1988) seleccionaron aquellos reactivos que tuvieran cargas factoriales de .40 o mayores. Así, escogieron 20 ítems para Afecto Positivo y 30 para Afecto Negativo, ya que fueron los que cumplían con este criterio. En segundo lugar utilizaron como segundo criterio, el que ninguno de los indicadores (reactivos) seleccionados debía tener carga factorial de .25 o mayor en algún otro factor (ya que se deseaba que fueran puros). Así, se redujeron a 12 indicadores para Afecto Positivo y 25 para Afecto Negativo.

Finalmente, algunos análisis que realizaron posteriormente les llevaron a eliminar otros indicadores poco consistentes y se quedó la versión final de la escala PANAS compuesta de 10 descriptores de estados de ánimo (*mood terms*) para cada una de las escalas: Afecto Positivo y Afecto Negativo, respectivamente.

En la Tabla 8, se muestra los descriptores de estado de ánimo (*mood terms*) que componen las escalas PANAS en su versión final, así como su correspondiente traducción a la lengua castellana. Esta última fue realizada por Sandín *et al.* (1999) durante un estudio psicométrico llevado a cabo con una muestra de 712 estudiantes universitarios de Madrid, España. Como se explicará en el apartado de *Instrumentos*, en el presente trabajo se utilizará esta versión castellana del cuestionario.

Tabla 8
Comparativo de descriptores de estados emocionales (mood terms)
de las escalas PANAS* en inglés y español

Positive Affect*	Afecto Positivo**	Negative Affect*	Afecto Negativo**
Enthusiastic	Entusiasmo	Scared	Susto
Interested	Interés	Afraid	Temor
Determined	Decisión	Upset	Intranquilidad
Excited	Ánimo	Distressed	Disgusto
Inspired	Inspiración	Jittery	Tensión
Alert	Disposición	Nervous	Nerviosismo
Active	Activación	Ashamed	Vergüenza
Strong	Energía	Guilty	Culpa
Proud	Orgullo	Irritable	Irritación
Attentive	Atención	Hostile	Enojo
Nota. PANAS = <i>the Positive and Negative Affect Schedule</i> . *versión original en inglés de Watson <i>et al.</i> (1988), ** traducción castellana de Sandín <i>et al.</i> (1999)			

Fuente: elaboración propia con base en Watson *et al.* (1988) y Sandín *et al.* (1999).

Estudios sobre estado de ánimo y estilos de manejo de conflictos

Tal como se señaló, de acuerdo con Montes *et al.* (2014), la distinción conceptual entre emociones y estados de ánimo ha propiciado el desarrollo de dos líneas paralelas y complementarias de investigación sobre las relaciones entre la afectividad y el conflicto: a) estudios que se orientan a explicar el papel que tiene la afectividad en la propia conducta de manejo de conflictos, y b) estudios que analizan los efectos que las emociones de una de las partes podrían tener en las conductas de conflicto de la contraparte. Como se señaló, en el presente trabajo nos centraremos en la primera de estas dos líneas de investigación estudiando la relación entre los estados de ánimo (*moods*) y los estilos comunicativos de manejo de conflictos interpersonales reportados por los adolescentes estudiantes de bachillerato.

Como se señaló, actualmente existen pocos trabajos que hayan analizado las relaciones entre la afectividad y los conflictos interpersonales centrándose en el *estado de ánimo*. En este marco, un antecedente importante para la presente investigación es el estudio de Montes *et al.* (2014), que examina los vínculos

entre cinco estilos de gestión de conflictos (integrar, comprometer, complacer, dominar y evitar) y dos dimensiones del estado de ánimo (afecto positivo y negativo) en una muestra de 440 universitarios españoles de 17 a 48 años. En sus resultados, el estilo integrativo o colaborativo de manejo de conflictos se relacionó de manera directa con el afecto positivo, mientras que el estilo dominante se vinculó también de modo directo con el afecto tanto positivo como negativo. De acuerdo con estos autores, la literatura en general tiende a mostrar que los individuos que experimentan emociones y estados de ánimo positivos son más proclives a comportarse de manera más cooperativa y conciliatoria, mientras que aquellos sujetos que viven más emociones o estados de ánimo negativos tienden a ser más dominantes y competitivos.

Debido a que los estudios previos se han realizado en muestras de adultos y adultos emergentes, el presente estudio se propuso analizar las correlaciones entre estas variables en una muestra de estudiantes de bachillerato con el fin de contribuir a la discusión sobre la relación entre el estado de ánimo y el manejo de conflictos en el contexto escolar de los adolescentes de educación media superior.

Tras una revisión de la literatura que se llevó a cabo para el presente estudio en bases de datos como Redalyc, Scielo, Ebscohost, Sage, ProQuest, Google Scholar, entre otras, sólo se logró identificar únicamente un estudio que analiza explícitamente la relación de los estados de ánimo con los estilos de comunicación en el conflicto en adolescentes (Donegani, 2013; Donegani y Séguin, 2018).

Se trata de una investigación realizada con una muestra de 99 adolescentes con edades de 12 a 15 años, los cuales pertenecían a dos planteles de educación secundaria ubicados uno en Nueva Escocia y el otro en Nuevo Brunswick, en Canadá. Los participantes respondieron una batería de tests psicométricos que incluía la escala PANAS de afecto positivo y negativo, así como el *Cuestionario Conflictalk*. Este último es un instrumento diseñado por Kimsey y Fuller (2003) que evalúa tres estilos de comunicación en el manejo de conflictos interpersonales: mensajes enfocados en uno mismo (dominante y agresivo), centrados en la otra parte (complaciente y pasivo), y enfocados en el problema (colaborativo). En sus resultados hallaron una correlación positiva entre el estilo Centrado en uno mismo y el afecto negativo, así como entre el estilo Centrado en el problema

y el afecto positivo. Por su parte, el estilo enfocado en la otra parte presentó una correlación directa con el afecto negativo y una inversa con el afecto positivo.

De acuerdo con Donegani (2013), este hallazgo sugiere que cuanto más alto sea el puntaje de afecto negativo, es más probable que el adolescente se concentre en sí mismo durante un conflicto. Esto habla de la inclinación de una persona por la autoconservación en la medida en que el enfoque durante el conflicto se dirige a satisfacer las propias necesidades y deseos. Según el autor, estos comportamientos se relacionan con la noción de autopreservación y demuestran una respuesta de lucha activada. Así, es probable que alguien que aborda el conflicto bajo la influencia de la afectividad negativa tienda a mantenerse en ese estado, ya que es probable que esté a la ofensiva. Por otra parte, según el autor, las personas que califican alto con afecto positivo tienen una mayor probabilidad de recurrir a múltiples recursos para resolver conflictos, a diferencia de las personas que califican alto en afecto negativo cuyos recursos son comparativamente más limitados.

Objetivos y enfoque metodológico

Con base en todo lo expuesto anteriormente, la presente investigación se planteó como objetivos específicos los dos siguientes: a) comparar las puntuaciones de estado de ánimo y estilos de comunicación en el conflicto, en función del género, la edad y el grado escolar en una muestra de adolescentes estudiantes de nivel bachillerato, con el fin de identificar posibles diferencias estadísticamente significativas; b) realizar un análisis correlacional entre los estilos de comunicación en el conflicto y los estados emocionales, con la finalidad de generar información que permita estimar sus posibles relaciones en la muestra estudiada.

El diseño metodológico del presente estudio corresponde a una investigación cuantitativa de tipo no experimental *ex post facto*, ya que se presentan datos empíricos y no se propone alguna variable independiente que pueda ser manipulada (Montero y León, 2002). Se trata, además, de un estudio transversal, ya que las variables fueron medidas en un solo momento temporal determinado (Ato *et al.*, 2013). El alcance de la presente investigación fue correlacional, ya que para cumplir con el objetivo principal se hizo uso de una estrategia asociativa entre las variables (Hernández *et al.*, 2010).

Descripción de la muestra de participantes

La muestra estuvo compuesta por 202 estudiantes de bachillerato con rango de edad de 15 a 19 años (media aritmética de 16.57, y desviación estándar de 0.96). Los alumnos pertenecían a un plantel educativo de sostenimiento público ubicado dentro de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. El proceso de muestreo se llevó en dos etapas. En la primera, se seleccionó la escuela participante de manera no probabilística e intencional. En una segunda etapa, se procedió a elegir de manera aleatoria un grupo de cada grado de estudio (semestre), siendo en total seis grupos.

En el sistema educativo mexicano, el bachillerato o Educación Media Superior abarca seis semestres; sin embargo, para facilitar el análisis en el presente trabajo se presentan los datos de grado escolar agrupados por anualidades, considerando tres niveles: Primer año (semestres 1 y 2), Segundo año (semestres 3 y 4) y Tercer año (semestres 5 y 6).

Para los fines del análisis de la variable de edad en el presente estudio, se formaron dos grupos: 15 y 16, y 17 a 19 años. Esta división por grupos de edad corresponde, en términos generales, a los periodos de la adolescencia media y tardía, respectivamente (Gaete, 2015; Ibarra y Jacobo, 2014). Lo anterior, también, con el fin de facilitar una comparación más clara entre los grupos.

En la Tabla 9 se puede observar la distribución de participantes por grupos de edad y grado escolar, en función del género.

Tabla 9
Distribución de los participantes por edad y
grado escolar en función del género

	Mujeres <i>n</i> (%)	Hombres <i>n</i> (%)	Total <i>n</i> (%)
15 y 16 años	51 (25.2)	46 (22.8)	97 (48.0)
17 a 19 años	56 (27.7)	49 (24.3)	105 (52.0)
Primer año	48 (23.8)	44 (21.8)	92 (45.5)
Segundo año	28 (13.9)	30 (14.9)	58 (28.7)
Tercer año	31 (15.3)	21 (10.4)	52 (25.7)
Total	107 (50.3)	95 (47.0)	202 (100)
Nota. <i>N</i> = 202. Los porcentajes son en relación con el total de la muestra.			

Cabe mencionar que el levantamiento de la información para el presente estudio en el plantel educativo participante se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2015 A. Un conciso informe parcial de los resultados de la presente investigación fue publicado anteriormente en idioma inglés (Luna, 2016 b). Se trató de un breve informe con extensión de 2000 palabras. En el presente estudio se llevó a cabo un proceso de reanálisis de los datos incluyendo nueva información teórica, empírica y estadística.

