

Universidad Cardenal Miguel Obando Bravo

Facultad de Humanidades



**Tesis monográfica para optar al título de
Licenciatura en Psicología**

Psicología del comportamiento

Influencia de la interacción familiar en la conducta de cinco adolescentes

AUTORES

Mayorga Duarte, Michell Yaosca
Mendieta Alemán, Davidia Abigail
Velásquez Morales, Winston Antonio

Managua, Nicaragua

2025

Universidad Cardenal Miguel Obando Bravo

Facultad de Humanidades

UNICA

**Tesis monográfica para optar al título de
Licenciatura en Psicología**

Psicología del comportamiento

Influencia de la interacción familiar en la conducta de cinco adolescentes de séptimo grado del Colegio Calasanz Managua durante el segundo semestre del año 2025.

AUTORES

Mayorga Duarte, Michell Yaosca

 <https://orcid.org/0009-0001-6709-1387>

Mendieta Alemán, Davidia Abigail

 <https://orcid.org/0009-0000-7092-1372>

Velásquez Morales, Winston Antonio

 <https://orcid.org/0009-0004-0098-4115>

TUTOR CIENTIFICO-METODOLÓGICO

MSc. Navarrete López, Eduardo Francisco

Profesor investigador

 <https://orcid.org/0009-0008-8658-4460>

Managua, Nicaragua

2025

CARTA AVAL TUTOR

Por medio de la presente, y en mi calidad de tutor científico y metodológico, certifico que el trabajo de investigación titulado: **"Influencia de la interacción familiar en la conducta de cinco adolescentes de séptimo grado del Colegio Calasanz Managua durante el segundo semestre del año 2025."**

Realizado por Michell Yaosca Mayorga Duarte, Davidia Abigail Mendieta Alemán y Winston Antonio Velásquez Morales, cumple con las disposiciones institucionales, metodológicas y técnicas, que regulan esta actividad académica, y constituye su tesis monográfica para optar al título de Licenciatura en Psicología.

Y para que así conste, en cumplimiento con la normativa vigente, autorizo a las egresadas y el egresado, reproducir el documento definitivo para su entrega oficial a la facultad correspondiente, para que pueda ser tramitada su lectura y defensa pública.

Managua, Nicaragua, 20 de noviembre de 2025.

Atentamente,



MSc. Eduardo Navarrete López
PSICÓLOGO CLÍNICO-FORENSE
Cód. MINSA 28914

MSc. Eduardo Francisco Navarrete López

Profesor investigador

enavarrete2@unica.edu.ni

Dedicatoria

Primeramente, a Dios, quien es mi fiel amigo, quien durante este tiempo y toda mi vida, me ha acompañado, dándome fuerza y todo lo que humanamente necesito para cumplir mis metas y sueños. Aun en medio de todas las adversidades y limitaciones que eh podido tener. A mis hijos, quienes sin saberlo se convirtieron en la fuerza más grande detrás de este logro. Gracias por cada palabra de ánimo, por cada abrazo inesperado y por entender que, durante estos años, muchas veces ocupé tiempo que debía dedicarles para poder cumplir este sueño. Su paciencia, su amor y su forma tan noble de acompañarme me sostuvieron incluso en los días más difíciles.

Desde mi formación en Psicología comprendí aún más la profundidad de lo que ustedes representan en mi vida: un vínculo que nutre, que impulsa y que transforma. Todo este camino estuvo guiado por ustedes, por su apoyo incondicional y por la esperanza de ser una mamá que inspire. Esta meta alcanzada no es solo mía, es nuestra.

Michell Yaosca Mayorga Duarte

A Dios, por ser mi guía y fuerza cuando el camino se volvía desafiante y me brindaba claridad.

A mi familia, porque fue en su amor donde nació mi determinación. Fueron ellos quienes sostuvieron mis pasos cuando yo dudaba, y muy especialmente mi madre y mi hermana, cuya presencia, palabras y gestos llenos de cariño se convirtieron en la fuerza que me impulsó a seguir incluso en mis días más difíciles. Gracias a su apoyo inagotable, a su confianza en mí y a la luz que me brindaron, pude creer en mis capacidades y mantenerme firme aun cuando sentía que ya no podía más.

Y sobre todo a mis compañeros, Winston y Michell, cuya compañía se convirtió en luz en los momentos más exigentes. Gracias por su apoyo sincero, por sus palabras que levantan mi ánimo, por su paciencia, y por compartir conmigo no solo el trabajo, sino también las dudas y las risas. Su amistad y dedicación hicieron que este camino se sintiera más llevadero y que cada logro tuviera un significado aún más profundo.

Davidia Abigail Mendieta Alemán

Esta investigación se la dedico primeramente a W.M.M.H, mi madre; y a J.A.V.M, mi hermano, cuyas voces, aun desde otros lugares del mundo, han sido el eco que me sostuvo y el motor que me empujó hacia adelante.

A J.A.V.M, por esa inteligencia, valores y deseos de superación, que se vuelven faro, recordándome siempre que puedo alcanzar más.

A W.M.M.H, por tu lucha incansable, por tus manos que abrieron caminos y por la fe que colocaste en mí antes que nadie.

Mención especial a alguien muy importante M.C.P.P, mi bisabuela, que desde la memoria sigue siendo abrigo. Gracias por las raíces, por la sabiduría y por el amor que dejó su huella eterna en mí.

No quiero olvidar tampoco a todas las personas que fueron parte de mi camino, y que de alguna u otra forma me ayudaron a alcanzar la mejor versión de mi durante este viaje.

Winston Antonio Velásquez Morales

Agradecimiento

Agradecemos profundamente al Colegio Calasanz Managua que nos abrieron sus puertas y confiaron en nuestro trabajo. Su disposición no solo facilitó el acceso al campo, sino que nos permitió entrar en contacto directo con historias y vivencias que marcaron el rumbo de esta investigación. Comprendimos que detrás de cada dato y cada categoría analítica hay vidas reales y emociones que merecen ser escuchadas y comprendidas.

A las y los adolescentes que compartieron con nosotros fragmentos de su mundo familiar, les damos un agradecimiento especial. Sus voces, tan auténticas como valientes, nos permitieron ver la complejidad de su día a día y nos recordaron la importancia de investigar con sensibilidad y respeto. Lo que contaron, lo que callaron y lo que insinuaron se convirtió en el corazón de este estudio y dejó una huella profunda en nuestra manera de comprender la adolescencia.

A los docentes, madres, padres y cuidadores, les agradecemos la apertura con la que acompañaron este proceso. Su confianza al permitir que sus estudiantes e hijos participaran refleja un compromiso genuino con su desarrollo y bienestar.

Este trabajo es, en esencia, el resultado de un encuentro: entre nuestro grupo, entre el colegio y entre los adolescentes que dieron vida a cada página. Más que una investigación, fue un aprendizaje humano que nos recordó que estudiar a la familia es, inevitablemente, acercarse a los afectos, los silencios, las tensiones y las esperanzas que la atraviesan.

Michell Yaosca Mayorga Duarte

Davidia Abigail Mendieta Alemán

Winston Antonio Velásquez Morales

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito comprender la influencia de la interacción familiar en las manifestaciones conductuales de adolescentes de séptimo grado, destacando la importancia que tienen los vínculos y patrones relacionales en su bienestar emocional, social y académico. La adolescencia constituye una etapa decisiva en la construcción de la identidad y en el desarrollo de habilidades socioemocionales, por lo que reconocer cómo las interacciones familiares moldean la conducta permite fortalecer procesos de autorregulación y relaciones afectivas más saludables.

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico-hermenéutico de carácter descriptivo y de campo. Se utilizó un grupo focal para explorar las experiencias y significados atribuidos a la vida familiar, mientras que el test SENA permitió identificar perfiles de conductas internalizadas y externalizadas. La muestra fue voluntaria y seleccionada mediante un muestreo no probabilístico.

Los hallazgos revelaron que patrones como alianzas rígidas, triangulación, ambigüedad comunicativa y roles disfuncionales se relacionan con combinaciones específicas de respuestas conductuales. Estos resultados subrayan la relevancia de la familia como primer espacio de socialización e indican que la calidad de sus interacciones repercute en la motivación y adaptación escolar. Finalmente, el estudio aporta información útil para el diseño de estrategias educativas y programas de orientación familiar que promuevan interacciones más funcionales y un desarrollo emocional equilibrado en las y los adolescentes.

Palabras claves

Interacción familiar, Tipos de interacción familiar, Familia, Conducta adolescente, Conductas internalizadas, Conductas externalizadas.

Abstract

The present study aimed to understand the influence of family interaction on the behavioral manifestations of seventh-grade adolescents, highlighting the importance of relational bonds and interaction patterns in their emotional, social, and academic well-being. Adolescence is a decisive stage in identity formation and the development of socio-emotional skills; therefore, recognizing how family interactions shape behavior contributes to strengthening self-regulation processes and fostering healthier affective relationships.

The study was conducted using a qualitative approach with a phenomenological–hermeneutic design, descriptive in nature and field-based. A focus group was used to explore the experiences and meanings attributed to family life, while the SENA test allowed for the identification of internalizing and externalizing behavioral profiles. The sample was voluntary and selected through non-probabilistic sampling.

The findings revealed that patterns such as rigid alliances, triangulation, communicative ambiguity, and dysfunctional role assignments are associated with specific combinations of behavioral responses. These results emphasize the relevance of the family as the primary socialization context and indicate that the quality of family interactions influences adolescents' motivation and school adjustment. Finally, the study provides valuable information for the development of educational strategies and family-guidance programs that promote more functional interactions and support a balanced emotional development among adolescents.

Keywords

Family interaction, Types of family interaction, Family, Adolescent behavior, Internalizing behaviors, Externalizing behaviors.

Índice de contenido

Introducción	1
Antecedentes	3
Contexto del problema	5
Pregunta de investigación.....	7
Objetivos	8
Objetivo General	8
Objetivos Específicos	8
Justificación.....	9
Limitaciones de la investigación	11
Marco teórico.....	13
Marco referencial.....	14
Interacción Familiar	14
Conducta e Interacción Familiar en la Adolescencia	24
Estrategias para la formación de los responsables de la crianza y su impacto en la interacción familiar	31
Marco conceptual	36
Interacción familiar	37
Tipos de interacción familiar	38
Conducta	38
Conducta adolescente	39
Conductas internalizadas	39
Conductas externalizadas	40
Conductas asociadas a los tipos de interacción familiar	40
Influencia de la interacción familiar en la conducta adolescente	41
Marco metodológico.....	42
Tipo de Investigación	42
Definición operativa de categorías de análisis	44
Población y Muestra	49

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	50
Validez, Confiabilidad y Triangulación	53
Consideraciones Éticas.....	57
Resultados.....	59
Identificación de tipos de interacción familiar que predominan en los hogares .	59
Tipos de Interacción Familiar Predominantes Identificados	76
Resultados Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA)	78
Perfil Integrador del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (ALG12)...	91
Perfil Integrador del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (IMZ13) .	105
Perfil Integrador del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (JEE13) ..	117
Perfil Integrador del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (NSM12)	131
Perfil Integrador del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (VRM13)	142
Influencia que ejerce la interacción familiar en la conducta de las y los adolescentes	144
Propuesta de Guías de Recomendaciones que Fortalezcan las Interacciones Familiares	149
Discusión	159
Identificación de tipos de interacción familiar que predominan en los hogares	159
Influencia de la interacción familiar en la conducta	178
Propuesta de Guías de Recomendaciones que Fortalezcan las Interacciones Familiares	184
Conclusiones	188
Recomendaciones	191
Referencias.....	194
Apéndices.....	197
Apéndice A. Consentimiento informado tutores legales	197
Apéndice B. Consentimiento informado para docentes	198
Apéndice C. Grupo focal: Interacción familiar	199
Apéndice D. Matriz de análisis de resultados grupo focal.....	207

Anexos.....	223
Anexo A. Escala de validación de instrumentos	223
Anexo B. Carta de solicitud para validación del equipo de expertos para la aplicación del instrumento de investigación.	225
Anexo C. Escala de validación de instrumentos	226
Anexo D. Carta de autorización para investigación	227
Anexo E. Cuestionario para secundaria autoinforme (12 – 18 años)	230
Anexo F. Cuestionario para la secundaria escuela (12 – 18 años).....	237
Anexo G. Cuestionario para la secundaria familia (12 – 18 años)	241
Anexo H. Declaración de autoría y cesión de derechos de publicación	245

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Matriz de Descriptores</i>	45
Tabla 2 <i>Tabla Resumen del Participante del Test SENA (ALG12)</i>	79
Tabla 3 <i>Tabla Resumen del Participante del Test SENA (IMZ13)</i>	93
Tabla 4 <i>Tabla Resumen del Participante del Test SENA (JEE13)</i>	107
Tabla 5 <i>Tabla Resumen del Participante del Test SENA (NSM12)</i>	119
Tabla 6 <i>Tabla Resumen del Participante del Test SENA (VRM13)</i>	133
Tabla 7 <i>Tabla Resumen de Validación de Guías Institucionales para Fortalecer la Interacción Familiar</i>	150
Tabla 8 <i>Tabla Resumen de Descripción de Guías Institucionales para Fortalecer la Interacción Familiar</i>	152
Tabla 9 <i>Evidencia de Respuestas de cada Ítem en el Criterio de Análisis “Énfasis en la Comunicación”</i>	207
Tabla 10 <i>Evidencia de Respuestas de cada Ítem en el Criterio de Análisis “Énfasis en los Procesos Psíquicos”</i>	213
Tabla 11 <i>Evidencia de Respuestas de cada Ítem en el Criterio de Análisis "Énfasis en la Vinculación"</i>	218

Índice de perfiles

Perfil 1	<i>Perfil Autoinforme del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (ALG12)</i>	82
Perfil 2	<i>Perfil Familia del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (ALG12)</i>	85
Perfil 3	<i>Perfil Escuela del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (ALG12)</i>	88
Perfil 4	<i>Perfil Autoinforme del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (IMZ13)</i>	96
Perfil 5	<i>Perfil Familia del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (IMZ13)</i>	99
Perfil 6	<i>Perfil Escuela del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (IMZ13)</i>	102
Perfil 7	<i>Perfil Autoinforme del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (JEE13)</i>	110
Perfil 8	<i>Perfil Familia del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (JEE13)</i>	112
Perfil 9	<i>Perfil Escuela del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (JEE13)</i>	115
Perfil 10	<i>Perfil Autoinforme del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (NSM12)</i>	122
Perfil 11	<i>Perfil Familia del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (NSM12)</i>	125
Perfil 12	<i>Perfil Escuela del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (NSM12)</i>	128
Perfil 13	<i>Perfil Autoinforme del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (VRM13)</i>	136
Perfil 14	<i>Perfil Familia del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (VRM13)</i>	138
Perfil 15	<i>Perfil Escuela del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (VRM13)</i>	140

Introducción

La adolescencia representa una etapa de importantes transformaciones físicas, emocionales y sociales que impactan directamente en la manera en que las y los adolescentes se relacionan con su entorno y definen su identidad personal. Durante este proceso de transición, la familia sigue ocupando un lugar central como espacio formativo, afectivo y normativo, donde las dinámicas de interacción influyen considerablemente en el desarrollo conductual y emocional. Comprender cómo se configuran estas interacciones familiares y qué efectos tienen en la conducta de las y los adolescentes resulta fundamental para promover su bienestar integral y diseñar estrategias de intervención efectivas desde el ámbito educativo y comunitario.

En este contexto, la presente investigación se propone analizar la influencia de la interacción familiar en la conducta de cinco adolescentes de séptimo grado del Colegio Calasanz Managua, partiendo del reconocimiento de que las formas en que madres, padres y otras personas responsables de la crianza se comunican, establecen límites y acompañan emocionalmente a las y los adolescentes, tienen un efecto directo en su comportamiento cotidiano. Estas conductas pueden manifestarse de manera externalizada e internalizada, siendo moldeadas no solo por factores individuales y biológicos, sino también por la calidad del entorno familiar.

Esta investigación se inscribe en el enfoque de la psicología del comportamiento, que reconoce el papel activo de las instituciones, la familia y el entorno como agentes configuradores del comportamiento humano. Desde esta mirada, las interacciones familiares no se analizan como elementos aislados, sino como parte de un entramado relacional que influye de manera significativa en la vida emocional, académica y social del adolescente. Al explorar las experiencias de las y los estudiantes del Colegio Calasanz, se busca comprender cómo dichas interacciones familiares inciden en la conducta que manifiestan dentro del entorno escolar.

La finalidad es generar conocimientos que permitan fortalecer la convivencia familiar y fomentar un desarrollo emocional más saludable, especialmente en una etapa caracterizada por la búsqueda de autonomía, la construcción de la identidad y una mayor sensibilidad ante los estímulos del entorno. A través de este estudio, se pretende también proponer herramientas

prácticas que puedan ser útiles para familias, instituciones educativas y profesionales vinculados al desarrollo de las y los adolescentes.

El documento se estructura en diferentes apartados. En primer lugar, se presentan los antecedentes del problema, con estudios previos que evidencian la influencia de la familia en la conducta adolescente, seguido del planteamiento del problema, los objetivos de investigación y su respectiva justificación. A continuación, se desarrolla el marco teórico, en el que se abordan conceptos fundamentales como la interacción familiar, los tipos de conducta, la comunicación funcional y disfuncional, el acompañamiento emocional y los principales modelos teóricos que sustentan el análisis. Luego, en el marco metodológico, se describe el enfoque cualitativo adoptado, el diseño fenomenológico, las técnicas de recolección y análisis de datos, así como las consideraciones éticas del estudio. Finalmente, se exponen los resultados, se discuten sus implicaciones y se incluyen conclusiones y recomendaciones que buscan ser útiles tanto para las familias como para la comunidad educativa del Colegio Calasanz Managua.

Antecedentes

En este apartado se revisan investigaciones previas que permiten contextualizar y sustentar teóricamente el presente estudio, enfocándose en la relación entre las prácticas de crianza, la interacción familiar y el desarrollo emocional y conductual en adolescentes. Los antecedentes seleccionados evidencian cómo ciertos estilos de crianza pueden actuar como factores protectores o de riesgo en la manifestación de conductas desadaptativas, destacando la relevancia del entorno familiar como un componente clave en la formación del comportamiento.

Uno de los estudios más relevantes es el de Huerta (2024), titulado “Estilos de crianza y problemas de conducta en niños de primaria en el estado de Tlaxcala”, cuyo objetivo fue identificar la relación entre los estilos de disciplina (apoyo, coercitivo e indiferente) y los problemas de conducta internalizados y externalizados en estudiantes de cuarto a sexto grado. Esta investigación, de enfoque cuantitativo, utilizó un diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional, con una muestra de 278 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Para la recolección de datos se emplearon el Inventario de Pautas de Crianza de Brussino y Alderete (2002) y el Cuestionario de Problemas Internalizados y Externalizados para Niños (CPIEN) de Romero (2015), analizados con el software SPSS. Los resultados evidenciaron que el estilo de disciplina de apoyo se asociaba con una menor presencia de conductas agresivas y depresivas, mientras que el estilo coercitivo mostraba una correlación positiva con la aparición de estos comportamientos.

Por otra parte, la tesis de Miranda et al. (2024), titulada “Influencia de los estilos de crianza en la autorregulación emocional de los estudiantes de séptimo y octavo grado de la Preparatoria UNICA durante el segundo semestre del 2024”, analizó cómo los estilos parentales democrático, autoritario, permisivo y negligente influyen en la capacidad de los adolescentes para gestionar sus emociones. Esta investigación, de enfoque cualitativo, empleó escalas y grupos focales como instrumentos de recolección de datos y contó con la participación activa de 12 estudiantes. Los hallazgos evidenciaron que el estilo democrático fomenta una mayor autorregulación emocional, mientras que los estilos permisivo y negligente se relacionan con dificultades en el manejo emocional, lo que subraya la importancia de las interacciones familiares en el desarrollo de competencias socioemocionales.

Finalmente, la investigación de Hidalgo et al. (2023), titulada "Efecto de la comunicación familiar y su repercusión en adolescentes", se enfoca en la relación entre la calidad de la comunicación familiar y el comportamiento de los adolescentes. Este estudio, de enfoque cualitativo, se llevó a cabo con una muestra de psicólogos, se utilizó entrevista y el método de la observación focalizados en noticias, donde a diario va en incremento el número de adolescentes involucrado en actos delictivos. Los hallazgos concluyen que una comunicación familiar efectiva tiene un impacto positivo en el desarrollo emocional y social de los jóvenes, mientras que la falta de comunicación se asocia con problemas conductuales y emocionales. Sin embargo, se identificaron limitaciones, como la exclusión de factores externos como el entorno social y escolar, y la falta de un análisis profundo de los estilos de crianza.