Instrumentos utilizados

Los participantes del presente estudio respondieron una batería de test psicométricos, que incluía varios instrumentos. Para el presente análisis se tomaron en cuenta las respuestas dadas por los estudiantes a dos de ellos: a) el *Cuestionario sobre Estilos de Mensajes en el Manejo de Conflictos* (Ross-DeWine Conflict Management Message Style instrument, CMMS), y b) las *Escalas de Afecto Positivo y Negativo* (the Positive and Negative Affect Schedule, PANAS). A continuación se hará una descripción de las características de cada uno de estos instrumentos.

Como se explicó en el Estudio 1 del presente libro, el *Cuestionario sobre Estilos de Mensajes en el Manejo de Conflictos* está compuesto por 18 reactivos que informan sobre la frecuencia con que los participantes perciben utilizar tres estilos de mensajes en el manejo de conflictos, según el modelo de Ross y DeWine (1988): a) Centrado en uno mismo, b) Centrado en el problema y, c) Centrado en la otra parte. Al igual que como ocurrió con el Estudio 1 del presente libro, en este segundo estudio los participantes también respondieron a los 18 reactivos del cuestionario original; sin embargo, para el cálculo de las puntuaciones sólo se considerarán los 13 reactivos resultantes en la composición factorial revelada por el estudio de Luna y Laca (2014 a), debido a que éste constituye el trabajo de validación de referencia para muestras del grupo etario al que se orienta la presente investigación. Remitimos al lector al Estudio 1 del presente libro para más detalles con respecto a este instrumento.

Escalas de Afecto Positivo y Negativo (Positive and Negative Affect Schedule, PANAS). Es un test psicométrico compuesto por dos escalas: Afecto negativo y Afecto positivo. El instrumento fue diseñado originalmente por Watson

et al. (1988), quienes reportaron una confiabilidad alfa de Cronbach de .88 para Afecto Positivo y de .87 para Afecto Negativo para el periodo de tiempo general. Como se explicó, Sandín *et al.* (1999) llevaron a cabo su traducción y validación a la lengua castellana de este instrumento en un estudio con una muestra de 712 estudiantes universitarios de Madrid, España. Posteriormente se han realizado diversos estudios de validación en Argentina (Caicedo *et al.*, 2018; Flores-Kanter y Medrano, 2018), Brasil (Otsuka *et al.*, 2019), México (Moral, 2019), entre otros. Los coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach reportados en la validación original de Sandín *et al.* (1999) fueron de .89 y .91 en la muestra de hombres, y de .87 y .89 en la de mujeres, para las escalas de afecto positivo y negativo, respectivamente. Empleando los datos del presente estudio, se obtuvo una confiabilidad alfa de Cronbach de .76 para afecto positivo y .83 para afecto negativo.

Procedimiento

El presente estudio se apegó en todo su desarrollo a los principios éticos y código de conducta de la American Psychological Association (APA, 2017), así como a los aspectos relativos del Código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2010). Se obtuvo el permiso por parte de la institución educativa seleccionada, una vez que se le hubo informado de los objetivos y características del estudio. En el horario acordado con la institución y una vez dentro de las aulas, se solicitó a los estudiantes su participación. Para ello, se les describió el objetivo de la investigación y se les invitó a participar de manera absolutamente voluntaria y anónima. Se les explicó que en estos instrumentos no hay respuestas buenas ni malas y se les invitó a contestar con sinceridad. Se les garantizó el manejo confidencial y estadístico de la información y su uso para fines exclusivamente científicos.

Análisis estadístico

En primer lugar, se realizó el cálculo de las puntuaciones obtenidas por los participantes en cada una de las variables de estudio, de acuerdo a los procedimientos descritos en el apartado de *Instrumentos*, llevándose a cabo un análisis estadís-

tico descriptivo de las mismas mediante el cómputo de la media aritmética, la desviación estándar y de los valores de sesgo y curtosis.

Con el fin de indagar más detalladamente en las puntuaciones obtenidas por los participantes, se realizó también un análisis descriptivo de sus respuestas dadas a cada uno de los descriptores de estados emocionales (*mood terms*) del cuestionario PANAS. De manera similar al caso anterior, se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo mediante el cómputo de la media aritmética, la desviación estándar y los valores de sesgo y curtosis de las respuestas de los participantes a cada uno de los mencionados descriptores.

Hecho lo anterior, se efectuó un análisis de comparaciones por género, edad y grado escolar empleando una prueba de hipótesis. Las pruebas de hipótesis se dividen en paramétricas y no paramétricas. Para poder realizar las del primer tipo, es necesario que los datos cumplan con ciertos requisitos, uno de los más importantes se refiere a que los puntajes de los participantes se distribuyan de una manera próxima a la de una curva normal. Para verificar este supuesto, se tomó como base en el criterio propuesto por George y Mallery (2020), según el cual valores de asimetría y de curtosis dentro del rango $+2-2$ se consideran aceptables, y dentro del rango $+1-1$ excelentes. Tal como se detallará en el apartado de Resultados, al verificar este supuesto se encontró que todas las variables presentaron valores de sesgo y curtosis dentro del rango recomendado.

Con base en lo anterior, se consideró plausible el uso de una prueba estadística de tipo paramétrico para efectuar el análisis comparativo por género, edad y grado escolar. Así, se llevó a cabo un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA) de tres factores. El diseño fue de $2 \times 2 \times 3$ (dos niveles de Género, por dos de Edad, por tres de Grado escolar). Los puntajes de los participantes relativos a afecto positivo, afecto negativo y estilos de comunicación en el conflicto fueron introducidos como variables dependientes.

Por otra parte, con el fin de analizar las relaciones entre las variables de estudio, se llevó a cabo un análisis correlacional de Pearson, el cual constituye también una prueba estadística de tipo paramétrico. Dado que se encontraron diferencias significativas en función de la interacción de género y edad para las variables de Afecto positivo y estilo Centrado en el problema (tal como se explicará en el apartado de Resultados), este análisis correlacional se efectuó em-

pleando correlación parcial a fin de introducir dichas variables como variables de control. Para valorar los resultados de esta prueba se consideró la dirección de las correlaciones obtenidas (si eran directas o inversas), así como si eran estadísticamente significativas al nivel $p < .05$ ó $p < .01$. Para evaluar la fuerza de la correlación se utilizó el criterio propuesto por Cohen (1988), de acuerdo con el cual una correlación de .1 se estima débil, una de .3 se valora como moderada y una de .5 o más como fuerte.

Además de lo anterior, y con el fin de profundizar en el estudio de las relaciones entre estados afectivos y estilos de comunicación en el conflicto, se llevó a cabo un nuevo análisis correlacional considerando ahora cada uno de los descriptores de estados emocionales (*mood terms*) contenidos en el cuestionario PANAS.

Todos los cálculos mencionados se llevaron a cabo empleando el programa estadístico SPSS versión 21. En los próximos apartados se expondrán los resultados obtenidos a través de los análisis que se han descrito en la presente sección.

Resultados: puntuaciones generales

En la Tabla 10 se muestran los resultados el análisis descriptivo de las variables de estudio. Como se puede observar, todos los puntajes de asimetría y curtosis se presentaron dentro del rango $+2$ -2 establecido para la distribución normal (ubicándose la mayor parte de ellas dentro del rango óptimo establecido entre $+1$ y -1). Lo anterior, a excepción solamente del valor de curtosis en el estilo Centrado en uno mismo.

En cuanto a las puntuaciones de los participantes, se observa que los valores de los estilos Centrado en la otra parte y Centrado en el problema resultaron muy próximos entre sí, ubicándose por encima del punto 2 de la escala del instrumento. Por su parte, el estilo Centrado en uno mismo, tuvo un puntaje promedio menor con respecto a los demás estilos, ubicándose en un nivel intermedio entre el punto 1 y el 2 de su respectiva escala. En relación a los estados emocionales, el valor más elevado se presentó en Afecto positivo, colocándose en promedio entre el punto 3 y el punto 4 de su escala de respuesta, lo cual indica un valor moderado alto. En segundo lugar, se observa que el Afecto negativo obtuvo una puntuación media ubicada entre el punto 2 y el punto 3 de la escala, ubicándose así en un nivel moderado bajo.

Tabla 10
Estadísticos descriptivos de las puntuaciones
de los participantes en las variables de estudio

Variables de estudio	M	DE	Asimetría	Curtosis
Afecto positivo	3.46	0.65	0.15	-0.27
Afecto negativo	2.41	0.77	0.41	-0.58
Centrado en uno mismo	1.51	0.69	1.86	3.88
Centrado en la otra parte	2.24	0.87	0.48	-0.31
Centrado en el problema	2.28	0.88	0.54	-0.25
<i>Nota.</i> N = 202.				

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 11 se presentan los estadísticos descriptivos de las respuestas de los participantes a cada uno de los reactivos del cuestionario PANAS, de manera que es posible apreciar los valores obtenidos en cada uno de los descriptores de estados emocionales (*mood terms*) contemplados por este instrumento. Como se puede observar, en el afecto positivo los indicadores con promedio más alto fueron energía, ánimo y entusiasmo. Por su parte, en el afecto negativo los descriptores con puntaje más elevado fueron nerviosismo y enojo.

Tabla 11
Estadísticos descriptivos de las respuestas de los participantes a los
reactivos del cuestionario PANAS*

Descriptores de estados emocionales	M	DE	Asimetría	Curtosis
Afecto positivo				
1. Interés	2.84	1.28	-0.04	-1.13
3. Ánimo	3.72	1.01	-0.69	0.22
5. Energía	3.84	0.92	-0.42	-0.47
9. Entusiasmo	3.68	0.93	-0.44	-0.13
10. Orgullo	3.41	1.31	-0.36	-1.02
12. Disposición	3.09	1.22	-0.17	-0.87
14. Inspiración	3.55	1.20	-0.53	-0.54

Descriptores de estados emocionales	M	DE	Asimetría	Curtosis
16. Decisión	3.51	1.12	-0.41	-0.48
17. Atención	3.44	1.09	-0.31	-0.64
19. Actividad	3.47	1.14	-0.29	-0.73
Afecto positivo				
2. Tensión	2.52	1.12	0.53	-0.40
4. Disgusto	2.33	1.12	0.66	-0.26
6. Culpa	1.92	1.09	1.26	0.89
7. Susto	2.00	1.15	0.94	-0.13
8. Enojo	2.96	1.35	0.03	-1.11
11. Irritación	2.25	1.19	0.76	-0.37
13. Vergüenza	2.49	1.35	0.39	-1.16
15. Nerviosismo	2.98	1.40	-0.01	-1.26
18. Intranquilidad	2.60	1.35	0.42	-0.98
20. Temor	2.07	1.15	0.99	0.22
Nota. N = 202. *Escala de Afecto Positivo y Negativo (<i>the Positive and Negative Affect Schedule</i> , PANAS). Original de Watson <i>et al.</i> (1988), traducción al castellano de Sandín <i>et al.</i> (1999).				

Fuente: elaboración propia con base en Watson *et al.* (1988) y Sandín *et al.* (1999).

Resultados: comparativo por género, edad y grado escolar

Con el fin de identificar posibles diferencias por género, edad y grado escolar en las variables de estudio, se llevó a cabo un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA) de tres factores. El diseño fue de 2 x 2 x 3 (dos niveles de género, por dos de edad, por tres de grado escolar). Los puntajes de los participantes relativos a afecto positivo, afecto negativo y estilos de manejo de conflictos fueron introducidos como variables dependientes.

Hecho el análisis se encontró lo siguiente. En primer lugar, resultaron no ser estadísticamente significativos los efectos principales de edad, género y grado escolar. En cuanto a la interacción entre estos factores, sólo resultó ser estadísticamente significativa la interacción entre género y edad (*Lambda de Wilks* $_{(5/188)} = .926, p < .05$), tanto para Afecto positivo ($F_{(1/192)} = 7.04, p < .01$) como para el estilo Centrado en el problema ($F_{(1/192)} = 8.88, p < .01$), tal como se detalla a continuación.

En primer lugar, cabe considerar que la interacción entre género y edad dió por resultado cuatro grupos: mujeres de 15 y 16 años, mujeres de 17 a 19 años, hombres de 15 y 16, y hombres de 17 a 19. Las medias aritméticas obtenidas por cada uno de estos grupos (desviación estándar entre paréntesis) en Afecto positivo fueron las siguientes: 3.55 (0.63), 3.30 (0.59), 3.35 (0.69) y 3.64 (0.65). Para el estilo Centrado en el problema los puntajes fueron: 2.60 (0.87), 2.12 (0.77), 1.87 (0.74) y 2.53 (0.94), respectivamente. Como se puede observar, en ambos casos se percibe que los puntajes de las mujeres tienden a ser mayores en el grupo de menor edad, mientras que los hombres por el contrario obtienen valores más altos en los grupos de mayor edad.

Resultados: análisis correlacional

Pasando al estudio correlacional, en la Tabla 12 se pueden observar los coeficientes de correlación Pearson obtenidos en las variables de estudio. Dado que, como se explicó, se encontraron diferencias significativas en función de la interacción de género y edad, este análisis correlacional se efectuó empleando correlación parcial a fin de introducir dichas variables como variables de control. Como se puede observar, el estilo Centrado en uno mismo presentó una correlación directa estadísticamente significativa con el Afecto negativo. Por su parte, el estilo Centrado en el problema presentó una correlación directa estadísticamente significativa con el Afecto positivo.

Tabla 12
Coeficientes de correlación parcial entre estilos de comunicación en el conflicto y estados emocionales, controlando género y edad

Estados emocionales	Estilos de comunicación en el conflicto		
	Centrado en uno mismo	Centrado en la otra parte	Centrado en el problema
Afecto positivo	.007	.085	.235**
Afecto negativo	.248**	.097	-.007
<i>Nota.</i> N del análisis = 198. Se realizó análisis de correlaciones parciales. Variables de control: género y edad. * $p < .05$, ** $p < .01$			

Fuente: elaboración propia.

Con el fin de profundizar en el estudio de las relaciones entre estados afectivos y estilos de comunicación en el conflicto, se llevó a cabo un nuevo análisis correlacional considerando ahora cada uno de los descriptores de estados emocionales (*mood terms*) contenidos en el cuestionario PANAS. Los resultados se muestran en la Tabla 13. Como se aprecia, se encontraron correlaciones directas estadísticamente significativas del estilo Centrado en uno mismo con tensión, culpa, susto, enojo, irritación y temor; del estilo Centrado en la otra parte con entusiasmo y actividad; y del estilo Centrado en el problema con ánimo, entusiasmo, disposición, decisión y actividad.

Tabla 13

Resultados del análisis de correlaciones entre estilos de comunicación en el conflicto y descriptores de estados emocionales

Descriptores de estados emocionales	Estilos de comunicación en el conflicto		
	Centrado en uno mismo	Centrado en la otra parte	Centrado en el problema
Afecto positivo			
1. Interés	-.03	-.07	.00
3. Ánimo	.02	.12	.15*
5. Energía	-.05	.05	.13
9. Entusiasmo	.04	.14*	.28**
10. Orgullo	-.001	.00	.06
12. Disposición	.00	.06	.14*
14. Inspiración	-.06	-.03	.09
16. Decisión	-.004	.02	.17*
17. Atención	.02	.12	.14
19. Actividad	.07	.17*	.22**
Afecto negativo			
2. Tensión	.16*	.01	-.05
4. Disgusto	.13	.01	-.06
6. Culpa	.24**	.10	.06
7. Susto	.20**	.10	.05
8. Enojo	.23**	.04	-.04
11. Irritación	.18*	-.05	-.07
13. Vergüenza	.08	.05	.01

Descriptores de estados emocionales	Estilos de comunicación en el conflicto		
	Centrado en uno mismo	Centrado en la otra parte	Centrado en el problema
15. Nerviosismo	.12	.08	.02
18. Intranquilidad	.14	.15*	.01
20. Temor	.20**	.17*	.11
Nota: N = 202. Los valores dentro de los recuadros corresponden a los coeficientes de correlación de Pearson. Los asteriscos representan la significancia estadística, al nivel * $p < .05$ y ** $p < .01$.			

Fuente: elaboración propia.

Discusión de los hallazgos

En general, los hallazgos de este estudio proporcionan datos a favor de una posible relación positiva entre un estilo comunicativo de manejo de conflictos interpersonales de carácter integrador y colaborativo (Centrado en el problema) y el afecto positivo, así como entre un estilo dominante (Centrado en uno mismo) y el afecto negativo, en estudiantes adolescentes mexicanos de bachillerato.

Tal como se explicó en el Estudio 1 del presente libro, el estilo Centrado en el problema se presenta cuando en el manejo de conflictos el sujeto emite mensajes verbales en los que asume una actitud de colaboración o compromiso, considerando que el conflicto se puede resolver satisfaciendo los intereses de ambas partes sin arriesgar la relación. Ejemplos de mensajes de este tipo son los siguientes: *Estoy muy molesto por algunas cosas que están pasando, ¿podemos hablar sobre ellas?*, *¿Qué posibles soluciones podemos encontrar?* e *Intentemos encontrar una solución que nos dé a cada uno algo de lo que queremos*. Como se puede observar, en estos ejemplos el sujeto solicita a su contraparte hablar sobre el problema, pregunta sobre las posibles soluciones, e invita a la otra persona a buscar una solución conjunta.

Por otro lado, tal como se explicó también al comienzo del Estudio 1 del presente libro, el estilo Centrado en uno mismo se presenta cuando en el manejo de un conflicto el individuo asume una actitud competitiva o dominante, expresando en sus mensajes un énfasis en los intereses propios. Por ejemplo, en mensajes como *¡Cállate, estás equivocado(a)! No quiero oír nada más de lo que*

tengas que decir, *Es tu culpa si yo fallo en esto, y jamás esperes alguna ayuda de mi parte cuando estés en un apuro o ¡No puedes hacerme (o decirme) eso; de todos modos es a mi manera. ¡Olvidalo!*, el sujeto enfatiza su posición personal incluso a costa de sacrificar o de no considerar el interés de la contraparte.

Por otra parte, en el presente Estudio 2 hemos explicado que, en el modelo bifactorial, el afecto positivo refleja el grado en el cual una persona se siente entusiasta, activa y alerta. Un alto afecto positivo es un estado de alta energía, concentración plena, y compromiso agradable (*pleasurable engagement*), mientras que un bajo afecto positivo se manifiesta en desinterés, aburrimiento, letargo, abatimiento, cansancio o somnolencia.

Por su parte el afecto negativo representa una dimensión general de malestar subjetivo y compromiso desagradable (*unpleasurable engagement*). Un alto afecto negativo se caracteriza por un estado emocional de angustia, irritación o nerviosismo, mientras que un bajo afecto negativo que se define como un estado de calma y serenidad.

En el marco de lo anterior, los hallazgos del presente estudio indicarían, por un lado, que a medida que los adolescentes tiendan a presentar, en general, un estado de ánimo entusiasta, activo y alerta probablemente estén más dispuestos a gestionar los conflictos con sus compañeros a través de mensajes en los que invitan a su contraparte a hablar sobre el problema, indagar sobre las posibles soluciones, y buscar una salida conjunta. En particular, conviene destacar que una mayor frecuencia de los estados emocionales marcados como ánimo, entusiasmo, disposición, decisión y actividad dentro del afecto positivo, podrían estar asociados a este estilo de comunicación en el conflicto. De acuerdo con esto mismo, la proclividad hacia el uso del estilo Centrado en el problema sería menor en los estudiantes que reportan menor frecuencia del estado de ánimo positivo, en particular, en los descriptores mencionados. Es decir, que los adolescentes estarían menos dispuestos a abordar los desacuerdos de manera colaborativa a medida que experimenten desinterés, aburrimiento, letargo, abatimiento, cansancio o somnolencia y, en particular, a medida que muestren menor nivel de ánimo, entusiasmo, disposición, decisión y actividad.

Por otro lado, es posible que aquellos adolescentes que tienden a sentirse más angustiados, irritados y nerviosos estén más dispuestos a manejar los conflictos

con sus compañeros a través de mensajes que reflejen un énfasis en su propio interés personal. En particular, estados emocionales como tensión, culpa, susto, enojo, irritación y temor podrían estar asociados con una mayor inclinación a abordar las desavenencias interpersonales mediante un estilo comunicativo Centrado en uno mismo. Un afecto negativo bajo estaría menos asociado a un estilo de manejo de conflictos de este tipo, lo que indica que los adolescentes tienden a estar menos interesados en imponer su posición propia a la contraparte a medida que experimentan menores niveles de malestar subjetivo, y por tanto, en la medida en que se sientan experimentar más un estado de calma y serenidad.

De acuerdo con Donegani (2013), la relación entre afecto negativo y estilo Centrado en uno mismo podría indicar la inclinación de una persona por la autoconservación ya que el interés durante el conflicto se orienta a satisfacer las propias necesidades y deseos. Según el autor, además, es probable que alguien que aborda el conflicto bajo la influencia de la afectividad negativa tienda a mantenerse en ese estado, ya que es probable que esté a la ofensiva. En contraste, señala, las personas que califican alto con afecto positivo tienen una mayor probabilidad de recurrir a múltiples recursos para resolver conflictos, a diferencia de las personas que califican alto con afecto negativo cuyos respectivos recursos son comparativamente limitados.