Los estudios revisados aportan un sustento empírico y teórico relevante para la presente investigación, al evidenciar la estrecha relación entre la interacción familiar y la conducta adolescente. Los hallazgos de Huerta (2024) demuestran cómo determinados estilos de disciplina pueden actuar como factores protectores o de riesgo en la manifestación de conductas internalizadas y externalizadas, lo que respalda la pertinencia de analizar este fenómeno en un contexto educativo específico como el Colegio Calasanz de Managua. De manera complementaria, la investigación de Miranda et al. (2024) resalta el impacto de los estilos de crianza en la autorregulación emocional, confirmando que las interacciones familiares influyen de forma significativa en el desarrollo socioemocional de las y los adolescentes. Asimismo, el estudio de Hidalgo et al. (2023) aporta evidencia científica sobre la influencia de la comunicación familiar en el comportamiento adolescente, estableciendo un marco teórico esencial para comprender el rol de la familia tanto en la regulación emocional como en la conducta adolescente.

No obstante, a diferencia de estos antecedentes, la presente investigación se centra específicamente en cómo la interacción familiar influye en la conducta de cinco adolescentes de séptimo grado del Colegio Calasanz Managua, lo que permitirá profundizar el análisis desde una perspectiva contextualizada y orientar la formulación de recomendaciones preventivas y formativas dirigidas al fortalecimiento de los vínculos familiares.

Contexto del problema

La adolescencia marca una etapa decisiva en la vida de toda persona, caracterizada por el génesis de nuevas formas de pensar, sentir y actuar. En medio de estos cambios, las y los adolescentes enfrentan desafíos que ponen a prueba su estabilidad emocional, su comportamiento y sus relaciones. Durante este proceso, la familia ocupa un lugar central como espacio formativo desde el cual se construyen hábitos, creencias y formas de respuesta ante el entorno, ejerciendo una influencia directa sobre su conducta y bienestar integral.

Las interacciones familiares, entendidas como las relaciones cotidianas que se dan entre adolescentes y sus figuras cuidadoras, incluyen tanto los vínculos afectivos como las dinámicas de comunicación y acompañamiento. Cuando estas interacciones se desarrollan en un clima de respeto, contención emocional y estructura, facilitan el desarrollo de competencias como la empatía, la autorregulación emocional y la capacidad de resolver conflictos. Por el contrario, contextos familiares marcados por negligencia, rigidez excesiva, sobreprotección o falta de claridad en la comunicación, tienden a favorecer la aparición de conductas desadaptativas, como la agresividad, el retraimiento social, la baja autoestima o los comportamientos disruptivos en diferentes entornos.

En el caso particular del Colegio Calasanz Managua, institución educativa de orientación religiosa y humanista que brinda formación desde el nivel inicial hasta la secundaria, se ha identificado una creciente preocupación por las conductas que presentan varios adolescentes del séptimo grado. Según reportes del profesorado y del personal de orientación psicológica, algunos adolescentes manifiestan conductas que afectan negativamente la dinámica del aula y la convivencia escolar. Entre estas manifestaciones se encuentran la agresividad verbal o física, el aislamiento, la dificultad para acatar normas, la baja tolerancia a la frustración y una escasa capacidad para autorregular sus emociones. Estos patrones de conducta impactan directamente en el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y el clima escolar general.

Detrás de estas expresiones conductuales subyacen realidades familiares diversas. Una parte del estudiantado convive con cuidadores distintos a sus padres, ya sea debido a la

migración de estos o por otras circunstancias familiares. Además, se han identificado estilos de crianza con marcadas tendencias dicotómicas: por un lado, figuras autoritarias que ejercen un control estricto; por otro, una permisividad excesiva e incluso algunos adolescentes experimentan una ausencia emocional significativa. En estos casos mencionados, se limita el desarrollo de habilidades esenciales para la autorregulación y el ajuste conductual necesario en la convivencia escolar.

Este fenómeno no es exclusivo del Colegio Calasanz, sino que forma parte de una problemática social más amplia. En Nicaragua, múltiples familias enfrentan condiciones económicas adversas, horarios laborales extensos y una limitada formación en estrategias de crianza basadas en el respeto y el afecto. Esta situación afecta la disponibilidad de los cuidadores para brindar acompañamiento emocional constante y establecer límites coherentes, factores clave en la salud emocional y conductual de las y los adolescentes.

Frente a este panorama, resulta necesario analizar cómo los tipos de interacción familiar influyen en el comportamiento que manifiestan las y los adolescentes dentro del contexto escolar. Esta investigación se enfoca en adolescentes de séptimo grado del Colegio Calasanz Managua, con el propósito de explorar sus experiencias y percepciones sobre los vínculos familiares, a fin de identificar patrones comunes que permitan comprender la relación entre dicha interacción y sus conductas. Desde una perspectiva cualitativa, se busca rescatar las voces de los propios adolescentes para generar hallazgos significativos que puedan ser traducidos en estrategias orientadas a fortalecer los vínculos familiares y mejorar la convivencia tanto en el hogar como en la escuela.

Comprender el entorno relacional que rodea a las y los adolescentes, no solo enriquece el análisis académico, sino que además contribuye a la propuesta de herramientas prácticas que favorezcan su bienestar emocional, social y académico. Lejos de ofrecer respuestas definitivas, esta investigación aspira a abrir espacios de reflexión y acción conjunta entre las familias, el equipo docente, profesionales de la psicología y todos los actores comprometidos con el desarrollo integral de la adolescencia.

Pregunta de investigación

El presente estudio analiza la influencia de la interacción familiar en la conducta de cinco adolescentes de séptimo grado del Colegio Calasanz Managua, partiendo de la idea de que las diversas formas en que las familias interactúan tienen un impacto en el comportamiento, lo cual podría reflejarse en el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y el bienestar emocional de los alumnos.

De esta premisa, se formulan varias interrogantes que orientan la exploración cualitativa sobre la influencia de la interacción familiar en la conducta de los adolescentes durante el año lectivo 2025.

La pregunta central de la investigación es: ¿Cuál es la influencia de la interacción familiar en la conducta de cinco adolescentes de séptimo grado del Colegio Calasanz Managua?

A partir de ella, se derivan preguntas específicas que permiten profundizar en distintas dimensiones del problema: ¿Qué tipos de interacciones predominan en los hogares de estos adolescentes? ¿Cómo influye la calidad de estas interacciones en su conducta? ¿Qué relación existe entre los tipos de interacción y las distintas manifestaciones conductuales observadas? ¿Qué estrategias podrían implementarse para fortalecer los vínculos familiares?

Las interrogantes de investigación que dirigen este trabajo permiten un análisis sistemático y metódico de los aspectos clave del estudio, facilitando la profundización en los criterios considerados cruciales para el desarrollo emocional y social de las y los adolescentes. Adicionalmente, el estudio contempla proponer guías de recomendaciones que contribuyan al fortalecimiento de las interacciones familiares.

El diseño adaptable de la investigación permite realizar ajustes y mejoras conforme el estudio avanza, especialmente en respuesta a la revisión de la literatura relevante y al desarrollo del marco teórico. Esta flexibilidad es esencial para asegurar que la investigación se mantenga alineada con las tendencias actuales en el campo de la psicología.

Objetivos

Objetivo General

- Analizar la influencia de la interacción familiar en la conducta de cinco adolescentes de séptimo grado del Colegio Calasanz Managua.

Objetivos Específicos

- Identificar los principales tipos de interacción que predominan en los hogares de las y los adolescentes y sus conductas asociadas.
- Determinar la influencia que ejerce la interacción familiar en la conducta.
- Proponer guías de recomendación avaladas internacional y nacionalmente focalizadas en fortalecer las interacciones familiares.

Justificación

En este apartado se aborda cómo las interacciones que se establecen en el entorno familiar conforman el marco de referencia desde el cual las y los adolescentes interpretan su realidad y construyen su identidad. En esa línea, la presente investigación tiene como propósito analizar la influencia de dichas interacciones en las manifestaciones conductuales propias de la adolescencia, a fin de destacar la relevancia del rol familiar en el bienestar emocional y el desarrollo integral durante esta etapa clave del ciclo vital.

La interacción familiar desempeña un papel crucial en la formación y el desarrollo socioemocional de las y los adolescentes. Estudios como el de Huerta (2024), en su investigación titulada “Estilos de crianza y problemas de conducta en niños de primaria en el estado de Tlaxcala” (p. 10), evidencian que los niveles de respuesta de los padres ante las conductas de sus hijos son determinantes en la aparición de conductas disruptivas, las cuales influyen en el rendimiento académico y el bienestar emocional de las y los adolescentes.

En este contexto, la presente investigación se orienta a analizar cómo la interacción familiar influye en la conducta de cinco adolescentes de séptimo grado del Colegio Calasanz Managua, considerando que la adolescencia constituye una etapa importante del desarrollo humano. Explorar los factores familiares asociados a la manifestación de conductas externalizadas e internalizadas resulta pertinente, dado su impacto en la vida cotidiana del estudiantado. Asimismo, la investigación adquiere relevancia para los adolescentes en los ámbitos personal, social y académico.

En el ámbito personal, permite comprender la influencia de las interacciones familiares en el comportamiento y el bienestar emocional de las y los adolescentes, contribuyendo al fortalecimiento de estrategias de autorregulación, resolución de conflictos y al mejoramiento de las relaciones familiares.

Desde las perspectivas social y académica, la investigación aporta conocimientos relevantes sobre la importancia de la familia como primer espacio de socialización y su influencia en el desempeño escolar de las y los adolescentes. La identificación de patrones familiares asociados a la manifestación de conductas externalizadas e internalizadas permitirá diseñar

estrategias orientadas al fortalecimiento de las relaciones familiares y al acompañamiento del proceso educativo. Asimismo, comprender la influencia de la interacción familiar en el ámbito académico resulta fundamental, dado que un clima familiar disfuncional o con dificultades en la comunicación puede repercutir negativamente en la motivación, el rendimiento escolar y la integración en el entorno educativo. Los hallazgos de la investigación podrán servir como base para que docentes y orientadores educativos desarrollen estrategias de apoyo más efectivas, promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo y favorable para el desarrollo integral del estudiantado.

Por otro lado, desde una perspectiva de desarrollo social y educativo, la presente investigación se vincula con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular con el ODS 3: Salud y bienestar, el ODS 4: Educación de calidad y el ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas. El ODS 3 destaca la importancia del bienestar mental y emocional en todas las etapas de la vida, incluida la adolescencia, etapa en la que el entorno familiar desempeña un papel fundamental en la prevención de problemáticas conductuales. De igual manera, el ODS 4 enfatiza la necesidad de promover entornos educativos inclusivos y equitativos que brinden apoyo al desarrollo socioemocional del estudiantado, mientras que el ODS 16 subraya la relevancia de fortalecer la convivencia familiar y la educación emocional como vías para la prevención de la violencia y la promoción de una cultura de paz.

Asimismo, esta investigación se alinea con los principios del Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano, el cual reconoce la educación y la estabilidad familiar como ejes estratégicos para la reducción de la desigualdad y la mejora de las condiciones de vida de la población. Al analizar la influencia de la interacción familiar en la conducta adolescente, el estudio contribuye a la generación de conocimientos que pueden orientar el diseño de programas de orientación familiar y estrategias educativas dirigidas al fortalecimiento de la convivencia en el hogar y en la comunidad escolar, favoreciendo así el desarrollo de habilidades socioemocionales, la resolución de conflictos y la autorregulación de las y los adolescentes.

Limitaciones de la investigación

Como toda investigación, el presente estudio presenta diversas limitaciones que es importante reconocer, tanto para delimitar el alcance de los hallazgos como para contextualizar la interpretación de los resultados obtenidos. Aunque estas limitaciones no invalidan los resultados, es fundamental considerarlas para interpretarlos adecuadamente dentro del marco específico en el que se desarrolló la investigación.

Una de las primeras limitaciones identificadas está relacionada con el tamaño y el tipo de muestra utilizada. En este caso, la selección fue de tipo no probabilístico y voluntario; por lo tanto, las voces que conforman el corpus de análisis provienen únicamente de adolescentes que decidieron participar y cuyos tutores legales autorizaron su inclusión. Este criterio, aunque éticamente necesario, puede haber excluido a adolescentes que presentan conductas más disruptivas o que viven en contextos familiares conflictivos. Dichos adolescentes, por temor, vergüenza o falta de permiso de sus responsables de crianza, no formaron parte del estudio, lo que implica que algunas interacciones familiares más complejas no hayan quedado debidamente representadas. Esta exclusión, aunque involuntaria, limita la diversidad de experiencias recogidas y podría sesgar en cierta medida los resultados obtenidos.

Otra de las limitaciones presentes en la investigación fue la diferencia de la profundidad de los datos obtenidos entre las y los adolescentes y sus responsables de crianza. Con las y los adolescentes se logró explorar de manera más amplia la dinámica de la interacción familiar y sus conductas. Sin embargo, con los responsables de crianza únicamente fue posible recopilar información relacionada a la conducta adolescente. Esta decisión metodológica restringe el análisis de las interacciones familiares a una sola visión, lo que impide contrastar o complementar las vivencias adolescentes con las narrativas de los adultos responsables de su crianza. Incluir estas voces en futuras investigaciones permitiría una comprensión más integral y rica de las interacciones familiares, revelando posibles divergencias o coincidencias significativas entre generaciones.

Respecto a los instrumentos utilizados para la recolección de información, se deben señalar ciertas limitaciones inherentes al uso de grupos focales en población adolescente. La capacidad reflexiva y expresiva de los participantes puede verse afectada por factores como la

timidez, la desconfianza inicial o la dificultad para verbalizar emociones y vivencias familiares. A pesar de que se implementaron estrategias para fomentar un ambiente de confianza y respeto durante el grupo focal, no puede garantizarse que todas las respuestas hayan reflejado completamente la realidad del participante. Además, el uso del lenguaje como principal medio de recolección de datos puede constituir una barrera significativa cuando las experiencias relatadas son emocionalmente intensas o poco elaboradas cognitivamente. Este aspecto es particularmente relevante cuando se trabaja con población joven, cuyas habilidades de introspección y análisis aún se encuentran en desarrollo.

Por último, se debe reconocer la influencia de factores externos no controlados durante el proceso investigativo. Elementos como el clima emocional del hogar, experiencias traumáticas recientes, dinámicas escolares no abordadas o situaciones de violencia estructural pueden haber influido en la conducta de las y los adolescentes, sin ser plenamente identificados en los relatos recogidos. Estos factores, aunque no constituyen el foco principal del estudio, interactúan de forma compleja con las interacciones familiares y, por ende, con las conductas observadas en la investigación. Ignorar estas variables podría conducir a interpretaciones parciales o incompletas de los fenómenos analizados.

Si bien estas limitaciones no deslegitiman los hallazgos de la investigación, sí invitan a una lectura crítica y contextualizada de los mismos. Reconocerlas no solo fortalece el rigor científico del estudio, sino que también permite delinear con mayor precisión el alcance real de sus aportes. Además, estas observaciones abren nuevas rutas para futuras investigaciones, donde sería valioso incluir una muestra más amplia y diversa, integrar otras perspectivas familiares y complementar el enfoque cualitativo con herramientas cuantitativas. De este modo, se lograría una comprensión más profunda y holística de las interacciones familiares y su influencia en la conducta adolescente.

Marco teórico

El presente marco teórico se estructura en dos componentes fundamentales: el marco referencial, que ofrece un análisis de las teorías, modelos y antecedentes relevantes para comprender la problemática de nuestro estudio; y el marco conceptual, que delimita y precisa los términos clave utilizados en la investigación, facilitando su análisis y comprensión.

En primer lugar, el marco referencial aborda la influencia de la interacción familiar en la configuración de la conducta adolescente, reconociendo el papel central de la familia como espacio formativo, afectivo y normativo durante esta etapa del desarrollo. Se examinan diversas perspectivas teóricas, entre ellas la interacción familiar (Fairlie y Frisancho, 1998), la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977), Ciencia y Conducta Humana (Skinner, 1971). Este enfoque multidisciplinario permite comprender cómo los patrones de relación dentro del núcleo familiar actúan como factores de protección o riesgo ante la aparición de conductas externalizadas e internalizadas.

En segundo lugar, el marco conceptual delimita los conceptos clave que operan como categorías de análisis en esta investigación, tales como interacción familiar, familia, conducta, conducta adolescente, adolescencia, conductas internalizadas, conductas externalizadas. La precisión terminológica de estos conceptos permite establecer relaciones claras entre los criterios de análisis estudiados y proporciona un lenguaje común que orienta tanto el diseño metodológico como la interpretación de los hallazgos. Este marco también recoge aportes contemporáneos sobre el desarrollo emocional y la formación de cuidadores, subrayando la importancia de estrategias educativas basadas en el respeto, la empatía y la regulación afectiva como herramientas fundamentales para mejorar la calidad de la convivencia familiar.

En conjunto, la articulación entre el marco referencial y el marco conceptual fortalece la base teórica de la investigación, ofreciendo un sustento coherente y contextualizado para analizar las relaciones entre la interacción familiar y la conducta adolescente, así como para proponer acciones formativas dirigidas a los responsables de la crianza.

Marco referencial

Interacción Familiar

La interacción familiar es fundamental en la configuración de la conducta y salud emocional de las y los adolescentes, etapa caracterizada por diversos cambios físicos, psicológicos y sociales. Este capítulo presenta los fundamentos teóricos de la interacción familiar como un sistema dinámico compuesto por vínculos, comunicación y reglas que influyen directamente en el desarrollo de sus miembros. Desde la perspectiva sistémico-relacional de Anal Fairlie y Dora Frisancho, se analizan los procesos comunicacionales, psíquicos y vinculares que permiten comprender cómo la familia, más allá de la suma de individuos, constituye un entramado complejo que incide de manera decisiva en la conducta, especialmente en la adolescencia.

Fundamentos de la Interacción Familiar

El estudio de la interacción familiar adquiere relevancia en la psicología a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando se produce un giro epistemológico fundamental, se pasa de una mirada centrada en el individuo a una psicología de las relaciones. Fairlie y Frisancho (1998):

Explican que, antes de este cambio, la tradición occidental entendía que la persona o el individuo se bastaba a sí mismo para explicarse en su conducta y que la investigación se dirigía a escudriñar sus interiores. Sin embargo, a partir de los años cincuenta comienza a imponerse la idea de que los desórdenes, como la esquizofrenia, parecen tener más sentido con las disfunciones relacionales de la familia y el medio. (p. 42)

El concepto de familia se presenta desde una mirada sistémica y evolutiva. Los autores la describen como una “entidad protectora” que mantiene dos tendencias en constante interacción: “la de equidad y homeostasis y la del crecimiento o diferenciación, en constante afirmación y negación mutua” (Fairlie y Frisancho, 1998, p.44)

Esta definición subraya que la familia es un sistema vivo que oscila entre conservar su equilibrio y promover el cambio. Cuando estas fuerzas logran coexistir, la familia puede reorganizarse y adaptarse a las crisis propias de su desarrollo; pero cuando predomina la rigidez y se rechaza el cambio “las interacciones que se han estado empleando se tornan rígidas, se anquilosan y rechazan todo intento de cambio” (Fairlie y Frisancho, 1998, p.44).

Este enfoque concibe a la familia como una **red interactiva** y como el contexto primario donde se construye la identidad y el equilibrio emocional de sus miembros, siendo clave para comprender las conductas que emergen en etapas como la adolescencia.

Dentro de esta lógica sistémica, las interacciones constituyen las unidades básicas del funcionamiento familiar. Según Fairlie y Frisancho (1998), “las interacciones son entendidas como rasgos detectables del comportamiento familiar, con fenómenos transaccionales que se pueden observar, aislar y registrar durante la actuación de los miembros de la familia” (p. 46). Estas interacciones incluyen la comunicación, los vínculos afectivos, los roles, las normas internas y las formas de resolución de conflictos, permitiendo comprender a la familia como un sistema dinámico de intercambios y reglas.

Un aporte clave de esta propuesta es la perspectiva triádica¹ de análisis, que supera la lógica diádica² y permite observar la complejidad de las relaciones familiares. En este nivel, las interacciones adquieren circularidad y no pueden entenderse de manera lineal. Así, la triada se convierte en una herramienta para explicar fenómenos como mediaciones, coaliciones y exclusiones dentro de la familia. La mirada triádica pone en evidencia que los conflictos no surgen de un solo vínculo, sino de la manera en que los terceros intervienen, refuerzan o debilitan la relación de los otros dos miembros.

Asimismo, Fairlie y Frisancho (1998), destacan que el estudio de la interacción familiar se nutre de diversas corrientes teóricas, como el psicoanálisis, la teoría interaccional de Mead, la

¹ Modelo de análisis basado en un grupo de tres elementos interrelacionados. Proceso donde un tercero interviene en el conflicto de otros dos en una situación que compromete a los tres en una sola red de interacción.

² Es un adjetivo de diada, siendo un grupo de dos. Diada pareja de dos seres que se vinculan entre sí.

teoría existencial, la antipsiquiatría, la Gestalt, y más recientemente, la cibernética, la teoría de los sistemas y la teoría de la comunicación. Todas estas corrientes iluminan distintos aspectos de la complejidad familiar.

En definitiva, la propuesta de estos autores permite comprender que la conducta de los miembros no puede analizarse de manera aislada, sino como expresión de un sistema relacional que se organiza en redes y triadas, donde lo comunicacional, lo vincular y lo psíquico se entrelazan para moldear tanto el desarrollo como las disfunciones en el comportamiento humano.