En un sentido similar, Montes *et al.* (2014) señalan que los individuos que experimentan un alto afecto positivo generalmente están más enfocados en *producir* resultados positivos, mientras que los sujetos que experimentan un alto afecto negativo están más enfocados en *prevenir* resultados negativos. De esta forma, es posible que los adolescentes que experimentan un alto afecto positivo interpreten el conflicto como una oportunidad para promover estos resultados favorables, mientras que los adolescentes que experimentan un alto afecto negativo tiendan a interpretar el conflicto como una situación que amenaza sus intereses.

No obstante todo lo anterior, y con el fin de profundizar en la explicación sobre este posible fenómeno, se recomiendan más estudios que profundicen en el examen detallado de los mecanismos a través de los cuales se relacionan el estado de ánimo y los estilos de manejo de conflictos en adolescentes. Con respecto esta cuestión el presente estudio puede considerarse solamente como una primera aproximación.

Estudio 3

Análisis psicométrico del *Cuestionario Conflictalk* en adolescentes y jóvenes mexicanos

El *Cuestionario Conflictalk* es un test diseñado para medir estilos de comunicación en el manejo de conflictos interpersonales en población adolescente, el cual ha mostrado ser útil a lo largo de estudios realizados en diversos países. No obstante, el análisis de las propiedades psicométricas del instrumento ha sido poco abordado en la literatura por lo que se hace necesario contar con mayor información a este respecto considerando, en particular, el contexto escolar local. Anteriormente, Luna (2019) realizó un examen de las propiedades de este cuestionario desde una perspectiva exploratoria; por lo que se considera útil generar mayor información sobre esta cuestión, pero ahora desde un punto de vista confirmatorio. Así, en el presente trabajo se planearon tres objetivos específicos: a) realizar un análisis factorial confirmatorio del *Cuestionario Conflictalk*, con el fin de evaluar su estructura factorial y su bondad de ajuste; b) estudiar la confiabilidad de cada una de las escalas del instrumento; y c) analizar posibles diferencias significativas por género, grupos de edad y nivel de estudios.

El *Cuestionario Conflictalk*

El *Cuestionario Conflictalk* fue creado por Kimsey y Fuller (2003) con el propósito de medir tres estilos de mensajes verbales utilizados por los adolescentes en el manejo de sus conflictos interpersonales: enfocado hacia sí mismo (rinoceronte-agresivo), centrado en la otra parte (avestruz-pasivo), y enfocado en el problema (delfín-cooperativo). Las etiquetas de animales utilizadas por los au-

tores tienen la intención de servir como dispositivos mnémicos para representar cada uno de estos estilos.

El estilo *enfocado hacia sí mismo* se considera de carácter dominante. Se trata de mensajes a través de los cuales el adolescente busca dar satisfacción a sus preocupaciones, intentando que las cosas se hagan a su propia manera, actuando de forma autoritaria y agresiva en la situación de conflicto, inclusive a expensas de los intereses de los demás.

El estilo *enfocado hacia el problema* es de carácter cooperativo. Se trata de enunciados mediante los cuales el joven expresa su intención de buscar una solución a la desavenencia, de manera colaborativa con la otra persona.

Finalmente, el *estilo enfocado hacia los otros* consiste en emitir mensajes verbales por medio de los que se expresa una actitud pasiva y evitativa ante los desacuerdos. Está fundado en la idea de que todo conflicto es algo malo, unida al deseo que tiene el adolescente de complacer y hacer feliz a su contraparte.

Como se puede observar, existe una semejanza entre este modelo formulado por Kimsey y Fuller (2003) y el de Ross y DeWine (1988) que hemos abordado en los Estudios 1 y 2 del presente libro. Ello se debe, precisamente, a que los autores se basaron en el cuestionario CMMS para elaborar una nueva versión del mismo. De ahí que ambos cuestionarios tengan como base un mismo modelo de tres estilos de comunicación en el conflicto.

Kimsey y Fuller (2003) diseñaron el *Cuestionario Conflictalk* en una investigación con 500 estudiantes de educación básica, media básica y bachillerato (es decir, desde el 4o. hasta el 12o. grado, según el sistema educativo norteamericano). El instrumento fue traducido a la lengua castellana originalmente por Laca *et al.* (2006). En ese trabajo, los autores realizaron un análisis factorial del instrumento; sin embargo, es visible que la distribución de los reactivos entre las escalas varió notoriamente con respecto la versión original de Kimsey y Fuller (2003), y no se detallaron en el informe los diversos pormenores del análisis.

Más recientemente, Garaigordobil *et al.* (2016) presentaron una adaptación española del instrumento trabajando con una muestra de 2283 participantes de País Vasco, con rango de edad de 12 a 17 años. Los autores aportaron abundantes elementos de validez convergente y discriminante aunque no presentaron un análisis de la estructura factorial del *Cuestionario Conflictalk*.

Debido a todo lo anterior, es que Luna (2019) efectuó un examen de las propiedades psicométricas del *Cuestionario Conflictalk*, desde una perspectiva exploratoria, trabajando con 286 estudiantes de bachillerato de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México, con edades de 15 a 20 años. En los resultados, se obtuvo una solución trifactorial adecuada al modelo teórico mediante la técnica de Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Si bien, este estudio aportó información de relevancia para sustentar propiedades aceptables de validez y confiabilidad del *Cuestionario Conflictalk* en población mexicana adolescente escolarizada de nivel bachillerato; no obstante, se recomendó para posteriores trabajos ampliar el rango de edad de la muestra, así como realizar un nuevo estudio de validación pero desde una perspectiva confirmatoria.

Considerando estos antecedentes, así como el actual interés que existe por estudiar los procesos a través de los cuales los estudiantes adolescentes manejan sus conflictos interpersonales, el presente estudio se planteó llevar a cabo un análisis de las propiedades psicométricas del *Cuestionario Conflictalk* pero desde una perspectiva confirmatoria. El análisis factorial confirmatorio permitirá poner a prueba el modelo hipotetizado de la estructura factorial del instrumento así como evaluar la calidad del ajuste de dicho modelo a los datos empíricos mediante índices de bondad de ajuste. Debido a estas características es que el análisis factorial confirmatorio ha sido entendido en la literatura como una técnica que “corrige las deficiencias inherentes a la perspectiva exploratoria” (Batista-Foguet *et al.*, 2004, p. 24) permitiendo así llegar a consideraciones más sólidas acerca de la validez de los instrumentos y de los constructos que los sustentan (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010).

Además, es importante considerar el hecho de que en la presente investigación se decidió ampliar el rango de edad incluyendo participantes de secundaria hasta licenciatura, con rango de edad de 12 a 28 años. Ello, debido a que en algunos estudios se ha reportado un posible efecto de la edad y del grado escolar sobre los estilos personales de manejo de conflictos, el cual sin embargo es visible sólo cuando se emplean muestras con rangos de edad más amplios que los correspondientes a un solo nivel (Luna y Laca, 2014 a). Por lo cual, el presente estudio pretende ser también una aportación a este respecto.

Objetivos y enfoque metodológico

En el marco de todo lo anterior, en el presente trabajo se planearon tres objetivos específicos: a) realizar un análisis factorial confirmatorio del *Cuestionario Conflictalk*, con el fin de evaluar su estructura factorial y su bondad de ajuste; b) estudiar la confiabilidad de cada una de las escalas del instrumento; y c) analizar posibles diferencias significativas por género, grupos de edad y nivel de estudios.

El presente es un estudio empírico cuantitativo de tipo instrumental, ya que tiene como objetivo examinar las propiedades psicométricas de un nuevo instrumento de medida (Montero y León, 2007). El diseño fue transversal, ya que las variables fueron medidas en un solo momento temporal determinado (Ato *et al.*, 2013). El alcance fue confirmatorio, ya que pretende realizar una evaluación del ajuste del modelo teórico a los datos empíricos a través de la técnica de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

Descripción de la muestra de participantes

Los participantes del presente estudio fueron 437 estudiantes de secundaria, bachillerato y licenciatura con rango de edad de 12 a 28 años ($M = 16.66$, $DE = 3.13$), quienes se encontraban matriculados en planteles de sostenimiento público ubicados dentro de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. El muestreo fue no probabilístico e intencional. En la Tabla 14 puede observarse la distribución de los participantes por grupos de edad y nivel escolar, en función del género.

Tabla 14.
Distribución de los participantes del estudio por edad
y nivel de estudios, en función del género

Grupos de edad	Hombres		Mujeres		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
12 a 15 años	62	14.2	70	16.0	132	30.2
16 y 17 años	84	19.2	108	24.7	192	43.9
18 años y más	59	13.5	54	12.4	113	25.9
Secundaria	42	9.6	54	12.4	96	22.0
Bachillerato	133	30.4	146	33.4	279	63.8
Licenciatura	30	6.9	32	7.3	62	14.2

Total	205	46.9	232	53.1	437	100.0
Nota. Los porcentajes son con referencia al total de la muestra.						

Fuente: elaboración propia.

Cabe mencionar que los datos correspondientes a la submuestra de nivel bachillerato fueron usados también en el estudio anterior en el que se realizó un análisis factorial exploratorio del *Cuestionario Conflictalk* (Luna, 2019); por lo cual, el presente trabajo se propone aportar nueva información a ese trabajo, pero desde una perspectiva confirmatoria y ampliando el rango de edad de la muestra.

Descripción del instrumento utilizado

Los participantes del presente estudio respondieron una batería de test psicométricos, que incluía varios instrumentos. Para el presente estudio se tomaron en cuenta las respuestas dadas por los estudiantes al *Conflictalk, Instrumento para Evaluar los Estilos de Mensajes en el Manejo de Conflictos en Jóvenes y Adolescentes (Conflictalk questionnaire)*. Este cuestionario informa sobre la frecuencia con que los participantes perciben utilizar los tres estilos de manejo de conflictos propuestos por Kimsey y Fuller (2003). En su versión original, está compuesto por 18 reactivos divididos en tres escalas: a) estilo enfocado hacia sí mismo (rinoceronte-agresivo), b) estilo enfocado hacia el problema (delfín-cooperativo), y c) estilo enfocado hacia los otros (avestruz-pasivo).

Cada uno de los reactivos es una oración que representa un mensaje dado por un individuo a su contraparte en una situación de conflicto interpersonal, por ejemplo: *No se me da bien esto. Simplemente, no sé cómo hacer que te sientas mejor* (reactivo 2) o *¿Qué está pasando? Necesitamos hablar* (reactivo 3), *¡Cállate! ¡No tienes razón! No voy a escucharte* (reactivo 8). Para contestar, se le pide al participante que indique con qué frecuencia él ha utilizado, en sus conflictos, mensajes similares a los representados en cada reactivo. El formato de respuesta es una escala Likert de cinco puntos: 1 = *Nunca*, 2 = *Rara vez*, 3 = *Algunas veces*, 4 = *Frecuentemente*, y 5 = *Siempre*. Para la calificación del cuestionario se obtienen las medias y desviaciones estándar de los participantes en cada una de las tres escalas.

Como se señaló, el *Cuestionario Conflictalk* fue desarrollado por Kimsey y Fuller (2003). Los autores informaron una confiabilidad alfa de Cronbach de .81, .87 y .63 para las escalas enfocado hacia sí mismo (rinoceronte-agresivo), enfocado hacia el problema (delfín-cooperativo), y enfocado hacia los otros (avestruz-pasivo), respectivamente. Los índices de confiabilidad reportados por Garaigordobil *et al.* (2016) para la versión castellana de estas mismas escalas fueron de .77, .90 y .70 respectivamente.

En el estudio de Luna (2019), se obtuvo una solución trifactorial adecuada al modelo teórico con cargas factoriales de los reactivos superiores a .45, y un porcentaje de varianza explicada total de 45.70. El modelo final quedó conformado por 15 indicadores. La escala enfocada en el problema quedó compuesta por los reactivos 3, 5, 6, 7, 11, 12, 17, con un 11.93% de la varianza explicada y un índice de confiabilidad alfa de Cronbach de .82. La del estilo enfocado en uno mismo por los ítems 1, 8, 9 y 10, con un 19.49% de la varianza explicada y confiabilidad alfa de Cronbach .80. Finalmente, la escala enfocada en la otra parte o estilo evitativo se conformó por los reactivos 13, 14, 15 y 16 con un 14.29% de varianza explicada y confiabilidad alfa de Cronbach de .73.

Procedimiento

El presente estudio se apegó en todo su desarrollo a los principios éticos y código de conducta de la American Psychological Association (APA, 2017), así como a los aspectos relativos del Código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2010).

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo dentro del aula de clases, una vez que se obtuvieron los permisos correspondientes por parte de las autoridades del plantel. El investigador, acompañado de dos asistentes previamente capacitados, fue ingresando a cada aula. Se informó a los estudiantes acerca de los objetivos de la investigación y se les hizo una invitación a participar de una manera completamente voluntaria y anónima, permitiendo salir del aula a quienes no desearan participar, así como a quienes decidieran no continuar una vez comenzada la aplicación. No se les solicitó información que pudiera identificarles de manera individual, sólo algunos datos generales para efectos estadísticos (escuela, grado, género y edad). Se les garantizó que la información

sería tratada de manera estrictamente confidencial y que los datos serían utilizados para fines exclusivamente científicos. Se les informó también que en este tipo de instrumentos no hay respuestas buenas o malas, sino que lo importante para la investigación es que sus respuestas sean lo más sinceras posibles.

Análisis estadístico

Todos los cálculos se realizaron empleando el programa estadístico IBM SPSS (versión 21) e IBM SPSS AMOS (versión 21).

Con relación al primer objetivo específico del presente estudio, se efectuó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Con base en todo lo expuesto en los párrafos anteriores, se especificaron dos modelos. El primero se basó en la composición original del instrumento, con tres factores relacionados y 18 reactivos. Para este modelo, se tomó como referencia la calificación de las escalas de la versión castellana del *Cuestionario Conflictalk* tal como está reportada en el estudio de validación de Garaigordobil *et al.* (2016). El segundo modelo, basado en el análisis factorial exploratorio realizado por Luna (2019), estuvo conformado por tres factores y 15 reactivos.

Uno de los elementos que se debe tomar en cuenta al momento de hacer un Análisis Factorial Confirmatorio, es examinar si los datos objeto de examen presentan normalidad multivariada, ya que de ello depende la elección de un método de estimación adecuado. En el presente caso, se encontraron valores de curtosis multivariada de 91.45 ($c.r. = 35.63$) para el primer modelo, y de 71.66 ($c.r. = 33.17$) para el segundo. De acuerdo con Byrne (2016), el valor de razón crítica ($c.r.$) puede ser considerado como el estimador normalizado de Mardia, y no debe ser superior a 5. Por tanto, se decidió utilizar para la estimación de cada uno de los modelos mencionados el método de Máxima Verosimilitud (*Maximum Likelihood*, ML) junto con el procedimiento de *bootstrapping*, ya que este abordaje está recomendado cuando los datos presentan un alejamiento de la curva normal (Collier, 2020; Medrano y Muñoz-Navarro, 2017). Siguiendo lo recomendado por Collier (2020), se establecieron 5000 replicaciones *bootstrap* con intervalos de confianza corregidos al 95%.

Para evaluar la bondad de ajuste de ambos modelos examinados se utilizaron los siguientes índices. En primer lugar, el cociente entre Chi-cuadrada y sus gra-

dos de libertad también llamada Chi-cuadrado normada (*Normed Chi-Square*). Valores entre 1 y 5 podrían indicar un ajuste aceptable (Collier, 2020).

En segundo lugar, se utilizó el residuo cuadrático medio de aproximación (*Root Mean Square Error of Approximation*, RMSEA) y el residuo estandarizado cuadrático medio (*Standardized Root Mean Square Residual*, SRMR). Estos índices se consideran excelentes con valores menores a .05 (Byrne, 2016), pero indicarían un ajuste admisible entre .05 y .08 (Schumacker y Lomax, 2016).

Además de los anteriores se consideraron el índice de bondad de ajuste (*Goodness of Fit Index*, GFI) y el índice de bondad de ajuste en su modalidad corregida (*Adjusted Goodness of Fit Index*, AGFI). De acuerdo con Byrne (2016), estos índices pueden ser clasificados como indicadores de ajuste absoluto, ya que “básicamente comparan el modelo hipotetizado con ningún modelo en absoluto (*no model at all*)” (p. 95). Valores cercanos a .90 o .95 indican un buen ajuste (Schumacker y Lomax, 2016).

Con relación a los indicadores de ajuste incremental, se tomaron en cuenta el índice de bondad de ajuste comparativo (*Comparative Fit Index*, CFI), el índice de ajuste normado (*Normed Fit Index*, NFI), el coeficiente de Tucker-Lewis (TLI). Estos indicadores sugieren un ajuste aceptable si presentan valores superiores a .90 (Collier, 2020).

Finalmente, se consideró el índice de bondad de ajuste de parsimonia (*Parsimony Goodness-of-Fit Index*, PGFI) cuyos valores son aceptables si resultan arriba de .50 (Byrne, 2016), o bien, entre .50 y .70 (Escobedo-Portillo *et al.*, 2016).

Con respecto al segundo objetivo particular del presente estudio, se obtuvo el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach del instrumento total y de cada una de las escalas. De acuerdo con George y Mallery (2020), valores alfa mayores a .70, .80 y .90 se consideran como aceptables, buenos y excelentes, respectivamente.

Por último, para estudiar posibles diferencias significativas por género se utilizó la prueba T de Student para muestras independientes, mientras que los comparativos por grupos de edad y por nivel de estudios se llevaron a cabo por medio de un Análisis de Varianza (ANOVA) unifactorial. Para el caso de estas dos últimas variables, se utilizó la Prueba Honestamente Significativa (HSD) de Tukey en el análisis *post hoc* de comparaciones múltiples; ello, con el fin de

identificar si se presentaron diferencias estadísticamente significativas comparando por parejas los tres grupos de edad, y los tres grados de estudio (anualidades), respectivamente.

Resultados: validez y confiabilidad del *Cuestionario Conflictalk*

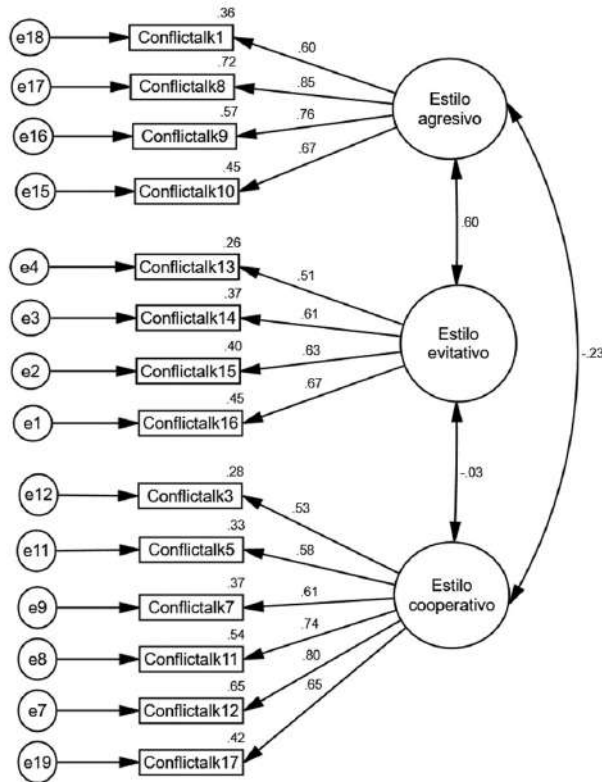
Se ejecutó el AFC con el primer modelo hipotetizado de tres factores relacionados, con 18 indicadores. Resultaron estadísticamente significativas todas las cargas factoriales, con valores estandarizados (*standardized regression weights*) entre .40 (valor más bajo) y .82 (valor más alto). Los coeficientes de determinación estandarizados (*squared multiple correlations, r^2*) de los reactivos 2 y 16 fueron de .16, y el del reactivo 4 fue de .20. Todos los demás resultaron superiores a .20 siendo de .67 el mayor (reactivo 8). Todas las estimaciones cayeron dentro del intervalo de confianza definido de 95%. Por su parte, se obtuvieron los siguientes índices de bondad de ajuste: $\chi^2/df = 4.10$, RMSEA = .084, SRMR = .081, GFI = .874, AGFI = .836, PGFI = .674, NFI = .791, TLI = .805, y CFI = .832.

A continuación, se llevó a cabo el AFC correspondiente al segundo modelo de tres factores relacionados, con 15 indicadores. Resultaron estadísticamente significativas todas las cargas factoriales, con valores estandarizados entre .51 (valor más bajo) y .85 (valor más alto). Con respecto a los coeficientes de determinación estandarizados, éstos se ubicaron por encima de .20 siendo de .26 el menor (reactivo 13) y de .72 el mayor (reactivo 8); ello, a excepción solamente del reactivo 6 el cual presentó un coeficiente de .12. Todas las estimaciones cayeron dentro del intervalo de confianza definido de 95%. Por su parte, se obtuvieron los siguientes índices de bondad de ajuste: $\chi^2/df = 3.710$, RMSEA = .079, SRMR = .0746, GFI = .908, AGFI = .874, PGFI = .659, NFI = .847, TLI = .858, y CFI = .883.