Interacción con Énfasis en la Comunicación

La manera en que los miembros de una familia se comunican refleja sus vínculos emocionales y constituye una vía clave para la construcción, mantenimiento o disfunción del sistema familiar. Por ello, (Fairlie y Frisancho, 1998) describen diversos tipos de interacciones donde en énfasis se sitúa en las formas comunicativas, tales como:

El doble vínculo constituye una de las expresiones más claras de este tipo de patrón, pues describe un contexto de habituales callejones sin salida en la comunicación, impuestos unos a otros por personas que se encuentran dentro de un sistema de relación (Hoffman, p. 29). En este marco también se ubica la comunicación paradójica, entendida como aquella que confunde por transmitir mensajes contradictorios en distintos niveles, de modo que lo que se dice en un plano es desmentido o relativizado en otro.

Dentro de estas interacciones se encuentra la mistificación, desarrollada por Laing a partir del concepto marxista del mismo nombre. Mistificar implica confundir, ofuscar, ocultar, enmascarar lo que está ocurriendo, sustituyendo las interpretaciones verdaderas por otras falsas o planteando problemas engañosos para encubrir los reales. Algo similar ocurre con la descalificación o desconfirmación, que remite a la acción de desvirtuar, desautorizar o anular una definición o toma de posición, ya sea propia o ajena, dejando al otro sin validación simbólica ni espacio legítimo para sostener su experiencia.

Otras formas de interacción descritas en la literatura aluden a estilos comunicativos particularmente difusos o desconectados. La comunicación amorfa, destacada por Wynne, se caracteriza por ser amorfa, vaga y no dirigida; en ella, las cosas que se dicen no son afirmadas y luego desmentidas, sino, por el contrario, nunca se enuncian con claridad suficiente como para saber cuándo las desmiente otra declaración. En la misma línea, Ferreira y Winter señalan el silencio previo a la toma de decisiones como un rasgo distintivo de ciertas familias con problemas, donde se observa que guardan silencio durante más tiempo y llegan con menor frecuencia a acuerdos espontáneos, en parte porque sus miembros poseen menos información que se atreven a intercambiar y deben ser extremadamente cuidadosos en la forma de presentarla.

Zuk introduce el parloteo sintomático como otra modalidad significativa: un embrollo verbal, sin relación con la situación, pero idiosincrásicamente significativo para el individuo, que suele vincularse con la risa no relacionada con el humor y con el silenciamiento. A su vez, se describe la risa no relacionada con el humor, mencionada también como risa inapropiada, inadecuada o caprichosa, que irrumpe de manera desajustada respecto al contexto interactivo.

Finalmente, se reconocen patrones comunicacionales que operan a través de la imposición de significados y el control del discurso. La aplicación de marbetes injustos alude a la asignación de calificativos inapropiados entre los miembros de la familia, que terminan funcionando como una caracterización rígida o un “nombre sustituto” que define al otro de manera simplificada y estigmatizante. Por su parte, las estrategias de silenciamiento remiten al uso del silencio propio y a la imposición del silencio al otro con fines instrumentales de dominio o búsqueda de complacencia, frecuentemente empleadas como forma de castigo cuando alguien transgrede las normas familiares. Estas modalidades, en conjunto, configuran un entramado comunicacional donde el mensaje, el afecto y el poder se entrelazan de modo confuso y muchas veces invalidante.

Desde la perspectiva de Antolínez Cáceres (1991), se plantea la comunicación como “el proceso por el cual se intercambia información, ideas, creencias, valores y sentimientos entre dos o más personas” (p.1).

A partir de este marco, la autora distingue que la comunicación funcional se da cuando los mensajes son claros y el receptor los capta con la misma idea e intención con que fueron emitidos por el trasmisor; en cambio, la comunicación disfuncional aparece cuando los patrones comunicativos en la familia no pueden calificarse como totalmente sanos ni insanos, pero muestran un progresivo deterioro a medida que se vuelve más disfuncional la comunicación verbal y no verbal entre transmisor y receptor, esta puede convertirse en la manifestación visible de problemas o dificultades previas en la interacción, evidenciando tensiones que no siempre se nombran de forma directa.

Esta clasificación resulta útil para identificar cómo la claridad o la distorsión del mensaje influyen en el desarrollo emocional y social de las y los adolescentes. No obstante, la presente investigación se fundamenta principalmente en la propuesta de Anal Fairlie y Dora Frisancho, dado que su clasificación permite comprender la interacción familiar desde una perspectiva más amplia y relacional, en la que la comunicación se concibe como un entramado complejo que trasciende lo meramente funcional o disfuncional. Si bien la propuesta de Bertha Antolínez aporta criterios valiosos para diferenciar la claridad, congruencia u oportunidad de los mensajes, su clasificación binaria resulta limitada para explicar las dinámicas paradójicas, ambiguas o contradictorias que emergen en la vida cotidiana de las y los adolescentes dentro del contexto familiar. En contraste, la clasificación triádica y los patrones comunicacionales descritos por Anal Fairlie y Dora Frisancho permiten captar con mayor profundidad las sutilezas de la interacción familiar como sistema.

Interacciones con énfasis en los procesos psíquicos

Este énfasis aborda los fenómenos psíquicos que operan internamente en los sujetos, pero que se expresan dentro del sistema familiar. Los autores señalan que la familia funciona como “sistema homeostático y, más específicamente, como un sistema gobernado por reglas” (Fairlie y Frisancho, 1998, p. 43). Dichas reglas no solo organizan la conducta observable, sino que muestran como la vida interna de cada miembro se configura en estrecha relación con el grupo.

La proyección familiar se manifiesta cuando la familia dirige su mirada hacia las pequeñas incapacidades, defectos o fracasos funcionales del hijo, los magnifica y exagera hasta convertirlos en graves incapacidades. De este modo, el niño o la niña queda fijado/a en un lugar de carencia,

no tanto por lo que realmente es, sino por el modo en que el grupo le atribuye y sobredimensiona ciertas características. Algo similar ocurre en la masa familiar indiferenciada de egos, donde los sujetos aparecen en una especie de “fusión”, sin límites claros entre unos y otros, unidos por una “preexistente necesidad emocional de permanecer juntos” que los lleva a funcionar como “un solo ego”. En este contexto, diferenciar el propio self del de los demás se vuelve especialmente complejo.

En algunas familias, esta falta de diferenciación se articula con un caos cognoscitivo colectivo, en el que no se entiende lo que un miembro comunica al otro, ni resulta claro para un observador externo qué quiere decir cada quien ni cómo responde el interlocutor. La interacción se torna “extravagante, desarticulada y fragmentada”, dificultando la construcción compartida de significados. A ello se suma, en ocasiones, una complementaridad patológica de necesidades, donde las necesidades inconscientes de los padres moldean la estructura psíquica del hijo de acuerdo con sus propios requerimientos. En este escenario, padres e hijo satisfacen recíprocamente sus demandas narcisistas y esta repetida satisfacción mutua se convierte en una preocupación central para el niño, impidiéndole establecer una identidad propia que le permita una existencia independiente del resto de la familia.

Otro eje relevante se ubica en el vínculo conyugal y sus efectos sobre el sistema. El divorcio emocional o cisma matrimonial se asocia a la problemática de la relación entre los padres y se observa en parejas que no comparten sentimientos personales intensos, aunque aparentan sobrellevarse bien. Pueden congeniar en contextos sociales cotidianos, pero no pueden tolerarse el uno al otro cuando se encuentran solos, generando una distancia emocional profunda que repercute en la atmósfera afectiva del hogar. En este entramado también se inscribe la inducción de ansiedad, entendida como la transferencia de estados ansiosos entre personas estrechamente ligadas, de tal forma que el malestar psíquico de uno se desplaza y se instala en otro miembro de la familia, muchas veces en las y los adolescentes.

Asimismo, los mitos y ritos familiares constituyen un conjunto de creencias y rituales, verbales y no verbales, que expresan la idiosincrasia del sistema. Estos elementos organizan la experiencia, otorgan sentido a los roles y legitiman determinadas formas de sentir y actuar.

Dentro de estas dinámicas simbólicas puede darse el intercambio de disociaciones, donde cada persona “localiza” en otro miembro de la familia la totalidad de una cualidad o un sentimiento particular, generando una intrincada red de apreciaciones sobre los demás y de disociaciones respecto de uno mismo. Así, aspectos que no se toleran en el propio mundo interno son adjudicados al otro, dificultando la integración psíquica.

En este contexto cobra especial relevancia la lucha por la identidad. La identidad que cada miembro necesita y presume revela la coexistencia de una identidad real y una identidad ideal entre las que se busca la mínima disonancia. Cuando alguien no encuentra en los otros el reconocimiento que considera necesario, inicia una lucha para ser visto con los valores que siente poseer y tiende a culpar a los demás de miopía o desconsideración. A su vez, los otros reaccionan de manera similar y el grupo familiar queda atrapado en un complejo de luchas recíprocas por la identidad, donde cada quien busca ser validado. Finalmente, la falta de atención selectiva, que suele ocurrir de padres a hijos, se traduce en un sistemático dejar de prestar atención a las necesidades de uno o varios miembros. Esta omisión alimenta sentimientos de postergación e indefensión y puede contribuir a la construcción de “víctimas” dentro de la familia, consolidando posiciones de desvalorización y fragilidad psíquica.

Estos procesos muestran que lo que suele parecer un síntoma individual es, en realidad, expresión de un equilibrio colectivo, lo que permite comprender como la vida interna de cada miembro está íntimamente mediada por el entramado familiar.

Interacciones con énfasis en la vinculación

Este énfasis permite observar cómo se organizan las alianzas afectivas, los lugares que ocupa cada miembro y las formas más o menos saludables de mantener la cercanía o la distancia. Desde la perspectiva de Fairlie y Frisancho (1998), la familia oscila entre equilibrio y diferenciación” (p. 44).

Un primer eje lo constituyen las alianzas y coaliciones, que remiten a las uniones y separaciones entre los miembros de la familia. La alianza refiere a la unión de dos personas por un interés común, sin que esto implique necesariamente ir en contra de alguien más; en cambio, la coalición supone una acción conjunta de dos miembros dirigida contra una tercera persona, lo que introduce un componente de conflicto y desbalance de poder dentro del sistema.

En esta misma línea se sitúan la triangulación y el triángulo perverso. Habitualmente, la triangulación se describe como la posición del hijo o la hija frente a dos padres en conflicto, pasando a convertirse en el “triangulado”, es decir, en quien absorbe o equilibra la tensión de la díada parental. Sin embargo, la configuración que se considera más generadora de patología es el triángulo perverso, caracterizado porque una de las personas es de una generación diferente a las otras dos; además, dos miembros de generaciones distintas se junten contra la tercera persona y, al mismo tiempo, ambas niegan la existencia de esa coalición. Este patrón coloca a las y los hijos en lugares contradictorios y difíciles de elaborar psíquicamente.

Otra figura relevante es la del chivo expiatorio, que describe al miembro frecuentemente el hijo o la hija que sacrifica su autonomía para llenar las lagunas y vacíos en las vidas de sus padres o en la relación conyugal de estos. Con el fin de preservar la estabilidad de sus progenitores o ajustarse a una noción preconcebida de “lo que debe ser”, termina adaptándose a irrealidades presentes en la mente de los padres, sin tener muchas alternativas de respuesta. Así, su identidad se ve moldeada por expectativas ajenas más que por su propio desarrollo.

Las dinámicas de simetría y complementariedad describen dos formas básicas de relación que suelen aparecer entrelazadas. La pauta simétrica se guía por la competencia y la comparación, en una búsqueda constante de quién puede más. Cuando este patrón excede ciertos límites y pierde equilibrio, se desencadena una escalada simétrica, como en las disputas de pareja que solo se detienen cuando uno de los dos “vence” o ambos se agotan. Por su parte, la pauta complementaria se asemeja a lo que el psicoanálisis describe como “relación sadomasoquista”, una ligazón entre dos formaciones caracterológicas alteradas que se complementan, pero a costa de las identidades individuales. Si esta relación se desestabiliza, puede derivar en un cisma marital, donde emergen sentimientos crecientes de frustración, desesperanza, extrañamiento y despersonalización, junto con conductas de abulia o acting out compulsivo en personas que, fuera del hogar o lejos de la pareja, pueden funcionar de manera aparentemente adecuada.

La pseudomutualidad describe familias excesivamente preocupadas por mantener una imagen de unidad, armonía y unanimidad de criterios, con una marcada diferenciación frente al

mundo externo. Para sostener esta fachada de “unidad autosuficiente”, los miembros recurren a mitos e idiosincrasias familiares que refuerzan la idea de cohesión, aunque en la práctica la alineación no sea genuina ni la intimidad emocional esté claramente establecida. Se trata de una unidad aparente, donde subyace un verdadero “apartheid psicológico³”. En contraste, la pseudohostilidad funciona como una defensa compartida contra el reconocimiento o la experiencia abierta de ternura, afecto o atracción sexual potencial entre los miembros. Las expresiones de hostilidad recíproca operan como una mascarada para ocultar sentimientos positivos que no se desean admitir, ni ante los otros ni ante uno mismo.

El proceso de mediación surge como respuesta a situaciones de conflicto en las que se vuelve necesario que alguien asuma el manejo de las relaciones al interior del grupo. En estos casos, se habla de mediación y de mediador para señalar la posición de quien concentra poder, define las posturas y ordena las relaciones internas. Esta figura puede contribuir a la regulación del sistema, pero también puede cristalizar jerarquías rígidas o dependencias excesivas.

Por otra parte, la relación simbiótica se caracteriza porque el crecimiento del hijo o la hija, especialmente en la adolescencia, se vive como una amenaza para el equilibrio que se había establecido en los primeros años de crianza. Ante cada gesto de diferenciación o independencia, la madre o la figura cuidadora principal reacciona presionando para que el hijo regrese a una posición de dependencia e impotencia. No se trata únicamente de una díada madre–hijo, ya que suele estar involucrado un tercer miembro cuya presencia es clave para mantener el sistema tal como está.

En cuanto a las distancias afectivas, el distanciamiento fijo y errático se presenta cuando, a pesar de existir una necesidad profunda de compartir sentimientos, los miembros viven la experiencia subjetiva de que no pueden alcanzarse emocionalmente. Cada uno percibe que es el otro quien bloquea o imposibilita el apego íntimo, produciendo un patrón de acercamientos frustrados y retiradas defensivas. Finalmente, la categoría de miembros desapegados remite a configuraciones en las que el problema no es la excesiva proximidad o “viscosidad” vincular, sino

³Se utiliza aquí para describir un proceso de segregación emocional interna, en el cual los miembros de la familia, pese a manifestar una aparente unidad y cohesión, mantienen fronteras afectivas rígidas que impiden la expresión auténtica de discrepancias y limitan el acceso a la intimidad emocional del otro.

la incapacidad de las figuras parentales para responder de manera adecuada a las necesidades de sus hijos. Más que una fusión, lo que predomina aquí es la distancia, la falta de sintonía y la dificultad para ofrecer una base afectiva segura.

Estas formas de vinculación evidencian cómo las alianzas, los lugares asignados y las distancias afectivas pueden favorecer u obstaculizar la construcción de autonomía, identidad y seguridad emocional en las y los integrantes del sistema familiar. En conjunto con las interacciones con énfasis en la comunicación y los procesos psíquicos, permiten captar la multidimensionalidad de la vida familiar. La arquitectura conceptual de Anal Fairlie y Dora Frisancho integra estas modalidades como parte de un sistema relacional complejo donde los síntomas individuales deben leerse en clave sistémica.

Conducta e Interacción Familiar en la Adolescencia

El estudio de la conducta adolescente ha sido abordado desde distintas perspectivas teóricas, las cuales coinciden en que no puede explicarse únicamente desde factores individuales, sino en función de las interacciones que el sujeto establece dentro de su entorno inmediato. Entre estas, la familia desempeña un papel determinante como sistema de aprendizaje, refuerzo y modelamiento conductual. En la etapa adolescente, caracterizada por una intensificación de los procesos emocionales y la búsqueda de autonomía, las pautas de interacción familiar adquieren una influencia decisiva en la forma en que las y los adolescentes expresan, regulan y consolidan su comportamiento.

Desde la perspectiva del condicionamiento operante propuesta por Skinner, B. F. (1971), la conducta se entiende como un conjunto de respuestas aprendidas y mantenidas en función de las consecuencias que las siguen. Las acciones reforzadas positivamente tienden a repetirse, mientras que las que no reciben refuerzo o son castigadas tienden a extinguirse. Este principio resulta fundamental para comprender cómo, dentro del contexto familiar, ciertos comportamientos se consolidan y otros se inhiben. La forma en que madres, padres o cuidadores responden a las manifestaciones de independencia, frustración o desobediencia del adolescente determina, en gran medida, la frecuencia y dirección de dichas conductas. Un ambiente que refuerza la comunicación abierta y la autorregulación emocional fomenta la adquisición de patrones adaptativos, mientras que la incoherencia o la aplicación arbitraria del castigo pueden consolidar respuestas desafiantes o evitativas.

Por su parte, Bandura (1977) amplió la comprensión del aprendizaje al introducir el concepto de aprendizaje vicario o modelamiento. En su teoría del aprendizaje social, propuso que las personas no aprenden únicamente por las consecuencias directas de sus acciones, sino también mediante la observación e imitación de los modelos significativos que las rodean. En este sentido, los adolescentes adquieren pautas de comportamiento al observar cómo los adultos y figuras de referencia manejan el conflicto, regulan sus emociones o ejercen la autoridad. Si los modelos familiares responden con agresión, indiferencia o control excesivo, es probable que los adolescentes repliquen esos patrones en su propia conducta; en cambio, si

observan estrategias de diálogo y autocontrol, tenderán a internalizar comportamientos más autorregulados.

Bandura señala, además, que el aprendizaje social implica procesos cognitivos de anticipación y autoevaluación: los individuos no solo imitan, sino que interpretan las consecuencias de las acciones observadas y las incorporan en su repertorio conductual. Así, el adolescente no se limita a repetir comportamientos, sino que desarrolla esquemas de actuación basados en las expectativas aprendidas del entorno familiar.

Desde una perspectiva complementaria, Minuchin (2004) aporta una visión estructural que permite entender la conducta como reflejo de la organización interna del sistema familiar. La familia, concebida como un sistema compuesto por subsistemas (conyugal, parental y fraternal), se rige por límites y jerarquías que regulan la interacción entre sus miembros. Cuando dichos límites son difusos, rígidos o invertidos, los adolescentes pueden manifestar conductas de desafío, retraimiento o desajuste emocional como forma de expresar las tensiones estructurales del sistema. Por el contrario, una estructura flexible, con roles definidos y límites saludables, favorece la estabilidad emocional y conductual de los hijos e hijas.

Minuchin plantea que los síntomas conductuales en la adolescencia muchas veces son expresión del equilibrio disfuncional del sistema familiar. De este modo, el comportamiento individual puede entenderse como una respuesta adaptativa ante las tensiones o incoherencias en las relaciones familiares. Así, la interacción familiar no solo condiciona los patrones de aprendizaje (como plantean Skinner y Bandura), sino que también establece el marco estructural dentro del cual dichos aprendizajes se organizan y mantienen.

Las teorías de Skinner, Bandura y Minuchin convergen al destacar que la conducta adolescente es el resultado de procesos de aprendizaje, observación y regulación que ocurren dentro del contexto familiar. Las pautas de refuerzo, los modelos observados y la estructura de las relaciones familiares conforman un entramado que moldea la manera en que los adolescentes expresan sus emociones, responden a la autoridad y se relacionan con su entorno social.

Diferencia entre Conducta y Comportamiento

En el ámbito psicológico, la distinción entre conducta y comportamiento permite comprender los distintos niveles de análisis del actuar humano. Desde el enfoque conductista de Skinner (1971), la conducta se refiere al conjunto de respuestas observables que un individuo realiza ante los estímulos del entorno y las consecuencias que de ellos derivan. Es, por tanto, un fenómeno empírico susceptible de medición y modificación. El comportamiento, en cambio, integra tanto los componentes observables como los procesos internos cognitivos y emocionales que median entre el estímulo y la respuesta.

Bandura (1977) profundiza esta distinción al plantear que la conducta observable es solo una parte del aprendizaje social; detrás de cada acción existe un proceso de interpretación, expectativa y autorreflexión. En su modelo, el comportamiento es el resultado de la interacción recíproca entre factores personales (creencias, pensamientos, emociones) y factores ambientales (modelos, normas, reforzadores). Este planteamiento introduce la noción de *determinismo recíproco*, según la cual la conducta, el ambiente y los procesos personales se influyen mutuamente, configurando un ciclo dinámico de aprendizaje.

Por su parte, Minuchin (2004) interpreta la conducta no solo como una reacción individual, sino como un acto relacional que adquiere sentido dentro del sistema familiar. Una misma conducta puede tener significados distintos dependiendo de la posición que el sujeto ocupa dentro de la estructura familiar y de la función que cumple en la dinámica relacional. De esta forma, una conducta desafiante puede ser comprendida como un intento de reequilibrar jerarquías o de afirmar autonomía dentro del sistema.