Dado que el reactivo 6 presentó un coeficiente de determinación bajo, se decidió someter nuevamente a análisis el Modelo 2 prescindiendo de dicho reactivo. Como se muestra en la Figura 1, resultaron estadísticamente significativas todas las cargas factoriales, con valores estandarizados entre .51 (valor más bajo) y .85 (valor más alto). Los coeficientes de determinación estandarizados se ubicaron todos, sin excepción, por encima de .20 siendo de .26 el menor (reactivo 13) y de .72 el mayor (reactivo 8). Todas las estimaciones cayeron dentro del intervalo de

confianza definido de 95%. Por su parte, se obtuvieron los siguientes índices de bondad de ajuste: $Ji2/gl = 3.727$, $RMSEA = .079$, $SRMR = .0665$, $GFI = .915$, $AGFI = .879$, $PGFI = .645$, $NFI = .863$, $TLI = .871$, y $CFI = .895$.

Figura 1
Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario Conflictalk.
Modelo 2, revisado.



Nota. $N = 437$. Los valores sobre las flechas unidireccionales representan las cargas factoriales estandarizadas. Los números sobre los recuadros de los reactivos representan los coeficientes de determinación estandarizados. Los valores sobre las flechas bidireccionales corresponden a los coeficientes de correlación entre los factores.

Fuente: elaboración propia.

Con el fin de que el lector pueda comparar más fácilmente la bondad de ajuste de los modelos estudiados a los datos empíricos, en la Tabla 15 se presenta un comparativo de los índices considerados. Como se puede observar, el Modelo 2 revisado fue el que presentó los mejores indicadores con relación a los valores de referencia.

Tabla 15
Comparativo de índices de bondad de ajuste obtenidos en el
Análisis Factorial Confirmatorio, entre los modelos comparados

	Ji2/gl	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI	NFI	TLI	PGFI
Valores de referencia	<5	<.08	<.08	>.90	>.90	>.90	>.90	>.90	>.50
Modelo 1	4.10	.084	.081	.874	.836	.832	.791	.805	.674
Modelo 2	3.710	.079	.0746	.908	.874	.883	.847	.858	.659
Modelo 2 revisado	3.727	.079	.0665	.915	.879	.895	.863	.871	.645
<i>Nota.</i> Modelo 1: tres factores relacionados con 18 reactivos, basado en Garaigordobil et al. (2016). Modelo 2: tres factores relacionados con 15 reactivos, basado en Luna (2019). Modelo 2 revisado, tres factores relacionados con 14 reactivos. Chi-cuadrado normada (<i>Normed Chi-Square</i>). RMSEA: residuo cuadrático medio de aproximación (<i>Root Mean Square Error of Approximation</i>). SRMR: Residuo estandarizado cuadrático medio (<i>Standarized Root Mean Square Residual</i>). GFI: índice de bondad de ajuste (<i>Goodness of Fit Index</i>). AGFI: índice de bondad de ajuste en su modalidad corregida (<i>Adjusted Goodness of Fit Index</i>). CFI: índice de bondad de ajuste comparativo (<i>Comparative Fit Index</i>). NFI: índice de ajuste normado (<i>Normed Fit Index</i>). TLI: coeficiente de Tucker-Lewis. PGFI: índice de bondad de ajuste de parsimonia (<i>Parsmony Goodness-of-Fit Index</i>).									

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la confiabilidad, se obtuvieron los siguientes índices alfa de Cronbach: .81, .70 y .82 para las escalas correspondientes a los estilos agresivo, evitativo y cooperativo, respectivamente.

Resultados: puntuaciones y comparativo por género, edad y grado escolar

Las puntuaciones obtenidas por los participantes en cada una de las escalas fueron las siguientes (desviación estándar entre paréntesis): 1.68 (0.85), 2.24 (0.83), y 3.32 (0.91) para los estilos agresivo, evitativo y cooperativo, respectivamente.

En cuanto al análisis de las diferencias de género, como se observa en la Tabla 16, las mujeres presentaron puntuaciones más altas en el estilo cooperativo, y los hombres en el estilo evitativo y en el agresivo; no obstante, sólo en esta última escala las diferencias de género fueron estadísticamente significativas.

Tabla 16

Comparativo de estilos de manejo de conflictos, en función del género

Estilos de manejo de conflictos	Hombres ^a		Mujeres ^b		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Estilo agresivo	1.85	0.90	1.53	0.77	3.88d	.000
Estilo evitativo	2.30	0.83	2.19	0.82	1.38c	.169
Estilo cooperativo	3.25	0.91	3.39	0.91	1.55c	.121
<i>Nota.</i> <i>N</i> = 437. a <i>n</i> = 205 b <i>n</i> = 232 c Se asumieron varianzas iguales; <i>gl</i> = 435. d No se asumieron varianzas iguales; <i>gl</i> = 405.20.						

Fuente: elaboración propia.

Pasando al examen de las diferencias por nivel de estudios, en la Tabla 17 se muestran las puntuaciones obtenidas y el resultado del análisis de varianza. Como se puede observar, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en el estilo agresivo. De acuerdo con el análisis *post hoc*, tales diferencias se presentaron entre los tres niveles, con $p < .05$ en todos los casos. En segundo lugar, se encontraron también diferencias estadísticamente significativas en el estilo cooperativo. Según los resultados del análisis *post hoc*, la diferencia se presentó entre el grupo de secundaria y el de licenciatura ($p < .05$).

Tabla 17
Comparativo de estilos de manejo de conflictos,
en función del nivel de estudios

Estilos de manejo de conflictos	Secundaria ^a		Bachillerato ^b		Licenciatura ^c		<i>F</i> (2/434)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Estilo agresivo	1.84	0.98	1.71	0.83	1.29	0.52	8.85	.000
Estilo evitativo	2.17	0.88	2.30	0.84	2.08	0.67	2.24	.107
Estilo cooperativo	3.11	1.00	3.33	0.86	3.60	0.91	5.80	.003
Nota. <i>N</i> = 437. a <i>n</i> = 96 b <i>n</i> = 279 c <i>n</i> = 62								

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, con relación al comparativo por grupos de edad, en la Tabla 18 se muestran las puntuaciones obtenidas y el resultado del análisis de varianza. Como se puede observar, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en el estilo agresivo. De acuerdo con el análisis *post hoc*, tales diferencias se presentaron únicamente entre el grupo de 12 a 15 años y el de 18 años y más ($p < .05$), puntuando más alto el grupo más joven. En segundo lugar, se encontraron también diferencias estadísticamente significativas en el estilo cooperativo. Según los resultados del análisis *post hoc*, la diferencia se presentó, también, solamente entre el grupo de 12 a 15 años y el de 18 años y más ($p < .05$) puntuando más alto el grupo de mayor edad, en este caso.

Tabla 18
Comparativo de estilos de manejo de conflictos, en función del grupo de edad

Estilos de manejo de conflictos	12 a 15 años ^a		16 y 17 años ^b		18 años y más ^c		<i>F</i> (2/434)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Estilo agresivo	1.74	0.90	1.76	0.86	1.47	0.72	4.80	.009
Estilo evitativo	2.24	0.90	2.31	0.79	2.13	0.78	1.57	.210
Estilo cooperativo	3.13	0.98	3.32	0.84	3.55	0.90	6.77	.001
Nota. <i>N</i> = 437. a <i>n</i> = 132 b <i>n</i> = 192 c <i>n</i> = 113.								

Fuente: elaboración propia.

Discusión de los hallazgos

La presente investigación tuvo como primer objetivo evaluar la estructura factorial y la bondad de ajuste del *Cuestionario Conflictalk* mediante un análisis factorial confirmatorio. En segundo lugar, se propuso examinar la confiabilidad de las diferentes escalas del instrumento. Finalmente, el tercer objetivo fue identificar posibles diferencias estadísticamente significativas por género, grupos de edad y nivel escolar.

En los resultados del análisis factorial confirmatorio se pudo observar que el Modelo 2 revisado, compuesto por 14 reactivos y tres factores subyacentes relacionados (Figura 1) presentó los mejores índices de bondad de ajuste a los datos. Las cargas factoriales y los coeficientes de determinación de este modelo resultaron adecuados, lo cual es un dato a favor de la validez del modelo. Por su parte, la bondad de ajuste fue apropiada de conformidad a cinco de los índices considerados: Chi-cuadrado normada, RMSEA, SRMR, GFI y PGFI. Por su parte, los índices CFI, AGFI, NFI y TLI presentaron valores abajo del criterio estipulado, aunque cercanos a éste. Si bien estos últimos resultados no son los idóneos en términos estadísticos, puede observarse que aportan sin embargo información a favor de la bondad de ajuste del modelo, si se ponderan en conjunto todos los resultados mencionados, tal como lo han recomendado diversos autores (Byrne, 2016; Collier, 2020).

Pasando al análisis de la confiabilidad, hubo dos escalas que mostraron un nivel bueno (estilo enfocado en sí mismo y estilo enfocado en el problema) y una que mostró un nivel aceptable (estilo evitativo o enfocado en la otra parte), de acuerdo con los criterios estipulados. Por tanto, los hallazgos del presente estudio respaldan la idea de que el *Cuestionario Conflictalk* constituye una herramienta confiable para su uso en muestras de adolescentes y jóvenes hispanohablantes, al menos en el contexto mexicano.

Con relación al tercer objetivo, los hombres presentaron puntuaciones más altas en el estilo enfocado en uno mismo. Este resultado es congruente con estudios en que se ha encontrado que los varones tienden a obtener valores más elevados en estilos de manejo de conflictos dominantes y agresivos; sin embargo difiere de otros trabajos en los que sí se han hallado puntajes más altos de las mujeres en estilos cooperativos (por ejemplo, Garaigordobil, 2012; Garaigordo-

bil *et al.*, 2016; Laca *et al.*, 2006; Luna *et al.*, 2018). Una de las explicaciones más aceptadas de las diferencias de género en estilos de manejo de conflictos se fundamenta en la existencia de procesos de socialización diferencial por género. De acuerdo con este planteamiento, los niños, niñas y adolescentes son formados socialmente en referencia a los estereotipos de género tradicionales, asociando rasgos de naturaleza instrumental a los hombres y de carácter expresivo a las mujeres (Rebollo-Catalán *et al.*, 2017; Rocha, 2008; Suberviola, 2020). Sin embargo, cabe mencionar a este respecto, por un lado, que Eagly y Diekman (2007) han mostrado que las transformaciones sociales relativas a las actividades de hombres y mujeres como, por ejemplo, la incorporación cada vez mayor de ellas al ámbito laboral, se han correspondido a lo largo de las últimas décadas con una mayor maleabilidad de los estereotipos de género femenino, a diferencia del masculino que continúa siendo más rígido en lo que corresponde a las características tradicionales. Por tanto, una posible explicación de los hallazgos del presente estudio pudiera ser que una mayor flexibilidad o maleabilidad de los estereotipos de género en las mujeres tal vez se asocie a una mayor inconsistencia en los resultados. No obstante, se deberá considerar el diseño de nuevos trabajos que se orienten específicamente a examinar esta hipótesis explicativa.