Finalmente, podemos decir que, la conducta se manifiesta como expresión observable del comportamiento, mientras que este último abarca los procesos internos y contextuales que la originan. En el marco de la interacción familiar, comprender esta diferencia permite analizar cómo las reglas, refuerzos y modelos presentes en el hogar no solo determinan lo que el adolescente hace, sino también cómo piensa y siente frente a sus propias acciones.

Tipos de Conductas en la Adolescencia

Durante la adolescencia, la conducta se manifiesta como resultado de la interacción entre los procesos biológicos propios de esta etapa, los aprendizajes acumulados en la infancia y las influencias del entorno familiar y social. Los teóricos conductuales coinciden en que el comportamiento no surge de manera espontánea, sino que es modelado y mantenido por las condiciones ambientales y las experiencias de refuerzo. En este sentido, los estilos de interacción familiar se constituyen en un contexto de aprendizaje permanente que puede favorecer tanto conductas adaptativas como comportamientos problemáticos.

De acuerdo con Skinner, B. F. (1971), el desarrollo conductual del adolescente depende del sistema de consecuencias que sigue a sus acciones. En los hogares donde los refuerzos positivos (como el reconocimiento, la aprobación o la atención afectiva) se aplican de manera consistente, los adolescentes tienden a reproducir comportamientos funcionales y autorregulados. Por el contrario, la presencia de castigos arbitrarios o la ausencia de consecuencias claras puede fomentar respuestas impulsivas, desafiantes o evasivas. El condicionamiento operante explica, por tanto, cómo los patrones de disciplina y comunicación dentro de la familia actúan como determinantes del repertorio conductual del adolescente.

Albert Bandura (1977) complementa este enfoque al sostener que el aprendizaje se da también de forma vicaria, mediante la observación e imitación de los modelos significativos del entorno. Los adolescentes aprenden a comportarse observando cómo los adultos enfrentan los conflictos, expresan emociones y resuelven diferencias. Cuando en la interacción familiar predominan modelos agresivos o controladores, se incrementa la probabilidad de que los jóvenes desarrollen conductas de oposición, rebeldía o desconfianza. En cambio, los modelos que promueven el diálogo, la empatía y el autocontrol facilitan el desarrollo de comportamientos cooperativos y regulados.

Por su parte, Salvador Minuchin (2004) plantea que las conductas adolescentes deben analizarse dentro de la estructura del sistema familiar. Una organización rígida, con límites difusos o jerarquías invertidas, puede provocar en los adolescentes respuestas de desajuste conductual como forma de manifestar la tensión estructural del sistema. En contraste, las

familias con límites claros y una comunicación funcional ofrecen un entorno que facilita la interiorización de normas y el desarrollo del autocontrol. Desde esta perspectiva, la conducta adolescente cumple una función dentro del sistema: puede ser un intento inconsciente de equilibrar una estructura familiar disfuncional o de obtener reconocimiento en un contexto de escasa validación emocional.

Finalmente, Achenbach (1982; como se citó en Babicka-Wirkus et al., 2023) aporta una clasificación empírica que permite comprender las manifestaciones conductuales más frecuentes durante la adolescencia, distinguiendo entre conductas internalizadas y conductas externalizadas. Estas categorías representan dos modos diferenciados de expresar el malestar emocional y la dificultad de adaptación, y están estrechamente vinculadas con las experiencias familiares y el aprendizaje social previo.

Bases biológicas de la conducta adolescente.

La conducta adolescente no solo está determinada por factores sociales o ambientales, sino que también se encuentra influenciada por procesos biológicos que acompañan esta etapa del desarrollo. La perspectiva biológica de la conducta sostiene que elementos como la genética, los cambios hormonales y la maduración del sistema nervioso central tienen un rol determinante en la forma en que los adolescentes piensan, sienten y actúan.

Durante la adolescencia, el aumento de hormonas como los andrógenos y los estrógenos puede incidir directamente en la intensidad emocional, en la toma de decisiones impulsivas y en la búsqueda constante de nuevas sensaciones. A su vez, áreas del cerebro como la amígdala (asociada a la respuesta emocional) y la corteza prefrontal (encargada del juicio, la autorregulación y el control de impulsos) aún se encuentran en proceso de desarrollo, lo cual puede dificultar la regulación emocional y explicar conductas abruptas o erráticas en ciertos contextos (Olivia, 2007).

Estas transformaciones neurobiológicas no actúan de forma aislada. Su manifestación conductual puede verse amplificada, atenuada o moldeada por el entorno familiar. Por ejemplo, una estructura familiar basada en la contención emocional, el diálogo y los límites saludables puede ayudar al adolescente a autorregularse y desarrollar respuestas adaptativas ante

situaciones de estrés. En cambio, un ambiente hostil o negligente puede potenciar conductas impulsivas o desafiantes.

Comprender estas bases biológicas permite analizar con mayor profundidad cómo la interacción familiar incide en la conducta, considerando las características propias de esta etapa vital.

Conductas externalizadas e internalizadas.

El modelo empírico propuesto por Achenbach (1982; como se citó en Babicka-Wirkus et al., 2023) establece que los problemas conductuales en la infancia y adolescencia se agrupan en dos dimensiones principales: conductas internalizadas y conductas externalizadas. Estas categorías permiten comprender cómo los adolescentes canalizan las tensiones emocionales que surgen de su entorno familiar y social.

Las conductas externalizadas incluyen comportamientos dirigidos hacia el exterior, como la agresividad, el desafío a la autoridad, la impulsividad y las transgresiones de normas. Este tipo de manifestaciones se asocia con dificultades en la regulación emocional y una tendencia a expresar el malestar mediante la acción. Según Achenbach, estas conductas suelen emerger en contextos donde los límites son inconsistentes o el refuerzo negativo predomina sobre el positivo. Desde la perspectiva del aprendizaje social de Bandura (1977), los adolescentes que observan modelos familiares agresivos o controladores tienden a reproducir dichos patrones; y desde el condicionamiento operante de Skinner (1971), la persistencia de tales conductas se explica por el refuerzo que obtienen ya sea atención, alivio de la tensión o imposición del control.

En cambio, las conductas internalizadas se orientan hacia el mundo interno del individuo y se manifiestan a través de síntomas de ansiedad, tristeza, retraimiento, somatización o inhibición emocional. Estas conductas reflejan una tendencia a reprimir el malestar en lugar de expresarlo abiertamente. Achenbach plantea que suelen desarrollarse en entornos familiares caracterizados por la crítica excesiva, la falta de validación emocional o la sobreprotección. En términos conductuales, la internalización puede entenderse como una estrategia aprendida de evitación, reforzada negativamente por la disminución del conflicto.

Minuchin (2004) aporta que estas respuestas internalizadas o externalizadas no solo dependen del aprendizaje individual, sino del papel que el adolescente ocupa dentro del sistema familiar. Una estructura rígida o caótica puede generar confusión de roles, lo que aumenta la probabilidad de respuestas desajustadas. En contextos con límites saludables, en cambio, las conductas tienden a ser más estables y adaptativas.

Por tanto, las teorías de Skinner, Bandura, Minuchin y Achenbach convergen en afirmar que la conducta adolescente no es producto del azar, sino el resultado de procesos complejos de aprendizaje, observación, refuerzo y estructuración familiar. La interacción cotidiana entre los miembros de la familia, que incluye lo que se dice, se hace y se refuerza se convierte en el laboratorio primario donde los adolescentes aprenden cómo responder emocional y conductualmente ante su entorno.

Estrategias para la formación de los responsables de la crianza y su impacto en la interacción familiar

Sustento Teórico de la Formación a los Cuidadores

Crianza positiva.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021), la crianza positiva es un modelo que propone eliminar los malos tratos hacia niñas, niños y adolescentes, y criarlos con dignidad y amor. Implica reconocer que no nacemos sabiendo ser madres o padres, y que este proceso requiere paciencia, respeto mutuo, control emocional y comprensión de los derechos de la niñez. No se trata de madres o padres malos, sino de personas que muchas veces no tienen las herramientas adecuadas para educar sin violencia.

A partir de lo planteado por UNICEF, es evidente la necesidad de una guía orientativa que brinde herramientas prácticas a los cuidadores, quienes muchas veces no disponen de la orientación adecuada para poder adaptarse al rol de la crianza de forma consciente. Esta falta de formación puede dificultar el desarrollo y bienestar integral de las y los adolescentes, impactando directamente en su conducta tanto en el ámbito escolar, como familiar.

Por otro lado, Save the Children (2012), utiliza el término “parentalidad positiva” y lo basa en 3 condiciones importantes: conocer, proteger y dialogar. Esto implica: entender cómo sienten y piensan los niños según su edad, ofrecer seguridad y estabilidad, y finalmente resolver los problemas de manera positiva, sin recurrir a castigos físicos y humillantes. También subraya, que, educar en positivo y desde el buen trato significa educarles sin recurrir a gritos, insultos, amenazas, golpes o cualquier forma de humillación.

Educación Emocional en Personas Responsables de la Crianza.

Cuando hablamos de educación emocional, se hace inevitable pensar en 2 términos clave que siempre están asociados: emociones e inteligencia emocional.

Las emociones son estados afectivos que experimentamos, reacciones subjetivas al ambiente que vienen acompañadas de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen

innato. En el ser humano, la experiencia de una emoción generalmente involucra un conjunto de cogniciones, actitudes y creencias sobre el mundo, que utilizamos para valorar una situación concreta y, por tanto, influyen en el modo en el que se percibe dicha situación. (Web psicoactiva,2015)

Por su parte, Rolls (1999) define del siguiente modo las emociones: “Las emociones son parte de un sistema (cerebral) que ayuda a distinguir cierta clase de estímulos, muy ampliamente identificados como estímulos recompensantes o de castigo y que sirven para actuar en el mundo. Este sistema proporciona o sirve de interfase entre tales estímulos y conductas correspondientes”

Ambas definiciones ofrecen un punto de partida para comprender, que las emociones son reacciones fisiológicas que surgen a partir de la interpretación de símbolos o estímulos que se encuentran presentes en el ambiente. Cada una de esas representaciones o significados permiten que el adolescente clasifique una experiencia como positiva o negativa y vaya formando su repertorio de experiencias, donde, por ejemplo, si una experiencia causó un estímulo en el pasado que fue negativo, el o la adolescente esperará que ese mismo estímulo cause el mismo impacto.

Si hablamos de Inteligencia Emocional, Daniel Goleman (1995) plantea que la Inteligencia Emocional es el conjunto de habilidades que sirven para expresar y controlar los sentimientos de la manera más adecuada en el terreno personal y social. Incluye, por tanto, un buen manejo de los sentimientos, motivación, perseverancia, empatía o agilidad mental, cualidades que se asocian con una buena adaptación social.

Elsa Punset brinda una definición más reciente en cuanto al concepto de inteligencia emocional:

“Para los padres la educación emocional significa llegar a comprender los sentimientos de los hijos y ser capaz de calmarlos y guiarlos. Cuando los padres ofrecen empatía a sus hijos y les ayudan a enfrentarse a las emociones negativas a la ira, a la tristeza o al miedo se crean lazos de lealtad y de afecto entre padres e hijos. La obediencia y la responsabilidad fluyen entonces con mayor naturalidad desde el sentido de conexión que se crea entre los miembros de la familia.

Para los hijos la inteligencia emocional se traduce por la habilidad de controlar los impulsos y la ansiedad, tolerar la frustración, motivarse a sí mismos, comprender las señales emocionales de los demás y mantener el equilibrio durante las épocas de cambios.” (Punset, 2008)

El concepto propuesto por Punset es el más cercano a nuestra investigación, ya que, destaca que la educación emocional e inteligencia emocional son componentes integrales del desarrollo humano, que debe involucrar a todas las figuras responsables de la crianza del adolescente. El acompañamiento emocional es clave en la etapa de la adolescencia, facilitando vínculos afectivos sólidos y una mejor adaptación a los cambios evolutivos propios de esta etapa.

Importancia del acompañamiento emocional y establecimiento de límites saludables.

El acompañamiento emocional y el establecimiento de límites saludables constituyen pilares fundamentales en la formación de la conducta en los adolescentes. Siegel y Bryson (2016) afirman que los límites que se fijan, son como las barandillas del puente Golden Gate. Para un niño, vivir sin unos límites claros provoca tanta ansiedad como conducir por el puente sin barreras de protección que te impidan caer en picado a la bahía de San Francisco. Y durante esta etapa vital, la ausencia de límites puede generar ansiedad, confusión y mayor exposición a errores, propios de una etapa marcada por la búsqueda de la identidad y la falta de experiencia. En este sentido, la presencia activa de las personas responsables de la crianza cumple con una función de guía, contención y acompañamiento emocional.

Los mismos autores también añaden que cuando estos límites son acompañados de afecto y conciencia sobre el desarrollo cerebral, se fortalecen habilidades como el autocontrol, la empatía, percepción personal y la moralidad. Esto facilita el desarrollo de relaciones saludables y una adaptación más funcional a los distintos ámbitos de la vida.

Por otro lado, Carl Rogers brinda información importante acerca del impacto emocional del acompañamiento, aunque su obra originalmente se desarrolló en el contexto de la psicoterapia, sus aportes dan una visión más amplia de la aplicación de sus postulados. Rogers (1992 reimpresión) destaca en su obra:

“Si puedo atender a lo que él me dice, comprender cómo lo siente, apreciar el significado y sentir el matiz emocional que tiene para él, entonces estaré liberando poderosas fuerzas de cambio en su persona.”

Dentro de sus terapias, Rogers vio el potencial que tenía el simple hecho de comprender la percepción de la otra persona utilizando la escucha activa y la empatía, y si lo aterrizamos al contexto adolescente, muchas veces no se sienten validados, escuchados y comprendidos por sus responsables de crianza, lo que puede conducirlos a una desconexión emocional y aislamiento. Una figura cuidadora que escucha con empatía, y esté disponible, se convierte en un factor protector esencial.

Rogers (1992 reimpresión) también comenta que: “Esta experiencia de sentirse comprendido representa un alivio tal y una relajación tan maravillosa de las defensas, que el individuo desea crear esa misma atmósfera para otras personas.” Generando así impactos en su conducta, pensamiento y hasta en una nueva adaptación de su personalidad, debido a la inspiración que genera esta sensación de comprensión y acompañamiento.

En conjunto, el acompañamiento emocional propuesto por Carl Rogers y el establecimiento de límites saludables descrito por Siegel y Bryson se complementan como herramientas esenciales en la formación de la conducta adolescente. Mientras el acompañamiento afectivo ofrece un espacio seguro donde el adolescente se siente comprendido y valorado, los límites brindan estructura y orientación que favorecen la autorregulación y el desarrollo de habilidades sociales. Esta combinación, cuando es ejercida con sensibilidad y conciencia, fortalece los vínculos familiares y promueve un entorno de confianza que favorece el desarrollo emocional saludable y una convivencia armónica entre los y las adolescentes y sus cuidadores.

Estrategias de Formación Efectiva para Personas Responsables de la Crianza

Guías Prácticas.

Existen metodologías que han demostrado ser efectivas en la formación de los cuidadores. En el ámbito escolar, algunas de estas estrategias se aplican de forma sistemática con el objetivo de brindar herramientas que fortalezcan la interacción familiar, por lo cual, en este apartado nos enfocaremos en las guías prácticas.

Las guías prácticas se han consolidado como una de las herramientas más efectivas para apoyar a madres, padres y cuidadores en el fortalecimiento de las interacciones familiares. Su principal ventaja radica en que presentan orientaciones claras, accesibles y estructuradas, permitiendo que los cuidadores reflexionen sobre sus prácticas y desarrollen estrategias basadas en el respeto, el afecto y el acompañamiento emocional. De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021), una guía bien elaborada facilita la adquisición de habilidades parentales al emplear un lenguaje comprensible y ejemplos aplicables a la vida cotidiana. En esta misma línea, Save the Children (2012) promueve el uso de guías dirigidas a cuidadores como una herramienta eficaz para educar desde el buen trato, ofreciendo alternativas concretas frente a prácticas coercitivas o violentas. Cuando estos materiales se adaptan al contexto sociocultural de la comunidad educativa, su impacto se amplifica, ya que favorecen la apropiación de las recomendaciones y potencian cambios reales en la dinámica familiar.

Para concluir, las guías representan un recurso altamente valioso para acompañar a madres, padres y cuidadores en la construcción de interacciones familiares más saludables. Más allá de ofrecer información, estas guías funcionan como puentes entre la teoría y la vida cotidiana, ayudando a los cuidadores a reconocer sus propias fortalezas y desafíos, y brindándoles herramientas para responder de forma más consciente y afectiva a las necesidades de las y los adolescentes. Cuando se aplican de manera contextualizada y sensible, las guías prácticas no solo fortalecen las prácticas de crianza, sino que contribuyen directamente a mejorar la calidad de los vínculos familiares y el desarrollo emocional de quienes los habitan.

Marco conceptual

El presente marco conceptual tiene como finalidad precisar y articular los conceptos clave que orientan el análisis de la influencia de la interacción familiar en la conducta adolescente. Para ello, se integran de manera coherente los aportes de Fairlie y Frisancho, Minuchin, Skinner, Bandura y Achenbach, en torno a diez nociones centrales: adolescencia, familia, interacción familiar, tipos de interacción familiar, conducta, conducta adolescente, conductas internalizadas, conductas externalizadas, conductas asociadas a los tipos de interacción familiar y la influencia de la interacción familiar en la conducta adolescente.

En primer lugar, se delimita la adolescencia como etapa evolutiva y se define la familia como sistema estructurado de relaciones, retomando la organización en subsistemas, límites y jerarquías (Minuchin, 2004). Sobre esta base, se desarrolla el concepto de interacción familiar y los tipos de interacción familiar desde la teoría de las interacciones familiares (Fairlie y Frisancho, 1998), entendiendo que la red de transacciones triádicas y los patrones relacionales constituyen el contexto inmediato en el que se configuran las conductas de los miembros.

En segundo lugar, se aborda la conducta y la conducta adolescente desde los principios del condicionamiento operante (Skinner, 1971) y del aprendizaje social (Bandura, 1977), considerando que los repertorios conductuales se moldean tanto por contingencias de refuerzo como por procesos de modelado y aprendizaje vicario. Finalmente, se incorporan las categorías de conductas internalizadas y conductas externalizadas como formas diferenciadas de expresión del malestar en la adolescencia Achenbach (1982; como se citó en Babicka-Wirkus et al., 2023), para posteriormente analizar las conductas asociadas a los tipos de interacción familiar y concretar la noción central de influencia de la interacción familiar en la conducta adolescente.

De este modo, el marco conceptual no solo define cada término, sino que establece las relaciones entre ellos, proporcionando la estructura teórica necesaria para interpretar los hallazgos empíricos del estudio de forma consistente y alineada con los objetivos de la investigación.

Adolescencia

En esta etapa, la familia sigue siendo un contexto central: es el espacio donde se han aprendido y se siguen negociando los patrones de interacción familiar, los modelos de conducta y las formas de regular las emociones. Por eso, la adolescencia es un momento especialmente sensible para analizar cómo la organización familiar y los estilos de vínculo influyen en la conducta.

Familia

La familia se concibe como un sistema social en el que se organizan subsistemas (conyugal, parental, fraterno) y se establecen límites y reglas que regulan la cercanía, la autoridad y la toma de decisiones. Desde el enfoque estructural, Minuchin describe a la familia como una “entidad protectora” que busca mantener el equilibrio entre estabilidad y cambio a través de su estructura, jerarquías y límites.

Fairlie y Frisancho coinciden al situar a la familia como el contexto donde se despliega una red interactiva familiar: es decir, un conjunto de transacciones en las que se combinan aspectos comunicacionales, vinculares y psíquicos, y que definen el estilo relacional del sistema (Fairlie y Frisancho, 1998).

En este marco, la familia es el escenario donde se aprenden y se mantienen patrones de interacción familiar, se observan modelos de conducta y se configuran, a lo largo del tiempo, perfiles de conductas internalizadas y externalizadas en la adolescencia Minuchin, 2004; Achenbach (1982; como se citó en Babicka-Wirkus et al., 2023).

Interacción familiar

La interacción familiar se refiere a las transacciones que se dan entre los miembros de la familia en la vida cotidiana: quién se alía con quién, quién media, quién queda excluido, cómo se expresan el afecto y el conflicto. Fairlie y Frisancho (1998) definen la interacción o transacción familiar como el resultado de una red interactiva que es la fuente de las relaciones observables entre los miembros, destacando que estas interacciones integran dimensiones comunicacionales, vinculares y psíquicas.

Este concepto desplaza la explicación desde el individuo hacia la relación: la conducta de cada integrante se entiende en función de las secuencias interactivas en las que participa. La interacción familiar se vuelve así una clave para comprender cómo se organizan la contención, el control, las tensiones y las lealtades dentro de la familia, y cómo esas formas de relación se vinculan con la conducta adolescente y con la presencia de problemas internalizados y externalizados.

Tipos de interacción familiar

Los tipos de interacción familiar corresponden a patrones específicos y recurrentes de relación que se dan entre varios miembros, especialmente en el nivel triádico. Fairlie y Frisancho (1998) describen una serie de interacciones triádicas (por ejemplo, triangulación, chivo expiatorio, simbiosis, pseudomutualidad, pseudohostilidad), que organizan la dinámica familiar según el énfasis esté en lo comunicacional, lo vincular o lo psíquico.

Estos tipos de interacción ayudan a comprender cómo se distribuyen el poder y la responsabilidad, quién ocupa el lugar de “mediador” o de “problema”, y cómo se mantiene la homeostasis familiar. Cuando un adolescente es triangulado entre dos adultos, o cuando actúa como “chivo expiatorio”, su conducta puede entenderse como parte del funcionamiento de la familia más que como un fenómeno aislado. De esta forma, los tipos de interacción familiar permiten vincular directamente las formas de relación con las conductas asociadas observadas en la adolescencia.

Conducta

La conducta se define como el conjunto de respuestas observables que un organismo emite en interacción con el ambiente. Desde el análisis conductual, Skinner concibe la conducta como una función de las contingencias de reforzamiento: las respuestas que son seguidas por consecuencias reforzantes tienden a repetirse, mientras que las que reciben castigos o ausencia de refuerzo disminuyen su probabilidad futura (Skinner, 1971).

Sin embargo, la conducta también se ve afectada por la observación de otros. Bandura enfatiza que el aprendizaje no depende solo del ensayo y error, sino también del aprendizaje

vicario, donde las personas incorporan nuevas conductas al observar las acciones y consecuencias que reciben los demás (Bandura, 1977).

Así, la conducta se entiende como resultado del cruce entre contingencias de refuerzo (Skinner) y procesos de modelado social (Bandura), enmarcados en un contexto relacional específico como la familia.

Conducta adolescente

La conducta adolescente surge de la combinación entre la etapa evolutiva y las experiencias de aprendizaje vividas en la familia y otros contextos. Desde Skinner, puede analizarse cómo los refuerzos y sanciones familiares moldean patrones de obediencia, desafío, retraimiento o cooperación en la adolescencia (Skinner, 1971).

Bandura aporta la idea de que las y los adolescentes también aprenden observando modelos significativos (padres, hermanos, pares), anticipando consecuencias y regulando su propia acción en función de lo que ven y de lo que esperan que ocurra (Bandura, 1977).

Esta conducta adolescente puede expresarse en forma de comportamientos adaptativos (búsqueda de metas, participación, cooperación) o en problemas internalizados y externalizados, dependiendo de las experiencias de interacción familiar y de los tipos de interacción predominantes en el hogar, tal como señalan los modelos de problemas de comportamiento desarrollados por Achenbach (1982; como se citó en Babicka-Wirkus et al., 2023).

Conductas internalizadas

Las conductas internalizadas son patrones de malestar que se orientan hacia el interior del sujeto y que se manifiestan como ansiedad, tristeza, retraimiento social o quejas somáticas. En el sistema de evaluación de Achenbach, este tipo de problemas incluye síndromes como ansiedad/depresión, aislamiento y quejas somáticas sin causa médica clara Achenbach (1982; como se citó en Babicka-Wirkus et al., 2023).

Este grupo de conductas suele ser menos visible que las externalizadas, pero tiene un impacto importante en el bienestar, el rendimiento y las relaciones. En la adolescencia, las conductas internalizadas pueden vincularse con patrones de interacción familiar en los que

predominan mensajes confusos, falta de validación emocional o estilos de relación que llevan a que el conflicto se vuelva hacia dentro. Achenbach (1982; como se citó en Babicka-Wirkus et al., 2023) señala que estos problemas pueden mantenerse a lo largo del desarrollo si no se reconocen y abordan adecuadamente

Conductas externalizadas

Las conductas externalizadas son patrones de comportamiento en los que el malestar se expresa hacia fuera, mediante agresividad, oposición, impulsividad, desafío de normas o conductas antisociales. En la clasificación de Achenbach, comprenden síndromes como conducta agresiva y violación de reglas Achenbach (1982; como se citó en Babicka-Wirkus et al., 2023).

Estas conductas son más visibles y suelen generar conflictos directos con figuras de autoridad, pares o comunidad. En la adolescencia, las conductas externalizadas pueden entenderse como el resultado de contingencias de refuerzo que, a veces sin intención, mantienen estos comportamientos (por ejemplo, cuando el desafío otorga poder o atención) y de modelos observados de resolución violenta o rígida de los conflictos en la familia (Skinner, 1971; Bandura, 1977).

Así, la distinción entre conductas internalizadas y externalizadas permite describir de manera más precisa las conductas asociadas a los tipos de interacción familiar que se observan en la adolescencia.

Conductas asociadas a los tipos de interacción familiar

Las conductas asociadas a los tipos de interacción familiar son las formas específicas en que niñas, niños y adolescentes responden al estilo de relaciones predominante en el sistema familiar. Fairlie y Frisancho (1998) muestran que patrones como la triangulación, el chivo expiatorio o ciertas formas de simbiosis se vinculan con la aparición de miembros “sintomáticos” cuya conducta refleja tensiones y conflictos del sistema.

Desde esta perspectiva, muchas conductas internalizadas y externalizadas pueden entenderse como respuestas adaptativas a la organización familiar: por ejemplo, el retraimiento en contextos muy conflictivos o la agresión en contextos donde el enfrentamiento otorga un rol central al adolescente. Este enfoque es coherente con la idea de que la conducta se aprende por

refuerzo (Skinner, 1971) y por observación de modelos (Bandura, 1977), pero siempre dentro de una red de relaciones que tiene su propia lógica estructural (Minuchin, 2004; Fairlie y Frisancho, 1998).

Influencia de la interacción familiar en la conducta adolescente

La influencia de la interacción familiar en la conducta adolescente integra todos los conceptos anteriores. Desde Minuchin, la estructura familiar (subsistemas, límites, jerarquías) proporciona el marco en el que se desarrollan las interacciones cotidianas (Minuchin, 2004).

Desde Fairlie y Frisancho, la red de interacciones triádicas y los tipos de interacción familiar permiten identificar cómo se distribuyen el conflicto, la alianza y la responsabilidad dentro de la familia (Fairlie y Frisancho, 1998).

Skinner aporta la idea de que la conducta adolescente se mantiene por las contingencias de refuerzo que ofrece el contexto, mientras que Bandura subraya el papel del aprendizaje vicario y de los modelos familiares en la construcción de repertorios conductuales (Skinner, 1971; Bandura, 1977).

Achenbach, por su parte, organiza los problemas de comportamiento en adolescentes en términos de conductas internalizadas y externalizadas, mostrando cómo el funcionamiento familiar se asocia a la presencia y persistencia de estos perfiles Achenbach (1982; como se citó en Babicka-Wirkus et al., 2023).

Conceptualmente, este punto explica que la conducta adolescente incluyendo sus formas internalizadas y externalizadas no puede comprenderse sin tomar en cuenta la estructura familiar (Minuchin), la red interactiva y los tipos de interacción (Fairlie y Frisancho), las contingencias de aprendizaje (Skinner), los modelos observados (Bandura) y los perfiles de problemas emocionales y conductuales descritos por Achenbach.

Marco metodológico

El presente marco metodológico establece la ruta operativa que orientó la ejecución de esta investigación, detallando el enfoque, diseño, métodos de recolección y análisis de información empleados para comprender la influencia de la interacción familiar en la conducta de cinco adolescentes del Colegio Calasanz Managua. A través de una perspectiva cualitativa de corte fenomenológico-hermenéutico, se busca interpretar las experiencias de los participantes desde su contexto sociocultural, otorgando centralidad a sus voces, vivencias y significados. Este apartado también aborda de forma sistemática el tipo de investigación, la población y muestra seleccionada, los instrumentos y técnicas aplicadas, así como los criterios de validez, confiabilidad y el proceso de triangulación metodológica. Finalmente, se describe la estrategia analítica que permitió organizar, codificar e interpretar la información, garantizando la coherencia con los objetivos planteados.

Tipo de Investigación

Este estudio adopta un enfoque cualitativo, que permite interpretar las experiencias vividas por los participantes desde su propia perspectiva. Según Hernández Sampieri et al., (2018), este enfoque es ideal para investigar fenómenos en su contexto natural, permitiendo captar las percepciones, interpretaciones y puntos de vistas de estos participantes.

El diseño metodológico adoptado es de tipo fenomenológico-hermenéutico, ya que se enfoca en el estudio de las experiencias vividas por los adolescentes y en la interpretación del significado que otorgan a la interacción familiar y sus efectos en la conducta. El enfoque fenomenológico busca captar la esencia del fenómeno tal como es vivido por los sujetos, mientras que la hermenéutica introduce la dimensión interpretativa que permite comprender estas vivencias desde el discurso, el lenguaje y el contexto sociocultural. Según Bernal (2010), este tipo de diseño es adecuado cuando el interés del investigador se centra en desentrañar el significado profundo de un fenómeno a través del relato de quienes lo experimentan. A su vez, Galeano Marín (2021) sostiene que, en este tipo de investigación, el “mundo de la vida” es el universo de significados compartidos desde el cual los actores interpretan sus realidades.

Este estudio en cuanto a su profundidad se clasifica como descriptivo, pues su objetivo es detallar y caracterizar los tipos de interacción familiar presentes en los hogares de las y los adolescentes, así como las conductas asociadas a dichas dinámicas. La investigación descriptiva permite observar los fenómenos tal como ocurren en la realidad, sin manipulación de variables, y detallar sus componentes principales (Hernández Sampieri et al., 2018).

Asimismo, se trata de una investigación de campo, dado que la información se recolecta directamente en los entornos donde ocurren los hechos, es decir, en el ámbito escolar y familiar de los participantes. Esta elección metodológica permite acceder a las voces de las y los adolescentes en su contexto real, lo cual fortalece la validez del estudio. Bernal (2010) indica que los estudios de campo son fundamentales cuando se pretende comprender fenómenos sociales desde la experiencia directa de los sujetos.

En lo que respecta a la temporalidad, se adopta un corte transversal, ya que se ha recolectado la información en un único momento, ofreciendo una visión sincrónica de la situación. Este enfoque permite analizar la realidad tal como se presenta en un periodo determinado, sin requerir un seguimiento longitudinal (Hernández Sampieri et al., 2018). De igual manera, este enfoque se articula con una perspectiva retrospectiva, dado que el análisis se centrará en reconstruir, a través del testimonio de las y los adolescentes y de la información proporcionada por figuras educativas del centro, las experiencias previas de interacción familiar que han contribuido a configurar las manifestaciones conductuales actuales y la información brindada por los responsables de crianza. La incorporación de esta mirada retrospectiva permite acceder a las trayectorias relacionales y antecedentes significativos que, si bien no se observan directamente, resultan fundamentales para comprender las conductas en el tiempo presente. De esta manera, el diseño metodológico integra una dimensión temporal que amplía la comprensión del fenómeno desde un enfoque contextual e interpretativo.

Finalmente, esta investigación es de carácter aplicado, dado que no se limita a la generación de conocimiento teórico, sino que busca incidir de forma concreta en la realidad social. En este caso, se busca proponer guías de recomendaciones orientada a fortalecer las interacciones familiares y promover el desarrollo emocional y conductual saludable de las y los

adolescentes. Bernal (2010) subraya que la investigación aplicada tiene como fin resolver problemas prácticos, mientras que Galeano Marín (2021) resalta que la producción de conocimiento en el enfoque cualitativo también puede tener un valor transformador, al involucrar activamente a los sujetos en la comprensión y mejora de su entorno.

Definición operativa de categorías de análisis

Comprender fenómenos complejos como la conducta adolescente o la interacción familiar exige ir más allá de las descripciones generales. Por ello, en esta investigación se ha realizado un proceso de operacionalización de categorías, que permite organizar y dar sentido a la información que se recolectará. Este paso es clave para transformar conceptos amplios en elementos concretos y analizables. Las categorías seleccionadas representan los temas centrales del estudio, mientras que las unidades de análisis hacen referencia a las personas y contextos donde se busca explorar estos fenómenos. Las unidades de observación delimitan los fragmentos específicos que serán interpretados, ya sea de entrevistas, grupos focales u observaciones. Finalmente, los campos de análisis permiten desglosar cada categoría en dimensiones más específicas, facilitando una lectura más detallada y estructurada de los datos. Esta matriz metodológica ofrece una guía clara y coherente para abordar el análisis de la información.

A continuación, se presenta la matriz:

Tabla 1*Matriz de Descriptores*

Objetivos	Categorías	Unidad de Observación	Campo de Análisis	Unidad de Análisis	Instrumento
OE1: Identificar los principales tipos de interacción que predominan en los hogares de las y los adolescentes y sus conductas asociadas.	Interacción Familiar	Experiencias y percepciones sobre la convivencia familiar de las y los adolescentes y sus responsables de crianza.	Interacción Familiar con énfasis en la comunicación: doble vínculo, comunicación paradójica, mistificación, descalificación/descornfirmación, comunicación amorfa, silencio previo a la toma de decisiones, parloteo sintomático, risa no relacionada con el humor, aplicación de marbetes injustos (etiquetaje), estrategias de silenciamiento. Interacción Familiar con énfasis en los procesos psíquicos: proyección familiar,	Adolescentes de séptimo grado del colegio Calasanz Managua.	Grupo Focal

Objetivos	Categorías	Unidad de Observación	Campo de Análisis	Unidad de Análisis	Instrumento
			masa familiar indiferenciada de egos, caos cognoscitivo colectivo, complementariedad patológica de necesidades, divorcio emocional, inducción de ansiedad, mitos y ritos familiares, intercambio de disociaciones, lucha por la identidad, falta de atención selectiva. Interacción Familiar con énfasis en la vinculación: alianzas y coaliciones, triangulación, chivo expiatorio, simetría y complementariedad, pseudomutualidad, pseudohostilidad, proceso de mediación, relación simbiótica,		

Objetivos	Categorías	Unidad de Observación	Campo de Análisis	Unidad de Análisis	Instrumento
			distanciamiento fijo y errático, miembros desapegados.		
OE2: Determinar la influencia que ejerce la interacción familiar en la conducta.	Conducta	Respuestas registradas en el test SENA.	Conductas Externalizadas y Conductas Internalizadas.	Adolescentes de séptimo grado del colegio Calasanz Managua; Responsables de Crianza; Docentes del colegio Calasanz Managua.	Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA).
OE3: Proponer guías de recomendación avaladas internacional y nacionalmente focalizadas en fortalecer las interacciones familiares.	Recomendaciones aplicables a contextos escolares y familiares.	Documentos, guías o materiales de intervención familiar.	Estrategias de acompañamiento parental, crianza positiva, normas y límites saludables, resolución de conflicto.	Adolescentes de séptimo grado del colegio Calasanz Managua.	Análisis documental.

Nota. Esta tabla organiza los elementos centrales del diseño metodológico, relacionando cada objetivo específico con las categorías de análisis, los campos y unidades de análisis, y las técnicas aplicadas para obtener los datos. Autoría propia. 2025.

Población y Muestra

La población de estudio se compone de adolescentes de séptimo grado inscritos en el Colegio Calasanz Managua. Esta población fue seleccionada por encontrarse en una etapa clave del desarrollo: la transición de la infancia a la adolescencia, en la cual las interacciones familiares desempeñan un papel fundamental en la formación de la conducta. Durante esta etapa, las figuras cuidadoras desempeñan un papel significativo en la vida de las y los adolescentes, lo cual resulta pertinente para analizar la influencia de la interacción familiar en la conducta. La población total en séptimo grado consta de 60 estudiantes.

En esta investigación se empleó el método no probabilístico de elección de muestra, el cual, según lo planteado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), es particularmente adecuado en investigaciones cualitativas, ya que permite elegir casos concretos en base a su importancia para los objetivos del estudio, sin buscar la generalización en los resultados. Este tipo de método nos resulta muy útil, ya que, nos permite realizar un análisis profundo de la influencia de la interacción familiar en la conducta, para así proponer alternativas que permitan mejorar las interacciones basándonos en los hallazgos de la investigación.

La muestra seleccionada fue de tipo voluntario. Se entregó un consentimiento informado a 5 adolescentes de séptimo grado A, solicitando la aprobación de sus tutores legales. Participaron únicamente quienes cumplieron con los siguientes criterios:

Criterios de Inclusión

- Ser un estudiante inscrito y activo cursando séptimo grado en el Colegio Calasanz Managua.
- Presentar el consentimiento informado firmado por el tutor legal.
- Estar presente durante todas las actividades programadas recolección de datos.

Criterios de Exclusión

- No estar matriculado en el Colegio Calasanz Managua.
- No pertenecer a séptimo grado.
- No entregar el consentimiento informado debidamente firmado por el tutor.
- No asistir a las actividades previstas para la investigación.

Además, se trató de un muestreo homogéneo, ya que se centró exclusivamente en adolescentes de séptimo grado pertenecientes a una misma institución educativa, con edades, experiencias escolares y contextos familiares relativamente similares. Esta homogeneidad permite analizar el fenómeno de la interacción familiar y su relación con la conducta adolescente dentro de un marco común, reduciendo la variabilidad externa que podría dificultar la interpretación de los hallazgos.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el muestreo homogéneo es especialmente útil en investigaciones cualitativas que buscan comprender características compartidas de una población específica, ya que facilita una exploración profunda del fenómeno en contextos similares. En este estudio, dicha estrategia permitió conocer con mayor claridad los patrones conductuales y relacionales dentro del entorno escolar y familiar, brindando información valiosa para futuras intervenciones orientadas a mejorar las interacciones familiares y el bienestar en adolescentes.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

En nuestra investigación, se decidió el uso del grupo focal y aplicación de un instrumento estandarizado llamado Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA) para recolectar los datos. Estas técnicas son especialmente adecuadas para nuestro tipo de investigación, ya que, nos permiten abordar este fenómeno desde diferentes perspectivas y enriquece la comprensión de la influencia de la interacción familiar sobre la conducta.

Grupo Focal

El grupo focal es una técnica cualitativa que facilita la exploración colectiva de percepciones, experiencias y significados compartidos en torno a un fenómeno social. En el presente estudio, se utilizó esta técnica con adolescentes de séptimo grado con el fin de conocer cómo interpretan y viven la interacción con sus familias, y de qué manera estas relaciones influyen en su conducta.

Esta metodología permitió generar un espacio de conversación espontánea, guiado por un moderador, en el que las y los adolescentes pudieron expresarse con libertad sobre temas relacionados con la interacción familiar. Para orientar esta discusión, se elaboró una guía de

grupo focal fundamentada en los tres énfasis propuestos por Fairlie y Frisancho (1998), comunicación, procesos psíquicos y vinculación, de modo que las preguntas y ejes temáticos respondieran directamente a los componentes centrales de su teoría de tipos de interacción familiar. Esta guía fue sometida a un proceso de validación por expertos, asegurando su pertinencia conceptual, su claridad lingüística y su adecuación al nivel evolutivo de los adolescentes participantes.

La interacción grupal fomenta el contraste de experiencias personales y colectivas, lo que enriquece la comprensión del fenómeno desde una perspectiva más contextualizada. Este enfoque también se apoya en la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, al permitir identificar procesos de observación, modelamiento y respuesta conductual derivados del entorno familiar.

Como señala Martínez (2004), la selección de participantes en grupos focales no responde a criterios estadísticos, sino estructurales, priorizando características comunes como edad, nivel educativo y contexto sociocultural. Por ello, se cuidó que el espacio donde se desarrollaron las sesiones fuera cómodo y familiar, y que la dinámica estuviera orientada al respeto, la participación equitativa y la expresión genuina.

Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA)

Para la presente investigación se utilizó el Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA) diseñado por Fernández, Pinto et al., 2015. Es una herramienta psicométrica estandarizada que permite la evaluación integral de problemas emocionales y conductuales en población infantil y adolescente, así como la detección de recursos personales y factores de vulnerabilidad psicológica.

El SENA se estructura en versiones diferenciadas según el grupo etario y el informante (autoinforme, padres o cuidadores y docentes). En este estudio se emplearon los ejemplares Secundaria-Autoinforme, Secundaria-Familia y Secundaria-Escuela dirigidos a adolescentes de 12 a 18 años, lo cual lo hace pertinente para adolescentes de séptimo grado (ver Anexos E, F y G). Las y los adolescentes completaron la versión de autoinforme, uno de sus responsables de crianza completó la versión de familia y un docente del colegio completó la versión de escuela, obteniéndose así las tres fuentes de información correspondientes para cada participante.

Este instrumento evalúa un amplio rango de dimensiones clínicas y contextuales, organizadas en distintas escalas, tales como:

- Problemas interiorizados (depresión, ansiedad, ansiedad social, somatización, consumo de sustancias, síntomas postraumáticos y obsesión-compulsión).
- Problemas exteriorizados (problemas de atención, hiperactividad-impulsividad, problemas de control de la ira, agresión, conducta desafiante y conducta antisocial).
- Problemas Contextuales (problemas con la escuela, problemas con la familia y problemas con los compañeros).
- Problemas Específicos (problema de conducta alimentaria, esquizotipia, problemas de aprendizaje).
- Escalas de vulnerabilidad (rigidez, problemas de regulación emocional y aislamiento).
- Recursos personales (autoestima, integración y competencia social, inteligencia emocional).