Con relación a los análisis de las diferencias por grupos de edad y nivel escolar, los resultados del presente estudio contribuyen a sustentar la hipótesis de un posible aumento de la preferencia por el estilo cooperativo, a medida que los individuos avanzan en su edad y escolaridad. Este efecto, sin embargo, sólo ha sido reportado en investigaciones que utilizan muestras con rangos de edad amplios, como en el presente trabajo, ya que aquellas indagaciones que se han centrado sólo en un periodo corto de la adolescencia y sólo en uno o dos niveles educativos, por lo general no identifican un efecto de estas variables. Por lo tanto, la presente investigación contribuye a robustecer los hallazgos relativos al posible efecto de la edad y la escolaridad sobre los estilos de manejo de conflictos en la línea de los trabajos que incluyen un amplio rango de edad.

En función de todo lo anteriormente expuesto, se puede concluir que, desde una perspectiva confirmatoria, el presente estudio proporciona información relevante a favor de la validez y confiabilidad del *Cuestionario Conflictalk*. En particular, muestra la plausibilidad del modelo de tres factores con 14 reactivos.

Estos tres factores, a su vez, representan tres diferentes estilos de manejo de conflictos utilizados por adolescentes y jóvenes en el contexto escolar, por lo cual puede considerarse que esta investigación no sólo tiene un valor instrumental, sino que sus resultados también contribuyen a un mejor entendimiento de las maneras en que los adolescentes y jóvenes hacen frente a este tipo de situaciones.

De acuerdo con los hallazgos obtenidos, puede considerarse al *Cuestionario Conflictalk*, como un instrumento válido y confiable para medir estilos de manejo de conflictos interpersonales en el contexto escolar en población adolescente y joven mexicana escolarizada de nivel secundaria (Educación Media Básica), bachillerato (Educación Media Superior) y licenciatura (Educación Superior), ya que tales fueron las delimitaciones del presente trabajo. Se recomienda para futuros estudios el examinar la validez convergente y divergente del instrumento, explorando sus relaciones con otras variables psicológicas y psicosociales de relevancia.

Bibliografía

- Aguiar, F. (2004). Teoría de la decisión e incertidumbre: modelos normativos y descriptivos. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 8, 139-160. <https://digital.csic.es/bitstream/10261/7734/1/eserv.pdf>
- Alonso, D. (2015). *Visión positiva del conflicto y estrategias de afrontamiento en adolescentes. Análisis de actitudes en el Colegio FUHEM Monserrat* (Trabajo de fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España). https://www.ucm.es/data/cont/docs/506-2016-02-19-TFM%202014_15_Revista_Dara%20Alonso-seguridad.pdf
- Alonso, M. L. (2011). *El impacto de la diversidad socio-cultural en la escuela primaria desde la perspectiva del docente: perfil psico-social y (re)construcción de significados* (Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco, San Sebastián, País Vasco, España). <http://hdl.handle.net/10810/12162>
- Alzate, R., Laca, F. y Valencia, J. (2004). Decision-making patterns, conflict styles, and self-esteem. *Psicothema*, 16(1), 110-116. <https://www.psicothema.com/pdf/1169.pdf>
- American Psychological Association [APA]. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct* (2002, as amended 2010, 2016). <http://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

- Batista-Foguet, J. M., Coenders, G. y Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica*, 122 (Supl. 1), 21-27. <https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-clinica-2-pdf-13057542>
- Blake R. R. y Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid. Key orientations for Achieving production through people*. Gulf Publishing Company.
- _____ (1970). The fifth achievement. *Journal of Applied Behavioral Science*, 6(4), 413-426. <http://dx.doi.org/10.1177/002188637000600403>
- Bouckennooghe, D., Vanderheyden, K., Mestdagh, S. y Van Laethem, S. (2007). Cognitive motivation correlates of coping style in decisional conflict. *The Journal of Psychology*, 141(6), 605-625. <https://doi.org/10.3200/JRLP.141.6.605-626>
- Burnett, P. C. (1991). Decision Making Style and Self-Concept. *Australian Psychologist* 26(1), 55-58. <https://doi.org/10.1080/00050069108258834>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming* (3rd. ed.). Taylor and Francis Group.
- Caicedo, E., Michelini, Y., Belaus, A., Mola, D. J., Godoy, J. C. y Reyna, C. (2018). Further considerations regarding PANAS: Contributions from four studies with different Argentinean samples. *Revista Suma Psicológica*, 25(2), 133-145. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.5>
- Caloca, O. R. (2012). Del individuo racional al individuo con creencias, un mecanismo de elección. *Economía: Teoría y Práctica*, 37, 38-58. <https://doi.org/10.24275/ETYPUAM/NE/372012/Caloca>
- Castro, P., López, E. y Meza, Y. E. (2011). Diagnóstico de los conflictos estudiantiles y su manejo, para el diseño de unidades conceptuales en una cartilla pedagógica. *Escenarios*, 9(2), 58-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4495535>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Collier, J. E. (2020). *Applied structural equation modeling using AMOS. Basic to advanced techniques*. Taylor and Francis.
- Colom, R. y Jayme, M. (2004). *Qué es la psicología de las diferencias de sexo*. Biblioteca Nueva.

- Delpino, M. A. (2011). *Inmigración y educación. El conflicto en la escuela española y sus percepciones* (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Salamanca, España). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36095.66722>
- Donegani, C. G. (2013). *Conflict during adolescence: exploring affect and regulation as predictors of conflict* (Thesis of degree in Educational Psychology, Mount Saint Vincent University, Halifax, Nova Scotia, Canadá). <http://dc.msvu.ca:8080/xmlui/handle/10587/1346>
- Donegani, C. G. y Séguin, D. G. (2018). Exploring affect and regulation as predictors of conflict in late childhood and early adolescence. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1354-1367. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261320>
- Dorado, M. A. (2005). Aspectos emocionales en la gestión del conflicto. En Munduate, L. y Medina, F. J. (Coords.). *Gestión del conflicto, negociación y mediación* (pp. 91-118). Ediciones Pirámide.
- Eagly, A. H. y Diekmann, A. B. (2007). Las diferencias en la maleabilidad de ambos sexos como respuesta a los cambiantes roles sociales. En L. G. Aspinwall y U. M. Staudinger (Eds.), *Psicología del potencial humano. Cuestiones fundamentales y normas para una psicología positiva* (L. Barberis y A. García, trads.; pp. 147-164). Gedisa.
- Edwards, W. (1979). La teoría de la toma de decisiones. En Edwards, W. y Tversky, A. (Eds.), *Toma de decisiones* (pp. 15-67). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1954).
- Escobedo-Portillo, M. T., Hernández-Gómez, J. A., Estebané-Ortega, V. y Martínez-Moreno, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia y Trabajo*, 18(55), 16-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Fantin, M., Florentino, M. y Correché, M. (2005). Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luis. *Fundamentos en Humanidades*, 6(11), 163-180. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18411609.pdf>

- Fernández, I. y Carrera, P. (2007). Las emociones en psicología social. En J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria, e I. Cuadrado (Coords.), *Psicología social* (3a. ed.; Cap. 11, pp. 295-332). McGraw-Hill e Interamericana de España.
- Ferrando, P. J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El Análisis Factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1793.pdf>
- Flores-Kanter, P. E. y Medrano, L. A. (2018). Comparación de dos versiones reducidas de la Escala PANAS: Análisis factoriales en una muestra argentina. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 49(4), 37-46. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2018-10/RIDEP49-Art3.pdf>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Garaigordobil, M. (2012). Cooperative conflict-solving during adolescence: relationships with cognitive-behavioural and predictor variables. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 151-165. <https://doi.org/10.1174/021037012800217998>
- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M. y Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 59-67. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-23.pdf>
- George, D. y Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26. Step by step. A simple guide and reference* (16th. ed.). Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). McGraw Hil e Interamericana Editores.
- Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo, hoy* (Vol. 2; 6a. ed.; E. Serra, trad.). McGraw Hill. (Obra original publicada en 1994).
- Ibarra, E. y Jacobo, H. M. (2014). *Adolescencia. Evolución del autoconcepto*. Universidad Autónoma de Sinaloa y Juan Pablos Editor.
- Jacobs, J. E. y Klaczynski, P. A. (2002). The development of judgment and decision making during childhood and adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 11(4), 145-149. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00188>
- Janis, I. L. y Mann, L. (1976). Coping with decisional conflict: an analysis of how stress affects decision-making suggests interventions to improve

- the process. *American Scientist*, 64(6), 657-667. <https://www.jstor.org/stable/27847557>
- Janis, I. L. y Mann, L. (1977). *Decision making. A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free Press.
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio* (J. Chamorro, trad.). Debate. (Trabajo original publicado en 2011).
- Kimsey, W. D. y Fuller, R. M. (2003). Conflictalk: an instrument form measuring youth and adolescent management message styles. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 69-78. <http://dx.doi.org/10.1002/crq.49>
- Laca, F. A. (2005). *Elección de estrategias de afrontamiento del conflicto bajo presión de tiempo*. Editorial Universidad del País Vasco.
- Laca, F. A. y Alzate, R. (2004). Estrategias de conflicto y patrones de decisión bajo presión de tiempo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 14(1), 11-32. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65414101.pdf>
- Laca, F. A., Mejía, J. C. y Mayoral, E. G. (2011). Conflict communication, decision-making, and individualism in Mexican and Spanish university students. *Psychology Journal*, 8(1), 121-135. <https://www.researchgate.net/publication/233259883>
- Laca, F., Alzate, R., Sanchez, M., Verdugo, J. y Guzman, J. (2006). Communication and conflict in young mexican students: messages and attitudes. *Conflict Resolution Quarterly*, 14(1), 31-54. <https://doi.org/10.1002/crq.156>
- Larrick, R. P. (1993). Motivational factors in decision theories: the role of self-protection. *Psychological Bulletin*, 113(3), 440-450. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.440>
- Laursen, B. y Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115(2), 197-209. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.2.197>
- Laursen, B. y Koplas, A. (1995). What's important about important conflicts? Adolescents' perceptions of daily disagreements. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41(4), 536-553. <http://www.jstor.org/stable/23087940>
- Leykin, Y. y De Rubeis, R. J. (2010). Decision-making styles and depressive symptomatology: development of the Decision Styles Questionnaire. *Judg-*

ment and Decision Making, 5(7), 506-515. <https://doi.org/10.1007/s10608-010-9308-0>