Asimismo, el SENA incluye Escalas de Control que permiten validar la confiabilidad de la información brindada por los informantes, incluyendo las escalas de Inconsistencia, Impresión Negativa e Impresión Positiva. También, índices globales que facilitan una interpretación sintética del funcionamiento psicológico del adolescente, como el Índice Global de Problemas, Índice de Problemas Emocionales, Índice de Problemas Conductuales, Índice de Problemas en las Funciones Ejecutivas y el Índice de Recursos Personales. Finalmente, un apartado de ítems críticos que brinda información puntual acerca de áreas de especial atención del evaluado.

En cuanto a su confiabilidad, el manual reporta coeficientes alfa de Cronbach adecuados para las distintas escalas, y cuenta con baremos normativos contruidos a partir de una muestra amplia de población española y adaptaciones revisadas para su uso en contextos latinoamericanos.

El SENA fue aplicado como parte del proceso de triangulación de instrumentos, permitiendo contrastar cuantitativamente los resultados obtenidos del grupo focal, y

enriqueciendo así el análisis global de las interacciones familiares y su impacto en la conducta adolescente.

Validez, Confiabilidad y Triangulación

Para garantizar la calidad metodológica de la presente investigación, se han seleccionado y diseñado instrumentos que permiten obtener datos confiables, válidos y coherentes con el enfoque cualitativo adoptado. En este estudio, centrado en explorar la influencia de la interacción familiar en la conducta de las y los adolescentes, se aplicaron criterios específicos para cada uno de estos elementos.

Validez

La validez, es entendida como la capacidad de una investigación para captar de manera auténtica y precisa el fenómeno estudiado. Para sostener esta credibilidad, se cuidó que la interpretación de los datos fuera coherente con los relatos de los participantes, se consideraron tanto los aportes que coincidían como los que contradecían las expectativas iniciales del estudio y se aseguró que todas y todos tuvieran condiciones equitativas de participación. Asimismo, la validez de constructo se fortaleció mediante la elaboración de una guía de grupo focal fundamentada en la teoría de tipos de interacción familiar de Fairlie y Frisancho, de manera que cada pregunta correspondiera directamente a los tipos de interacción que se buscaba explorar; esta guía fue validada por expertos, lo cual garantiza que sus contenidos representan adecuadamente el constructo teórico trabajado. Además, la aplicación del SENA permitió contrastar los hallazgos cualitativos y contribuyó a la coherencia conceptual del análisis al generar evidencias que se apoyan mutuamente, fortaleciendo la solidez interpretativa del estudio.

Confiabilidad

En el enfoque cualitativo, la confiabilidad no se refiere a la repetibilidad de los resultados en contextos distintos, sino a la consistencia interna y la coherencia del proceso investigativo. Para asegurar esta confiabilidad, se aplicaron procedimientos sistemáticos en todas las etapas: se empleó una guía de grupo focal validada por expertos, lo que garantizó la estabilidad de las preguntas y la uniformidad en la recolección de información; la sesión fue transcrita de forma

literal, asegurando la fidelidad de la información; y el análisis se realizó mediante codificación y categorización basada en criterios teóricos definidos, lo cual permitió aplicar reglas claras y evitar interpretaciones sesgadas. Asimismo, la triangulación de fuentes del SENA (autoinforme, familia y escuela) aportó consistencia adicional al permitir contrastar la información cualitativa con datos provenientes de distintos informantes. Este conjunto de estrategias fortaleció la dependencia del estudio, de modo que otro investigador que siguiera los mismos procedimientos podría llegar a interpretaciones metodológicamente similares, aun cuando el contenido específico de los relatos variara según los participantes.

Triangulación

La triangulación se empleó como una estrategia central para fortalecer la credibilidad y la coherencia interpretativa de la investigación, integrando diferentes fuentes de información y procedimientos analíticos de manera secuencial. En primera instancia, se realizó una triangulación de datos cualitativos al contrastar los aportes del grupo focal con los campos de análisis establecidos, lo que permitió identificar los tipos de interacción familiar presentes en las experiencias expresadas por las y los adolescentes. Posteriormente, se efectuó una triangulación entre métodos e informantes, integrando los tipos de interacción identificados con los resultados obtenidos en las tres versiones del SENA (autoinforme, familia y escuela).

Este cruce amplió la comprensión del fenómeno al relacionar los patrones de interacción familiar con las manifestaciones conductuales internalizadas y externalizadas reportadas desde distintas perspectivas. Finalmente, se llevó a cabo una triangulación documental y analítica mediante la elaboración de una matriz de validación de guías institucionales, la cual permitió seleccionar de forma sistemática y fundamentada las recomendaciones más pertinentes para fortalecer las interacciones familiares utilizando los resultados del grupo focal y del SENA. La integración articulada de estas distintas fuentes y procedimientos permitió construir interpretaciones más sólidas, reducir sesgos potenciales y ofrecer una comprensión integral del fenómeno estudiado.

Procedimientos para Procesamiento y Análisis de Información

El procesamiento y análisis de la información se realizó de manera integrada, articulando la información obtenida a través del grupo focal, el Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA) y el análisis documental desarrollado para la selección de guías institucionales. Es importante mencionar que el SENA no fue utilizado desde una lógica cuantitativa de comparación de puntajes, sino a partir de un proceso analítico por factores, centrado en la interpretación cualitativa del contenido de cada escala, priorizando el significado que orienta la conducta. Para este análisis se utilizaron primordialmente las escalas de problemas interiorizados, problemas exteriorizados, vulnerabilidades y recursos personales, con el fin de identificar las conductas internalizadas y externalizadas presentes en las y los adolescentes, en contraste con las experiencias y narrativas compartidas en el grupo focal, mientras que los puntajes numéricos ocuparon un lugar complementario dentro del proceso interpretativo.

Cada una de estas fuentes aportó información complementaria para la comprensión del fenómeno estudiado: el grupo focal permitió identificar los tipos de interacción familiar desde las voces de las y los adolescentes; el SENA proporcionó indicadores estructurados sobre el funcionamiento conductual y emocional; y la matriz de validación documental facilitó la selección sistemática de recomendaciones pertinentes según los hallazgos previos. El análisis se desarrolló en fases sucesivas que incluyeron la organización, codificación y categorización de la información cualitativa, la interpretación de los datos psicométricos para identificar los ítems más significativos en cada uno de los perfiles, así se logró la integración analítica de todas las fuentes, lo que permitió construir una comprensión coherente y contextualizada del fenómeno.

A continuación, se describen las fases que guiarán el procesamiento y análisis de la información:

Transcripción Literal y Sistematización del Grupo Focal

El grupo focal fue transcrito de manera literal con el fin de preservar fielmente las voces de las y los adolescentes, incluyendo tanto el contenido verbal como los matices expresivos presentes durante la interacción. Esta transcripción constituyó la base del análisis cualitativo, al permitir una lectura detallada y una comprensión contextualizada de los relatos obtenidos. Para garantizar la confidencialidad de las personas participantes, cada adolescente fue identificado

mediante un código alfanumérico que se mantuvo durante todo el proceso analítico. Posteriormente, la información fue organizada y sistematizada mediante una matriz analítica elaborada específicamente para este estudio (ver Apéndice D), la cual facilitó el proceso de codificación y categorización inicial de los aportes, permitiendo identificar los tipos de interacción familiar presentes en las experiencias más significativas del grupo focal.

Codificación y Categorización del Grupo Focal

Una vez transcrita la sesión del grupo focal, se procedió a una codificación temática del contenido, identificando unidades de sentido relevantes para el análisis. Estas unidades fueron organizadas posteriormente en categorías y subcategorías basadas en los campos de análisis definidos para el estudio, vinculados a los tipos de interacción familiar. Este proceso permitió identificar patrones recurrentes en las narrativas de las y los adolescentes y relacionarlos con los tipos de interacción familiar explorados, proporcionando una estructura clara para la interpretación posterior del material cualitativo (ver Apéndice D).

Procesamiento e Interpretación de los datos obtenidos del SENA

Una vez aplicadas las tres versiones del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA), las respuestas fueron introducidas en la plataforma digital de corrección, la cual generó automáticamente los perfiles individuales correspondientes a cada informante. Estos perfiles incluyeron puntuaciones específicas en las distintas escalas del instrumento. Posteriormente, se realizó un análisis detallado de cada perfil por separado, identificando las manifestaciones conductuales internalizadas y externalizadas señaladas por cada informante. Con base en esta información, se elaboró un perfil integrador para cada participante, en el que se unificaron los aportes del autoinforme, de la familia y de la escuela, permitiendo obtener una visión más completa y contextualizada del funcionamiento conductual del adolescente. Finalmente, la información obtenida fue organizada en una tabla de síntesis que resume los resultados de las tres versiones del SENA y del perfil integrador, facilitando así la comparación entre informantes.

Triangulación de la Información del Grupo Focal y SENA

La integración analítica entre los resultados del grupo focal y los perfiles generados por el SENA permitió establecer la relación entre los tipos de interacción familiar identificados y las manifestaciones conductuales observadas en las y los adolescentes participantes. Para ello, los

patrones de interacción obtenidos a partir del análisis cualitativo fueron contrastados con las conductas internalizadas y externalizadas señaladas en las tres versiones del SENA, considerando tanto coincidencias como discrepancias entre los informantes. Este cruce de información posibilitó identificar cómo determinadas interacciones familiares se expresaban en el funcionamiento emocional y conductual de cada adolescente, y permitió construir una comprensión más amplia y coherente del fenómeno.

La articulación entre ambas fuentes de información constituyó un paso fundamental para comprender la influencia de la interacción familiar en la conducta y para fundamentar las recomendaciones propuestas posteriormente.

Análisis Documental para la Selección de Guías de Recomendaciones

Finalmente, el análisis documental se realizó con el fin de identificar guías institucionales coherentes con los hallazgos obtenidos del grupo focal y del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA). A partir de las categorías de análisis construidas durante la integración de resultados, se efectuó una búsqueda inicial de documentos que pudieran responder a las necesidades detectadas en torno a la interacción familiar. Para seleccionar aquellos realmente pertinentes, se elaboró una matriz de evaluación que permitió valorar cada guía según criterios de actualización, claridad del lenguaje, pertinencia conceptual, calidad de la información y aplicabilidad práctica de las herramientas que proponía.

Las guías que cumplieron con estos criterios fueron registradas en una segunda matriz descriptiva, en la que se consignó información relevante como autoría, año de publicación, finalidad, descripción general, campo de análisis al que respondían y un hipervínculo para su consulta. Este proceso permitió depurar y organizar de manera sistemática los recursos disponibles, y facilitó la selección de aquellas guías que servirían como base para la propuesta final orientada al fortalecimiento de las interacciones familiares.

Consideraciones Éticas

Dado que los participantes de este estudio son adolescentes menores de edad, se garantizaron todas las medidas necesarias para proteger sus derechos, integridad y bienestar. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres o tutores legales y los docentes (ver Apéndice

A y B), en el cual se explicó de manera clara el propósito del estudio, los procedimientos involucrados y el manejo confidencial de la información. Asimismo, se informó a las y los adolescentes que su participación era completamente voluntaria y que podían retirarse en cualquier momento sin repercusiones.

El Colegio Calasanz Managua otorgó el aval institucional para la realización del estudio (ver Anexo D), asegurando que la investigación se desarrollara en un marco de responsabilidad y pertinencia educativa. Durante todo el proceso se garantizó la confidencialidad de los datos: cada participante fue identificado mediante un código alfanumérico con el fin de resguardar su identidad y asegurar el anonimato en el análisis y presentación de los resultados. Estas medidas éticas permitieron desarrollar la investigación con respeto, transparencia y resguardo de la dignidad de los participantes y sus familias.

Resultados

Este capítulo presenta los resultados obtenidos en la investigación sobre la influencia de la interacción familiar en la conducta de cinco adolescentes de séptimo grado del Colegio Calasanz Managua. Para resguardar la identidad de los participantes se emplean códigos que permiten identificar sus intervenciones sin comprometer su privacidad. A partir de la información recopilada en las transcripciones de las experiencias de las y los adolescentes, y los datos obtenidos del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA), se organizaron los hallazgos de forma que permitan comprender, con claridad cómo las interacciones familiares se manifiestan en el hogar y se reflejan en la conducta adolescente. La clasificación de los datos se realizó siguiendo criterios que aseguran la coherencia entre el contenido expresado por las y los adolescentes y las categorías establecidas para el análisis.

Los resultados se estructuran de acuerdo con las necesidades analíticas de cada objetivo de la investigación. En primer lugar, se identifican los tipos de interacción familiar que predominan en las experiencias relatadas por los participantes, poniendo en evidencia patrones comunicativos y dinámicas relacionales que permiten comprender la configuración del entorno familiar. Posteriormente, se examina la influencia que estas interacciones ejercen en la conducta, diferenciando las manifestaciones externalizadas e internalizadas según su expresión emocional y comportamental. Finalmente, se expone el proceso mediante el cual se seleccionaron las guías institucionales destinadas a fortalecer las interacciones familiares, explicando los criterios utilizados para dicha elección y la pertinencia de estas herramientas en relación con los resultados obtenidos. En conjunto, este capítulo da cuenta de la importancia central que tienen los hallazgos para interpretar el fenómeno estudiado y para orientar futuros esfuerzos de acompañamiento familiar y escolar.

Identificación de tipos de interacción familiar que predominan en los hogares

Para comprender cómo se expresa la comunicación dentro de las familias, es necesario detenerse en los patrones que organizan la manera en que se habla, se escucha y se responden las emociones. Las y los adolescentes participantes describieron distintas formas de interacción que, aunque diversas, comparten una misma raíz: la necesidad de mantener el equilibrio familiar

aun cuando ello implique silenciar, reinterpretar o dosificar la palabra, las cuales abordaremos a continuación partiendo de 3 énfasis: comunicación, procesos psíquicos y vinculación.

Énfasis en la comunicación

Doble vínculo. El doble vínculo se manifiesta en los relatos como una comunicación contradictoria que genera confusión y tensión en los adolescentes. En este patrón, las expectativas familiares cambian según el momento, y las demandas no ofrecen una guía clara de cómo actuar. Algunas de estas experiencias se resumen en la siguiente frase: “Me mandan a hacer todo y eso me molesta. Mis padres se molestan si no lo hago. También me escondo si noto que mis padres están molestos” ALG12, donde la respuesta esperada resulta ambigua y emocionalmente cargada, dejando al adolescente en una posición difícil de manejar.

Esta interacción lleva a que los jóvenes adopten conductas de autoprotección, como esconderse o evitar el conflicto, lo cual limita la expresión auténtica y refuerza un clima de comunicación incierta en el hogar. La contradicción entre lo que se dice y lo que se demanda transforma el diálogo en un espacio inseguro, promoviendo retraimiento y sobre control emocional. Así, el doble vínculo se convierte en un patrón que dificulta la claridad del intercambio familiar y condiciona la manera en que los adolescentes aprenden a responder ante la autoridad y el malestar emocional.

Comunicación paradójica. La comunicación paradójica aparece cuando lo que se dice y lo que se expresa emocionalmente transmiten mensajes opuestos, dificultando que el adolescente identifique la intención real del intercambio. En este patrón, la contradicción entre palabras, gestos o tonos genera un clima de incertidumbre que vuelve confusa la interpretación del mensaje. Algunas de las experiencias relatadas se condensan en la frase: “Cuando pasa eso, me da ansiedad” JEE13, que refleja cómo la ambivalencia comunicativa activa una respuesta emocional inmediata ante la imposibilidad de comprender con claridad lo que el otro quiere transmitir.

Esta interacción conduce a que las y los adolescentes prioricen la cautela, la observación del estado de ánimo y el silencio como estrategias de protección, en lugar de expresar sus emociones con autenticidad. La inconsistencia entre lo verbal y lo emocional transforma la comunicación en un espacio cargado de tensión, donde hablar puede sentirse riesgoso. En

consecuencia, la interacción paradójica debilita la seguridad emocional en el hogar, instalando una forma de relación donde la expresión afectiva se reemplaza por la vigilancia constante y la contención emocional.

Mistificación. La mistificación aparece cuando las emociones o vivencias de las y los adolescentes son reinterpretadas, desplazadas o minimizadas, generando confusión y restando autenticidad a lo que intentan expresar. En estas interacciones, los adultos sustituyen el sentido original del mensaje por explicaciones ajenas a la vivencia del adolescente, desviando la conversación y minimizando su significado. Estas experiencias se reflejan en la frase: “Cuando les diré algo, ellos salen con otra cosa fuera de tema” VRM13, que evidencia cómo el diálogo se interrumpe y la emoción expresada queda sin espacio para ser escuchada o comprendida.

Este tipo de interacción lleva a los adolescentes a ajustarse emocionalmente para evitar que sus palabras sean ignoradas o desviadas. La comunicación se vuelve un espacio donde el silencio opera como protección y donde expresar algo importante implica el riesgo de no ser validado. Con el tiempo, estos intercambios generan frustración, retraimiento y una creciente desconfianza en la utilidad del diálogo, transformando la comunicación familiar en un escenario donde hablar tiene poco efecto y callar parece la opción más segura.

Descalificación/desconfirmación. La descalificación y la desconfirmación se manifiestan cuando las opiniones, emociones o decisiones de las y los adolescentes son minimizadas o ignoradas, generando una sensación de invisibilidad dentro del vínculo familiar. Este patrón aparece en relatos donde la atención es limitada o inconsistente, como se sintetiza en la frase: “Normalmente no me toman en cuenta cuando vamos a un restaurante o de viaje por ejemplo” IMZ13, que evidencia cómo la falta de reconocimiento debilita el sentido de pertenencia y el valor personal dentro del hogar.

Estas experiencias llevan a los adolescentes a ajustar su expresión emocional para evitar sentirse rechazados o ignorados. Algunos insisten en participar pese a la indiferencia, mientras que otros optan por el retraimiento, modulando lo que dicen para evitar la crítica o la desatención. Con el tiempo, la comunicación pierde su función de escucha y se convierte en un espacio donde la palabra busca reconocimiento más que comprensión. Por ende, la

descalificación fragmenta la confianza, y reemplaza el diálogo por una adaptación silenciosa que deja a los adolescentes sin un lugar seguro para expresarse.

Comunicación amorfa. La comunicación amorfa se da cuando los mensajes carecen de claridad o cambian de sentido según el momento, obligando a las y los adolescentes a interpretar constantemente lo que se espera de ellos. Esta comunicación genera confusión, frustración y un clima emocional incierto dentro del hogar. Algunas de estas experiencias se resumen en la frase: “Me enoja cuando no queda claro lo que se espera de mí” IMZ13, que refleja cómo la falta de estructura en los mensajes dificulta la comprensión y genera malestar ante la ambigüedad parental.

Este patrón lleva a que las y los adolescentes desarrollen estrategias de autocontrol o retirada para sobrellevar la incertidumbre comunicativa. La búsqueda de claridad convive con la necesidad de evitar la frustración de no obtenerla, convirtiendo el diálogo en un espacio difuso donde los límites y las expectativas se adivinan más de lo que se expresan. Con el tiempo, la ambigüedad se normaliza como una forma de convivencia, debilitando la seguridad emocional y dando lugar a vínculos donde el afecto, la norma y la intención quedan constantemente mezclados.

Silencio previo a la toma de decisiones. El silencio previo a la toma de decisiones aparece cuando los adultos evitan dialogar antes de resolver situaciones importantes, generando incertidumbre y tensión en los adolescentes. En este patrón, la ausencia de comunicación funciona como una antesala emocional cargada, en la que los hijos desconocen lo que está ocurriendo o lo que se espera de ellos. Algunas de estas experiencias se sintetizan en la frase: “Sí, hay silencios cuando hay que tomar una decisión... mi papá a veces me manda con mi mamá, y luego mi mamá me dice que qué piensa mi papá y tengo que preguntarles. En otras ocasiones no me dicen nada y se quedan en silencio” VRM13, que evidencia cómo la falta de coordinación y la ausencia de claridad dejan al adolescente atrapado entre mensajes inconclusos.

Este tipo de interacción convierte el silencio en una forma de control que posterga la palabra y eleva la tensión emocional. Ante el temor de provocar enojo o incomodidad, los adolescentes desarrollan actitudes de autocensura, vigilancia y sumisión para evitar conflictos. La espera prolongada se vuelve entonces un modo habitual de relación, donde el diálogo pierde

su función de contención y el silencio regula las emociones dentro del hogar. Con el tiempo, esta práctica debilita la confianza y transmite la idea de que preguntar, aclarar o participar en las decisiones familiares puede resultar riesgoso.

Parloteo sintomático. El parloteo sintomático surge cuando se utiliza la conversación para evitar el conflicto o la incomodidad, llenando el diálogo de palabras que desvían la atención del tema real. En este patrón, tanto los padres como las y los adolescentes recurren a cambiar de asunto o hablar en exceso para reducir momentáneamente la tensión. Algunas de estas experiencias se resumen en la frase: “Cuando me piden hacer algo que no quiero hacer, me voy al cuarto y si me preguntan, les meto plática de otra cosa o simplemente no hago lo que me piden” NSM12, que muestra cómo la evasión verbal se convierte en un recurso para eludir obligaciones o emociones incómodas.

Este tipo de comunicación mantiene la apariencia de diálogo, pero limita la expresión auténtica dentro del hogar. Al desviar continuamente las conversaciones, la familia evita enfrentar el conflicto, aunque al costo de reforzar la distancia emocional. Así, el parloteo se transforma en una estrategia de autoprotección que impide un encuentro sincero y deja en los adolescentes una sensación de superficialidad en los vínculos, donde se habla mucho, pero se comprende poco.

Risa no relacionada con el humor. La risa no relacionada con el humor aparece como una respuesta que desvía la seriedad del mensaje y actúa como un mecanismo de defensa ante la incomodidad. En este patrón, las y los adolescentes relatan que, al intentar comunicar algo importante, la conversación se vuelve confusa porque los adultos responden con gestos de burla o ligereza. Algunas de estas experiencias se sintetizan en la frase: “Mi papá a veces lo hace para amenizar el momento y yo me termino riendo también” ALG12, evidenciando cómo la risa sustituye la emoción auténtica, diluyendo el sentido del mensaje que se intenta transmitir.

Este tipo de interacción debilita la expresión emocional, pues la risa interrumpe la posibilidad de un intercambio afectivo sincero. Con el tiempo, los adolescentes aprenden que mostrar vulnerabilidad puede ser incómodo para los adultos, por lo que optan por el silencio o la complacencia para evitar sentirse invalidados. La comunicación se vuelve superficial, sostenida

por gestos humorísticos que encubren el malestar, limitando la confianza y la profundidad del vínculo emocional dentro del hogar.

Aplicación de marbetes injustos. La aplicación de marbetes injustos se refleja cuando un adolescente recibe una etiqueta que comienza a definirlo dentro del sistema familiar, reduciendo su identidad a una característica puntual. Estas denominaciones, aunque parezcan inocentes, operan como mensajes repetidos que moldean la autopercepción y fijan una imagen impuesta desde el exterior. Algunas de estas experiencias se resumen en la frase: “Sí, mi papá me decía tarzán cuando era pequeña por mi cabello” NSM12, que muestra cómo un apodo aparentemente lúdico adquiere un significado que trasciende la anécdota y se convierte en un referente identitario.

Este tipo de etiquetamiento genera inseguridad, dependencia del juicio externo y una sensación de estar definido por la mirada del adulto. La palabra impuesta limita la espontaneidad y refuerza la jerarquía simbólica donde el adulto nombra y el adolescente acepta. Con el tiempo, estos marbetes se vuelven barreras emocionales que afectan la autoestima y reducen la libertad de construirse desde la autenticidad. Así, la etiqueta deja de ser un juego para convertirse en una forma de control simbólico que fragiliza el vínculo y debilita la experiencia de reconocimiento mutuo dentro del hogar.

Estrategias de silenciamiento. Las estrategias de silenciamiento surgen cuando la palabra es controlada, prohibida o sancionada dentro del intercambio familiar, instalando la idea de que expresarse puede generar conflicto. En este patrón, las y los adolescentes describen cómo las órdenes directas, los regaños o las miradas coercitivas limitan su capacidad de hablar y los empujan a reprimir emociones intensas. Algunas de estas experiencias se resumen en el relato: “Una vez mi papá me calló feo, me dijo que no estuviera de estúpida. Me dieron ganas de llorar y me fui a mi cuarto” IMZ13, que evidencia cómo el silenciamiento se impone mediante violencia verbal y cómo esto desencadena una respuesta emocional inmediata de miedo, tristeza y retirada.

Este tipo de interacción transforma la comunicación en un espacio donde la expresión afectiva se percibe como riesgosa. Al ser callados repetidamente, los adolescentes aprenden a autocensurarse, anticipando la reacción del adulto y evitando cualquier comentario que pueda

generar enojo. El silencio se convierte así en una forma de sumisión emocional y un mecanismo de supervivencia frente a la autoridad parental. Con el tiempo, esta dinámica debilita la confianza, refuerza la ansiedad y mantiene una calma aparente sostenida más por el temor que por la comprensión o el diálogo.

La revisión de estos diez tipos de interacción permite identificar las distintas formas en que la comunicación familiar se expresa en la vida cotidiana de las y los adolescentes, mostrando patrones que influyen directamente en la claridad, la seguridad emocional y la posibilidad de diálogo. Este recorrido evidencia la complejidad del intercambio comunicativo dentro del hogar y ofrece un marco inicial para comprender cómo estas dinámicas dialogan con otras dimensiones del sistema familiar. A continuación, se presentan los tipos de interacción correspondientes al énfasis en procesos psíquicos, orientados a explorar cómo las experiencias internas, los significados construidos y las respuestas emocionales de las y los adolescentes se articulan con el funcionamiento general de sus familias.

Énfasis en los Procesos Psíquicos

Proyección familiar. La proyección familiar se manifiesta cuando los adultos colocan en los adolescentes sus propias tensiones, frustraciones o necesidades de control, interpretando las acciones de los hijos desde expectativas que no les pertenecen. En estas dinámicas, los comportamientos cotidianos son evaluados a partir de los estados emocionales del adulto, generando en el adolescente culpa, confusión y la sensación de no cumplir con lo esperado. Algunas de estas experiencias se resumen en la frase: “Sí, con mi mamá me pasa que a veces me ayuda a hacer tareas de matemáticas, pero nos explican de una forma que se deben de hacer los ejercicios y ella se molesta si no lo hacemos a su manera, y no me ayuda” VRM13, que refleja cómo la exigencia adulta se impone como única forma válida, desplazando la experiencia del adolescente.

Este patrón provoca que los jóvenes regulen su conducta para evitar el enojo o la desaprobación, priorizando la estabilidad familiar por encima de su propio ritmo o estilo. La ayuda, en lugar de funcionar como acompañamiento, se convierte en un espacio de evaluación constante que limita la autonomía y refuerza la sensación de incompetencia. Con el tiempo, la proyección familiar instala un clima donde los adolescentes aprenden a vigilar sus acciones y

emociones para mantener la calma en el hogar, desarrollando actitudes de autocensura y sobre adaptación emocional.

Masa familiar indiferenciada de egos. La masa familiar indiferenciada de egos se manifiesta cuando la unidad familiar se sostiene a través de la obediencia y la conformidad, dificultando que los adolescentes expresen opiniones propias sin generar conflicto. En este patrón, la diferencia se vive como una amenaza a la cohesión, y pensar distinto puede provocar enojo o distancia emocional. Algunas de estas experiencias se sintetizan en la frase: “A veces se enojan cuando pienso distinto” JEE13, que refleja cómo la discrepancia es recibida como desafío y no como intercambio legítimo.

Esta interacción limita la autonomía y favorece el conformismo, ya que los adolescentes aprenden que mantener la calma en casa implica renunciar a su voz. La identidad personal se diluye bajo las expectativas parentales y la necesidad de evitar el conflicto. En este contexto, la cercanía emocional no es elegida, sino exigida, y la expresión auténtica se reemplaza por una simetría forzada que refuerza la dependencia afectiva. Con el pasar del tiempo, esta forma de interacción obstaculiza el desarrollo personal y restringe la capacidad del adolescente para afirmarse dentro del vínculo familiar.

Caos cognoscitivo colectivo. El caos cognoscitivo colectivo surge cuando la comunicación familiar se desarrolla de manera simultánea, cruzada y sin un hilo conductor, dificultando que los adolescentes sostengan conversaciones claras. En estos espacios, los temas cambian abruptamente, las interrupciones son constantes y la atención se dispersa entre los distintos miembros de la familia. Algunas de estas experiencias se resumen en la frase: “Cuando me interrumpen no quiero hablar ya” IMZ13, que refleja cómo el desorden conversacional genera frustración y desmotivación para participar en el diálogo.

Esta interacción produce un ambiente donde hablar no garantiza ser escuchado, por lo que los adolescentes optan por retirarse emocionalmente, permanecer en silencio o distraerse para evitar la sensación de ser desplazados. La comunicación se convierte en una secuencia de monólogos paralelos más que en un encuentro relacional, lo que refuerza la idea de que la palabra pierde su valor dentro del grupo familiar. Con el tiempo, este patrón genera desconexión

afectiva y una creciente soledad comunicativa, donde todos hablan, pero nadie termina de escucharse.

Complementariedad patológica de necesidades. La complementariedad patológica de necesidades aparece cuando la estabilidad emocional de los adultos depende de la obediencia del adolescente, generando vínculos donde las decisiones personales se subordinan a las expectativas familiares. En estas experiencias, las y los adolescentes actúan más para evitar el enojo o la decepción de los padres que por voluntad propia. Las vivencias de los participantes se sintetizan en la frase: “Me castigan cuando no cumplo mis deberes. Y si no voy a misa, por ejemplo, me quitan el celular” NSM12, que refleja cómo el afecto y la disciplina se entrelazan de forma ambivalente, utilizando obligaciones y castigos para asegurar el cumplimiento de normas.

Las y los adolescentes aprenden que mantener la calma en el hogar implica ceder ante las demandas adultas, incluso cuando no las comparten. Aunque expresaron que en general no se sienten responsables de que sus padres estén felices, reconocieron que hacían las cosas que les pedían para evitar ser castigados, lo que evidencia una dinámica de autocontrol orientada a prevenir conflictos. Esta forma de relación sostiene una dependencia afectiva donde la autenticidad se sacrifica para preservar la estabilidad familiar, generando sentimientos de obligación, culpa y sumisión frente al deseo ajeno.

Divorcio emocional. El divorcio emocional aparece cuando las y los adolescentes perciben una desconexión afectiva entre sus padres, reflejada en discusiones, desacuerdos constantes o falta de diálogo significativo. Aunque no exista una separación física, la relación se experimenta como frágil y cargada de tensión, lo que genera en los hijos incomodidad y la necesidad de retirarse emocionalmente para preservar su tranquilidad. Algunas experiencias se sintetizan en la frase: “Cuando hay discusiones entre mis padres, reacciono sintiéndome intranquila y quiero irme del lugar a dormir” VRM13, que muestra cómo el clima conyugal tenso afecta de forma directa el bienestar emocional del adolescente.

Esta dinámica lleva a que los jóvenes asuman actitudes de observación, mediación o silencio, intentando no agravar un equilibrio que perciben como inestable. La tensión entre los padres condiciona el ambiente familiar, instalando un sentimiento de división dentro del hogar. Aunque algunos adolescentes reconocen intentos de reconciliación o búsqueda de apoyo

externo por parte de los adultos, la percepción general es de una conexión debilitada que obliga a los hijos a protegerse mediante retraimiento o control emocional. Esta desconexión conyugal se convierte en parte del paisaje cotidiano, influyendo en la forma en que los adolescentes interpretan el afecto, la estabilidad y el conflicto.

Inducción de ansiedad. La inducción de ansiedad aparece cuando las preocupaciones adultas, especialmente las económicas, se transmiten directamente a los adolescentes, quienes comienzan a internalizar un estado de alerta que no les corresponde. En estas experiencias, el estrés familiar se convierte en una carga emocional que las y los adolescentes intentan regular anticipando gastos, decisiones o situaciones que puedan generar conflicto. Algunas de estas vivencias se confirman en la frase: “Me preocupan las deudas y cuando salimos a comer, en los restaurantes se hacen grandes las cuentas” ALG12, que evidencia cómo las preocupaciones financieras de los adultos son asumidas por los adolescentes como parte de su propia responsabilidad.

Este patrón lleva a que los jóvenes ajusten sus deseos y comportamientos para no aumentar la presión emocional del hogar, desarrollando conductas de autocensura, sobre control y preocupación constante. La ansiedad se convierte en una forma de vínculo, donde el afecto se expresa mediante la renuncia o la moderación para evitar ser una carga. Estos adolescentes viven en un estado de vigilancia afectiva, limitando su espontaneidad y capacidad de disfrute para sostener el equilibrio familiar. La tranquilidad propia de su etapa queda desplazada por la necesidad de proteger a los adultos, asumiendo un rol emocionalmente exigente y desgastante.

Mitos y ritos familiares. Los mitos y ritos familiares aparecen como prácticas repetidas que estructuran la vida cotidiana, consolidando identidad y pertenencia, pero que también pueden generar monotonía o desconexión emocional cuando no responden a los intereses individuales. Las y los adolescentes describen cómo estas actividades (viajes, celebraciones o rutinas) se realizan más por hábito que por decisión compartida, lo que limita su autonomía en la participación. Algunas de estas experiencias se confirman en la frase: “Todos los fines de semana nos vamos a Huehueté... pero no me gusta ir al mismo mar, preferiría quedarme en casa”

IMZ13, que refleja el contraste entre la tradición familiar y el deseo personal de novedad o descanso.

Este tipo de interacción muestra cómo la continuidad familiar puede convertirse en un doble filo: sostiene cohesión, pero restringe la expresión individual. Las y los adolescentes participan para mantener la armonía del hogar, aun cuando internamente desearían modificar o elegir otras actividades. Esta tensión entre costumbre y autonomía caracteriza la etapa adolescente, donde se busca pertenecer sin renunciar a definir los propios intereses. Con el tiempo, los ritos familiares se experimentan como estructuras poco flexibles que mantienen la unión, pero limitan la espontaneidad y la capacidad de los jóvenes para sentirse escuchados en las decisiones colectivas.

Intercambio de disociaciones. El intercambio de disociaciones se presenta cuando los padres exigen conductas que ellos mismos no practican, generando en los adolescentes frustración, enojo y una percepción de injusticia. En este patrón, las normas se aplican de manera incoherente, lo que provoca que la figura de autoridad pierda credibilidad. Algunas de estas experiencias se sintetizan en la frase: “Yo les contesto, y les digo usted qué habla si...” JEE13, que refleja cómo las y los adolescentes responden desde la incongruencia percibida, señalando el desbalance entre lo que se dice y lo que realmente se hace. Añadido a esto, en general los participantes coincidieron en que sus padres no les ayudan con las tareas, pero les exigen, reforzando la sensación de contradicción cotidiana.

Este tipo de interacción genera un clima comunicativo defensivo, donde los adolescentes optan por replicar, confrontar o retirarse emocionalmente ante la falta de coherencia parental. La palabra pierde su función orientadora y se convierte en un recurso de control, lo que profundiza el desgaste afectivo dentro del hogar. Esta incongruencia debilita la legitimidad de la autoridad adulta y favorece un ciclo de acusaciones mutuas que bloquea el diálogo genuino. La desconexión resultante incrementa el resentimiento y distancia emocional, dificultando el desarrollo de un vínculo basado en coherencia, respeto y reconocimiento.

Lucha por la identidad. La lucha por la identidad aparece cuando los adolescentes sienten que su valor dentro de la familia depende más del rendimiento o la obediencia que de su autenticidad. Aunque en general, las y los adolescentes estuvieron de acuerdo en que se sienten

queridos, valorados y respetados por quiénes son, también expresan que el reconocimiento positivo se orienta principalmente hacia los resultados y no hacia el esfuerzo o la individualidad. Algunas de estas experiencias se demuestran en la frase: “No reconocen mis logros, y cuando salgo bien en clases me dicen que esa es mi obligación” NSM12, que refleja cómo los logros personales pueden ser minimizados o convertidos en expectativas rígidas.

Esta dinámica genera frustración, sentimientos de invisibilidad y desmotivación, ya que los adolescentes anhelan un reconocimiento que abarque sus intereses, opiniones y procesos, más allá de las calificaciones o la obediencia. En este contexto, la identidad se construye en resistencia, como un esfuerzo por afirmar el propio valor frente a una validación afectiva limitada o condicionada. Con el pasar del tiempo, esta experiencia moldea una autoimagen dependiente del cumplimiento y dificulta que el adolescente experimente un sentido genuino de valoración dentro del vínculo familiar.

Falta de atención selectiva. La falta de atención selectiva aparece cuando las y los adolescentes sienten que sus expresiones o necesidades emocionales pasan inadvertidas según la disponibilidad o el estado de ánimo de los padres. Aunque en general estuvieron de acuerdo que desean que les presten más atención, no demostraron ni mencionaron que esto les afectara profundamente. Sin embargo, cuando esto si ocurre, algunos adolescentes podrían tener reacciones que los padres no se esperan, como, por ejemplo: “Cuando no me prestan atención y les digo algo y están en la sala, les apago el televisor para que me presten atención” JEE13, que evidencia cómo las y los adolescentes recurren a acciones directas para recuperar el contacto cuando sienten que no están siendo escuchados.

Esta interacción lleva a que los jóvenes alternen entre insistencia, silencio o retirada, regulando su expresión emocional en función de la disponibilidad del adulto. Ellos interiorizan la idea de que la atención no depende del contenido o la importancia de lo que sienten, sino del contexto familiar, lo que genera distanciamiento y expresiones moderadas para no insistir en vano. Aunque no la viven como un daño emocional profundo, la falta de atención selectiva crea un clima donde la conexión es frágil y la comunicación depende más del momento que de la necesidad del adolescente, reforzando una relación afectiva dispersa e inconsistente.

El recorrido por estos tipos de interacción permitió apreciar cómo las y los adolescentes interpretan y gestionan internamente las dinámicas familiares, revelando la manera en que sus emociones, percepciones y respuestas psicológicas se ven impactadas por el entorno cotidiano. Este análisis del mundo interno abre paso a una comprensión más amplia del sistema familiar y prepara el camino para explorar otra dimensión fundamental. Seguidamente, se presentan los tipos de interacción correspondientes al énfasis en vinculación, orientados a examinar cómo se forman y expresan los vínculos afectivos dentro de la familia.

Énfasis en la Vinculación

Alianzas y coaliciones. Las alianzas y coaliciones se manifiestan cuando las y los adolescentes intentan ubicarse dentro de la estructura familiar buscando pertenencia, reconocimiento y participación. Aunque estos vínculos pueden fortalecer la complicidad y la unión, también pueden generar exclusión cuando no se les permite acceder a ciertas conversaciones o dinámicas. En general, las y los adolescentes mencionaron que se molestan cuando no los toman en cuenta con algunas pláticas, sobre todo en pláticas de adultos, lo que evidencia la necesidad de sentirse incluidos en espacios que consideran significativos. Algunas otras experiencias vividas por las y los adolescentes se confirman en el siguiente relato: “Me gustaría que me tomen en cuenta, pero en la cocina, porque me gusta cocinar” ALG12, que refleja el deseo de participar desde un lugar propio y significativo.

Este patrón muestra cómo las y los adolescentes negocian su posición emocional entre buscar integración y proteger su individualidad. Las alianzas inclusivas fortalecen la confianza y el sentido de pertenencia, mientras que aquellas formadas a costa de excluir o burlarse de uno de los miembros generan retraimiento y frustración. En este contexto, la vinculación familiar se convierte en un proceso donde pertenecer no implica renunciar a la identidad, sino encontrar un espacio en el que ser parte del grupo sea compatible con la expresión auténtica de los propios intereses.

Triangulación. La triangulación se presenta cuando las y los adolescentes quedan envueltos emocionalmente en los conflictos entre los adultos, ocupando una posición intermedia donde deben decidir si observar, tomar distancia o alinearse con alguno de los padres. Esta dinámica los obliga a regular su presencia según la intensidad de las discusiones, lo que

incrementa la tensión emocional dentro del hogar. En general, a todos les han pedido que tomen partido cuando hay una discusión, evidenciando el involucramiento directo en tensiones adultas. Algunas de estas experiencias se sintetizan en la frase: “Sí, yo me acerco cuando ellos discuten para escuchar lo que está sucediendo. Me voy del lado que me convenga más” JEE13, que muestra cómo la triangulación obliga a los jóvenes a posicionarse estratégicamente ante el conflicto.

Esta interacción promueve en las y los adolescentes conductas de evasión o alineamiento, desarrollando estrategias para anticipar y responder a los cambios emocionales de sus padres. Aunque les permite adaptarse, también los expone a un desgaste emocional constante y a un rol que no les corresponde. Con el tiempo, aprenden que el conflicto familiar no es un espacio para expresar su voz, sino un terreno donde deben protegerse, medir riesgos y regular su conducta para sentirse seguros. La triangulación, así, se convierte en un proceso donde la supervivencia emocional depende de observar y modular las tensiones del entorno.

Chivo expiatorio. La figura del chivo expiatorio aparece cuando las y los adolescentes son responsabilizados automáticamente por errores o conflictos dentro del hogar, convirtiéndose en depositarios del malestar familiar. Esta dinámica genera sensaciones de injusticia, enojo y falta de escucha, pues la culpa se asigna sin verificación y de manera rutinaria. IMZ13, NSM12 y ALG12 concordaron con que les molesta cuando les asignan la culpa, mostrando el impacto emocional que tiene esta práctica. Algunas de estas experiencias también se sintetizan en la frase: “Cuando se rompe algo siempre me echan la culpa... todo porque una vez cuando era pequeño quebré un jarrón; ahora todo soy yo siempre” ALG12, que evidencia cómo un hecho aislado puede transformarse en una etiqueta persistente dentro del sistema familiar.