Luna, A. C. A. (2014). Efecto de la comunicación parento-filial sobre los estilos personales de manejo de conflictos en adolescentes bachilleres. *Uaricha, Revista de Psicología*, 11(24), 118-133. <http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/81/433>

_____ (2016 a). Conflict management styles and decision making patterns in Mexican adolescent high-school students. *Indian Journal of Applied Research*, 6(10), 289-291. [https://www.worldwidejournals.com/indian-journal-of-applied-research-\(IJAR\)/file.php?val=October_2016_1492166247__85.pdf](https://www.worldwidejournals.com/indian-journal-of-applied-research-(IJAR)/file.php?val=October_2016_1492166247__85.pdf)

_____ (2016 b). Positive and negative affect and conflict management styles in Mexican adolescent high-school students. *Paripex-Indian Journal of Research*, 5(11), 528-529. https://www.worldwidejournals.com/paripex/recent_issues_pdf/2016/November/positive-and-negative-affect-and-conflict-management-styles-in-mexican-adolescent-highschool-students_November_2016_1120508860_9418021.pdf

_____ (2018). Algunas contribuciones de la psicología del conflicto a la filosofía para la paz. *Sincronía. Revista de Filosofía y Letras*, 22(73), 3-24. http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/73/a1_03_24.pdf

_____ (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario Conflictalk en una muestra de adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e046. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.587>

Luna, A. C. A. y Cruz, C. (2014). Frecuencia e intensidad de conflictos con los padres en adolescentes bachilleres. *Revista Alternativas en Psicología*, 18(30), 8-21. <https://alternativas.me/attachments/article/51/1%20-%20Frecuencia%20e%20intensidad%20de%20conflictos%20con%20los%20padres%20en%20adolescentes%20bachilleres.pdf>

Luna, A. C. A. y De Gante, A. (2015). Agresión interpersonal y gestión de conflictos en adolescentes: adaptación de la Escala de Tácticas de Conflicto en el contexto escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 32, 11-20. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/32/32_DeGante.pdf

- Luna, A. C. A. y Laca, F. A. (2014 a). Estilos de mensajes en el manejo de conflictos en adolescentes y jóvenes mexicanos. *Boletín de Psicología*, 110, 37-51. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N110-3.pdf>
- _____ (2014 b). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres. *Revista de Psicología*, 32(1), 39-65. <https://www.redalyc.org/pdf/3378/337831261002.pdf>
- Luna, A. C. A., Laca, F. A. y Cedillo, L. I. (2012). Toma de decisiones, estilos de comunicación en el conflicto y comunicación familiar en adolescentes bachilleres. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 295-311. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29224159014.pdf>
- Luna A. C. A., Laca, F. A. y Cruz, M. C. (2013). Conflictos con los padres y satisfacción con la vida de familia en adolescentes de secundaria. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(3), 864-887. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2013/epi133h.pdf>
- Luna, A. C. A., Mejía, J. C. y Laca, F. A. (2017 a). Conflictos entre pares en el aula y estilos de manejo de conflictos en estudiantes de bachillerato. *Revista Evaluar*, 17(1), 45-78. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v17.n1.17074>
- _____ (2017 b). Frecuencia e intensidad de conflictos entre adolescentes bachilleres. *Revista Educación y Ciencia*, 6(48), 7-19. http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/407/pdf_48
- Luna, A. C. A., Valencia, A. C. y Nava, J. M. (2018). Propiedades psicométricas del Inventario de Rahim en una muestra de adolescentes estudiantes de bachillerato. *Revista Evaluar*, 18(2), 75-90. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/20810>
- Luna, A. C. A., Valencia, A. C., Nava, J. M. y Ureña, J. H. (2019). Avances en la línea de investigación sobre estilos de manejo de conflictos en adolescentes. *Revista Educ@rnos*, 8(32), 155-180. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2019/01/educarnos32.pdf>
- Mann, L. (2008). *Elementos de psicología social* (M. Llanos, trad.). Limusa. (Obra original publicada en 1970).
- Mann, L., Burnett, P. Radford, M. y Ford, S. (1997). The Melbourne Decision Making Questionnaire: An Instrument for Measuring Patterns for Coping with Decisional Conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10(1),

- 1-19. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0771\(199703\)10:1<1::AID-BD-M242>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0771(199703)10:1<1::AID-BD-M242>3.0.CO;2-X)
- Mann, L., Harmoni, R. y Power, C. (1989). Adolescent decision-making: the development of competence. *Journal of Adolescence*, 12(3), 265-278. [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(89\)90077-8](https://doi.org/10.1016/0140-1971(89)90077-8)
- Mann, L., Radford, M., Burnett, P., Ford, S., Bond, M., Leung, K., Nakamura, H., Vaughan, G. y Yang, K (1998). Cross-Cultural Differences in Self-reported Decision Making Style and Confidence. *International Journal of Psychology*, 33(5), 325-335. <https://doi.org/10.1080/002075998400213>
- Medrano, L. A. y Muñoz-Navarro, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 219-239. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.486>
- Mejía, J. C. y Laca, F. A. (2006). Estilos de comunicación en el conflicto y confianza en las propias decisiones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 347-358. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211210.pdf>
- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf
- Montes, C., Rodríguez, D. y Serrano, G. (2014). Estrategias de manejo de conflicto en clave emocional. *Anales de Psicología*, 30(1), 238-246. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.135171>
- Moral, J. (2019). La Escala de Afectos Positivos y Negativos (PANAS) en personas mexicanas casadas de Monterrey. *Interacciones*, 5(1), 35-50. <http://dx.doi.org/10.24016/2019.v5n1.151>
- Musitu, G., Román, J. y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Idea Books.
- Otsuka, L. Y., Campos, D., De Castro, R., Brandao, C. y Pires, P. P. (2019). Análisis psicométrico de la PANAS en Brasil. *Ciencias Psicológicas*, 13(1), 45-55. <https://doi.org/10.22235/cp.v13i1.1808>
- Radford, M. H., Mann, L., Ohnta, Y. y Nakane, Y. (1991). Differences between australian and japanese students in reported use of decision pro-

- cesses. *International Journal of Psychology*, 26(1), 35-52. <https://doi.org/10.1080/00207599108246848>
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3a. ed.). Quorum Books.
- Rebollo-Catalán, A., Ruiz-Pinto, E. y García-Pérez, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 58-72. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1022>
- Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Paidós.
- Reidl, L. M. (2005). *Celos y envidia: emociones humanas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rocha, T. E. (2008). La adolescencia: periodo crítico en la construcción del género. En P. Andrade-Palos, J. L. Cañas-Martínez y D. Betancourt-Ocampo (Comps.), *Investigaciones psicosociales en adolescentes* (pp. 15-44). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ross, R. G. y DeWine, S. (1988). Assessing the Ross-DeWine Conflict Management Message Style (CMMS). *Management Communication Quarterly*, 1(3), 389-413. <https://doi.org/10.1177/0893318988001003007>
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G. y Kim S. H. (1994). *Social conflict: escalation, stalemate and settlement* (2a. ed.). McGraw-Hill Inc.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161-1178. <https://doi.org/10.1037/h0077714>
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A. y Valiente, R. M. (1999). Escalas de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51. <https://www.psicothema.com/pdf/229.pdf>
- Schumacker, R. E. y Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4th. ed.). Routledge.
- Schvaneveldt, J. y Adams, G. (1983). Adolescents and the decision-making process. *Theory into Practice*, 22(2), 98-104. <https://doi.org/10.1080/00405848309543046>

- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código ético del psicólogo* (5a. ed.). Editorial Trillas.
- Suberviola, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *IQUAL. Revista de Género e Igualdad*, 3, 80-93. <https://doi.org/10.6018/iqual.369611>
- Thayer, R. E. (1998). *El origen de los estados de ánimo cotidianos. El equilibrio entre la tensión, la energía y el estrés* (A. Rodríguez, trad.). Paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1996).
- Thomas, K. W. y Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Consulting Psychologists Press, Inc.
- Tversky, A. y Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology choice. *Science*, 211(2281), 453-458. <https://doi.org/10.1126/science.7455683>
- Vargas, E., Henao, J. y González, C. (2007). Toma de decisiones sexuales y reproductivas en la adolescencia. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 49-63. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/236/275>
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. The Guilford Press.
- Watson, D. y Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219-235. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.219>
- Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J. y Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 820-838. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.5.820>
- Wray, L. D. y Stone, E. R. (2005). The role of self-esteem and anxiety in decision making for self versus others in relationships. *Journal of Behavioral Decision Making*, 18, 125-144. <https://doi.org/10.1002/bdm.490>

Zevon, M. A. y Tellegen, A. (1982). The structure of mood change: An idiographic/nomothetic analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(1), 111–122. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.1.111>

Estilos de comunicación en el manejo de conflictos interpersonales:

Tres estudios de adolescentes mexicanos

se terminó de editar

en noviembre de 2022

en los talleres gráficos

de Amateditorial, S.A. de C.V.

Prisciliano Sánchez 612, Colonia Centro

Guadalajara, Jalisco.

Tel: 3336120751 / 3336120068

amateditorial@gmail.com

[www. amateditorail.com.mx](http://www.amateditorail.com.mx)

La edición consta de 1 ejemplar

Corrección: Amateditorial

El libro reúne tres estudios empíricos que buscan generar conocimientos sobre el papel que cumplen los conflictos interpersonales en el desarrollo adolescente, desde un enfoque comunicativo. Los primeros dos trabajos analizan la relación entre tres estilos de comunicación en el manejo de conflictos (centrado en uno mismo, en la otra parte y en el problema) con la toma de decisiones (estudio 1) y los estados emocionales (estudio 2). El tercer estudio consiste en un análisis psicométrico del *Cuestionario Conflictalk*, llevado a cabo con una muestra de adolescentes y jóvenes de secundaria, bachillerato y licenciatura. La meta principal es generar nuevos conocimientos que amplíen y profundicen los existentes en el área, los cuales puedan ser apoyo para posibles programas de investigación e intervención con adolescentes.