Este patrón produce indefensión y retraimiento emocional, ya que las y los adolescentes aprenden que sus explicaciones tienen poco valor frente a la acusación automática. La familia mantiene una calma aparente al canalizar la tensión hacia un solo integrante, mientras el joven desarrolla estrategias de autoprotección como la distancia, la ironía o el desinterés para evitar el desgaste emocional. Con el tiempo, esta dinámica afecta el sentido de justicia y pertenencia, reforzando la idea de que la culpa puede funcionar como mecanismo de control o descarga emocional dentro del hogar.

Simetría y complementariedad. La simetría y la complementariedad reflejan cómo se distribuyen las responsabilidades y roles dentro del hogar, mostrando tanto dinámicas cooperativas como desigualdades que se vuelven visibles para las y los adolescentes. En general, todos consideran que las tareas que hacen sus padres están bien distribuidas, y que para ellos está bien que tengan papeles diferentes, aunque también identifican situaciones donde la carga recae de forma desproporcionada en un solo miembro de la familia. Algunas de estas percepciones se sintetizan en la frase: “No, pienso que mi papá podría hacer más. Mi mamá hace de todo en la casa” IMZ13, que evidencia cómo la distribución de tareas puede generar tensiones cuando no se percibe como equitativa.

Estas experiencias moldean la manera en que las y los adolescentes comprenden la corresponsabilidad y las dinámicas de cuidado dentro del hogar. Cuando los roles se negocian y se respetan, surge un clima de cooperación y reconocimiento mutuo; pero cuando las tareas se imponen o recaen de manera desigual, aparecen desmotivación y resistencia pasiva. En este sentido, la vida cotidiana se convierte en un espacio donde aprenden no solo a colaborar, sino también a identificar las relaciones de poder, las cargas emocionales y los modelos de género que estructuran la convivencia familiar.

Pseudomutualidad. La pseudomutualidad describe vínculos donde la cercanía familiar puede sostenerse más en la necesidad de mantener armonía que en un diálogo profundo. Sin embargo, en este grupo, las y los adolescentes perciben en general relaciones auténticas y unidas, con pocas señales de afecto rígido o simulado. Solo una participante expresó malestar ante la falta de comunicación, lo que indica variaciones individuales más que un patrón general de distancia emocional: “Siento que no hay buena comunicación” IMZ13, mientras que ALG12 expresó: “Sí, mi familia es unida” lo que muestra una convivencia afectiva real, aunque no exenta de matices.

Estas vivencias revelan que las y los adolescentes valoran la autenticidad del vínculo y experimentan la unión familiar como un espacio de confianza, más que de represión emocional. Aunque existan diferencias en la profundidad del diálogo, predomina una cohesión funcional sostenida por el afecto, la cotidianidad compartida y la aceptación. Este patrón muestra un aprendizaje vincular orientado a la sinceridad, el equilibrio emocional y la cooperación, donde la

estabilidad no se basa en aparentar que “todo está bien”, sino en sostener una convivencia afectiva que admite tensiones sin romper el vínculo.

Pseudohostilidad. La pseudohostilidad se presenta cuando el afecto se expresa a través de interacciones que combinan fricción, discusiones o ausencia de demostraciones verbales, sin que ello ponga en riesgo el vínculo. En este grupo, las y los adolescentes reconocen que, aunque sus padres no expresen el cariño con palabras o mantengan desacuerdos frecuentes, el amor se manifiesta mediante gestos concretos de preocupación y apoyo, a como se demuestra en la frase: “Aunque discutan, siempre se preocupan el uno por el otro” JEE13, mostrando que la fricción convive con la atención afectiva diaria.

Estas experiencias revelan que las y los adolescentes han aprendido a interpretar el cariño desde la acción más que desde el lenguaje emocional explícito. Las discusiones o desacuerdos no se perciben como una amenaza al vínculo, sino como parte del modo habitual de relacionarse dentro del hogar. Gestos como acompañar al otro, cuidarlo cuando está enfermo o estar presente ante una necesidad funcionan como evidencias de un afecto firme, aunque poco verbalizado. Este patrón enseña que el amor puede coexistir con el conflicto y que la seguridad emocional se construye desde la constancia y la disponibilidad, más que desde las expresiones verbales.

Proceso de mediación. El proceso de mediación aparece cuando las y los adolescentes reconocen en sus familias la presencia de figuras adultas que asumen la responsabilidad de regular tensiones y resolver desacuerdos. Esta función se percibe como claramente adulta, lo que refleja límites familiares bien definidos entre los conflictos de los padres y el espacio emocional de los hijos. Algunas de estas experiencias se sintetizan en la frase: “Mi papá es quien busca arreglar conflictos” JEE13, expresión que coincide con la percepción general del grupo de que nunca han tenido que solucionar algún problema de sus padres.

Estas vivencias muestran que las y los adolescentes se desarrollan en entornos donde la gestión de los conflictos se realiza desde la calma, la autoridad y la responsabilidad adulta. Este modelo relacional les transmite seguridad y les enseña que los desacuerdos no amenazan el vínculo, sino que pueden manejarse a través del diálogo y la contención. La mediación parental,

por tanto, ofrece un referente emocional estable que favorece conductas de prudencia, confianza y regulación afectiva, fortaleciendo la percepción de estabilidad dentro del hogar.

Relación simbiótica. La relación simbiótica surge cuando el afecto se vincula con la obediencia, generando un lazo estrecho que ofrece seguridad, pero que también limita la autonomía de las y los adolescentes. Aunque reconocen que pueden tomar decisiones, con frecuencia estas están condicionadas por reglas familiares o expectativas que definen lo que “deben” hacer. Algunas de estas experiencias se evidencian en la frase: “Me dejan tomar decisiones, pero lo hacen bajo las reglas de ellos. Me he sentido manipulada” NSM12, que evidencia la tensión entre el deseo de independencia y las normas impuestas.

Este tipo de vínculo combina protección y control, lo que lleva a las y los adolescentes a asociar la aceptación con el cumplimiento y a percibir la desobediencia como una forma de romper la armonía afectiva. La dependencia emocional se expresa en comportamientos de sumisión, negociación o adaptación constante, tanto con los adultos como con sus pares. Aunque la simbiosis ofrece un sentido de cercanía, también establece límites internos que inhiben la libre toma de decisiones sin miedo a la desaprobación. En este sentido, el afecto se vuelve un recurso que sostiene la conexión, pero que también restringe la autonomía emocional.

Distanciamiento fijo y errático. El distanciamiento fijo y errático refleja cómo las y los adolescentes experimentan fluctuaciones naturales en la cercanía familiar según las rutinas, el tiempo compartido y los cambios propios de la dinámica cotidiana. No se trata de una ruptura afectiva, sino de variaciones en la intensidad del vínculo que permiten reorganizar la conexión emocional sin perder el sentido de pertenencia. En general, todos sienten y estuvieron de acuerdo que tienen conexión emocional con su familia, lo que evidencia que estas variaciones se viven como parte natural de la convivencia y no como un signo de desapego.

Estas experiencias muestran que las y los adolescentes comprenden y aceptan que la relación familiar puede cambiar a lo largo del tiempo sin perder su base afectiva. Aprenden a modular la cercanía, adaptarse a los ritmos del otro y sostener vínculos flexibles que permiten crecer sin depender de la presencia constante. En este sentido, el distanciamiento funciona como un proceso de individuación saludable, en el que se mantiene la unión emocional mientras se desarrolla la autonomía propia de esta etapa vital.

Miembros desapegados. La categoría de miembros desapegados describe vínculos donde la cercanía emocional se expresa de manera puntual y funcional, regulada por el tiempo disponible, las rutinas laborales y las prioridades adultas. No implica ausencia de afecto, sino una forma de relación donde la convivencia se estructura más por responsabilidad que por intercambio emocional constante. Algunas de estas experiencias se sintetizan en la frase: “No convivo con mis padres, prefiero pasar con el cel. o mis primos, con gente de mi edad” ALG12, que refleja cómo la interacción cotidiana puede ser mínima sin que ello elimine el sentido de familia.

Estas vivencias revelan un equilibrio entre independencia y necesidad de contacto: las y los adolescentes desarrollan autosuficiencia emocional y adaptan sus expectativas a la disponibilidad afectiva del hogar. Valoran los momentos espontáneos de encuentro por encima de las interacciones formales, y se relacionan desde una autonomía que no excluye la pertenencia. Aunque la comunicación sea más funcional que expresiva, siguen reconociendo un vínculo que se sostiene desde la cotidianidad y la flexibilidad, mostrando que incluso en la distancia se preserva un sentido claro de conexión familiar, pero que puede variar según los contextos familiares, y así como algunos adolescentes pueden necesitar ese tiempo de calidad, otros se sienten cómodos al no tenerlo.

Tipos de Interacción Familiar Predominantes Identificados

El análisis integrado de los tres énfasis (comunicación, procesos psíquicos y vinculación) muestra que las familias de las y los adolescentes participantes funcionan como sistemas cohesionados, pero emocionalmente tensos. La afectividad existe y es reconocida, pero se regula mediante el silencio, la obediencia, la contención y el miedo a la desaprobación. Estos patrones generan entornos donde la unión familiar es real, aunque sostenida por jerarquías afectivas que limitan la expresión emocional y la autonomía.

En el énfasis de comunicación, las interacciones predominantes se caracterizan por la ambigüedad y la evasión. Patrones como el doble vínculo, la mistificación y el silenciamiento producen mensajes contradictorios o incompletos, donde la palabra pierde su función de encuentro y se convierte en una herramienta de control o contención. Las y los adolescentes aprenden a medir lo que dicen, a anticipar reacciones y a evitar temas que puedan generar

tensión. Aunque existen intentos de diálogo más abierto, estos se mantienen condicionados por la ansiedad a la confrontación y por la costumbre de no profundizar en lo emocional.

El énfasis en los procesos psíquicos evidencia cómo las emociones de los adultos como preocupaciones, frustraciones o tensiones se trasladan al mundo interno de las y los adolescentes. En patrones como la proyección familiar, la masa indiferenciada o la inducción de ansiedad, los jóvenes terminan asumiendo roles de regulación emocional que no les corresponden. Esto genera autocensura, hipervigilancia y culpa por no cumplir expectativas implícitas. Aun así, comienzan a distinguir inconsistencias adultas y a establecer límites internos, reflejando un incipiente proceso de individuación.

Desde la vinculación, los resultados muestran relaciones donde el afecto y el control conviven en equilibrio inestable. Las alianzas, la triangulación y las relaciones simbióticas revelan que la pertenencia familiar suele implicar ajustes a los estados emocionales y demandas de los padres. Esto se traduce en búsqueda de aprobación, negociación constante y temor a diferenciarse. Sin embargo, también emergen señales de cuidado, mediación y reconocimiento del afecto implícito, lo que indica que los vínculos se sostienen desde la preocupación genuina, aunque limitada por patrones rígidos.

La integración de los tres énfasis muestra un sistema relacional basado más en la contención que en la apertura. El afecto circula, pero a través de formas indirectas; el diálogo existe, pero condicionado; la autonomía emerge, pero bajo vigilancia afectiva. Para mantenerse dentro del vínculo, las y los adolescentes desarrollan estrategias de adaptación como el silencio, la sumisión emocional o descifrar señales adultas. Aun así, demuestran capacidad reflexiva, deseo de diálogo y necesidad de reconocimiento, elementos que señalan un movimiento hacia relaciones más coherentes y auténticas.

En conclusión, las familias estudiadas muestran cohesión y afecto, pero dentro de un esquema emocionalmente rígido que prioriza la estabilidad sobre la expresión emocional plena. Las y los adolescentes, aunque protegidos, cargan con la tarea de sostener el equilibrio familiar a costa de su espontaneidad.

Resultados Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA)

El Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA) es un instrumento que permite comprender el funcionamiento emocional y conductual de las y los adolescentes desde una mirada contextual. Su aplicación incluye tres fuentes: autoinforme (brindada por el adolescente), familia (brindada por el o la responsable de crianza) y escuela (un docente del entorno educativo), que al integrarse ofrecen una visión más completa del comportamiento en los distintos entornos donde las y los adolescentes interactúan.

El SENA evalúa diversas escalas clínicas, de riesgo y contextuales que permiten diferenciar conductas internalizadas (como ansiedad, retraimiento, sintomatología depresiva y problemas de regulación emocional) y conductas externalizadas (como agresividad, impulsividad, conducta desafiante o antisocial). Esta distinción es particularmente relevante cuando se analiza la adolescencia desde una perspectiva sistémico–relacional, ya que las formas de comunicación, los vínculos afectivos y la estructura familiar pueden favorecer expresiones conductuales orientadas hacia el interior o hacia el exterior.

Desde esta mirada, el SENA no se limita a enumerar dificultades, sino que permite articular los resultados con las interacciones familiares descritas en el marco teórico, haciendo visible cómo ciertas pautas de interacción pueden relacionarse con los modos en que los adolescentes gestionan sus emociones y comportamientos. Esto convierte al instrumento en un recurso clave para profundizar en la comprensión del funcionamiento conductual dentro del entramado familiar y en diferentes contextos.

En coherencia con esta perspectiva, el SENA fue administrado a un grupo de adolescentes escolarizados que cursan el mismo nivel académico y comparten condiciones de desarrollo propias de esta etapa. Todos provienen de núcleos familiares convivientes con sus figuras parentales y participan regularmente en actividades escolares. El análisis que se presenta a continuación, se centra en identificar patrones conductuales (internalizados y externalizados) y en comprender cómo estos se relacionan con los tipos de interacción familiar evaluados.

Participante ALG12

Tabla 2

Tabla Resumen del Participante del Test SENA (ALG12)

Escalas	Perfil Autoinforme	PT	Perfil Familia	PT	Perfil de Escuela	PT
Escala de Control						
Inconsistencia	x	0.7	x	0.8	x	1.1
Impresión Negativa	x	1	x	1	x	3
Impresión Positiva	x	5	x	5	x	2
Índices Globales						
Índice Global de Problemas	x	61	x	42	x	63
Índice de Problemas	x	58	x	37	x	43
Emocionales						
Índice de Problemas	x	69	x	51	x	85
Conductuales						
Índice de Problemas en las funciones ejecutivas	x	49	x	42	x	56
Índice de Problemas	x	49	-	-	-	-
Contextuales						
Índice de Recursos Personales	x	52	x	52	x	25
Escalas de Problemas Interiorizados						
Depresión	x	46	x	44	x	54
Ansiedad	x	51	x	38	x	43
Ansiedad Social	x	56	x	38	x	38
Quejas Somáticas	x	60	x	40	x	44
Sintomatología Postraumática	x	69	-	-	-	-
Obsesión – Compulsión	x	56	-	-	-	-

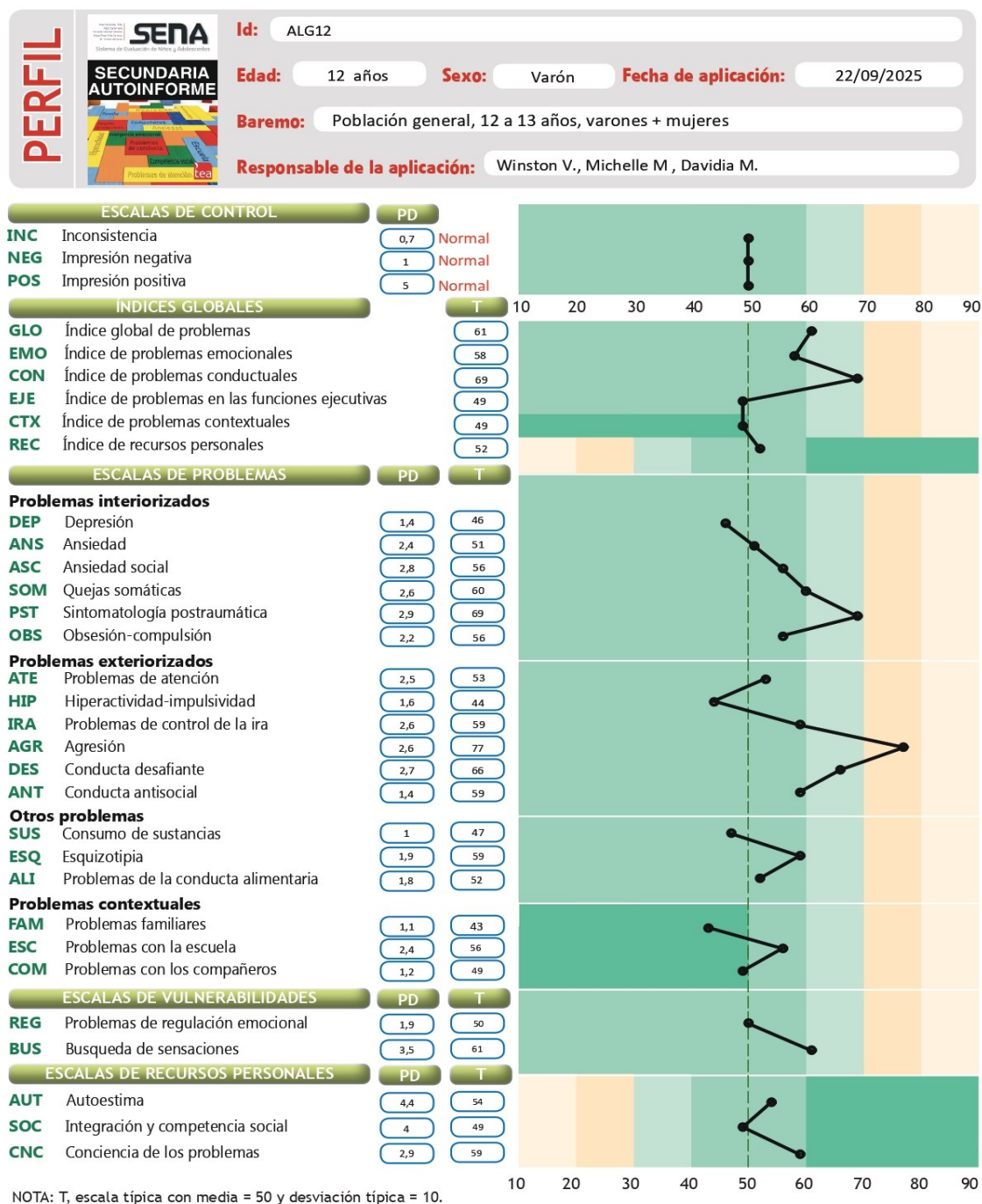
Escalas	Perfil Autoinforme	PT	Perfil Familia	PT	Perfil de Escuela	PT
Escala de Problemas Exteriorizados						
Problemas de Atención	x	53	x	45	x	61
Hiperactividad – Impulsividad	x	44	x	46	x	54
Problemas de Control de la Ira	x	59	x	56	x	58
Agresión	x	77	x	53	x	83
Conducta Desafiante	x	66	x	42	x	73
Conducta Antisocial	x	59	x	53	x	108
Otros Problemas						
Consumo de Sustancias	x	47	x	49	-	-
Esquizotipia	x	59	-	-	-	-
Problemas de la Conducta Alimentaria	x	52	x	43	-	-
Problemas de Aprendizaje	-	-	-	-	x	55
Comportamiento Inusual	-	-	x	45	x	54
Problemas Contextuales						
Problemas Familiares	x	43	-	-	-	-
Problemas con la Escuela	x	56	-	-	-	-
Problema con los Compañeros	x	49	-	-	-	-
Escalas de Vulnerabilidad						
Problemas de Regulación Emocional	x	50	x	45	x	50
Búsqueda de Sensaciones	x	61	-	-	-	-
Rigidez	-	-	x	39	x	55
Aislamiento	-	-	x	44	x	52

Escalas	Perfil Autoinforme	PT	Perfil Familia	PT	Perfil de Escuela	PT
Escalas de Recursos Personales						
Autoestima	x	54	-	-	-	-
Integración y Competencia Social	x	49	x	62	x	38
Inteligencia Emocional	-	-	x	54	x	21
Disposición al Estudio	-	-	x	39	x	30
Conciencia de los Problemas	x	59	-	-	-	-

Nota. Los datos presentados provienen de los Perfiles del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA), en sus tres versiones aplicadas al nivel de secundaria: Autoinforme, Familia y Escuela.

Perfil 1

Perfil Autoinforme del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (ALG12)



Ítems críticos

Estresores traumáticos

86. Me han pasado cosas horribles.(Siempre o casi siempre)

Sensación de peligro y alerta

170. Tengo miedo de que nos pase algo malo a mí o a mi familia.(Siempre o casi siempre)

Riesgo de conducta antisocial

78. Me burlo de otras personas para divertirme.(Algunas veces)

Alteraciones del pensamiento o la percepción

167. Creo que provocho desgracias solo con pensarlas.(Muchas veces)

184. Me vienen pensamientos o imágenes a la cabeza que se repiten una y otra vez.(Siempre o casi siempre)

Riesgos en el entorno familiar

19. Mis padres me pegan.(Pocas veces)

ALG12

Nota. Este perfil es el resultado de la aplicación y corrección del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Editorial TEA Ediciones 2025.

Los resultados del perfil muestran que las escalas de control se encuentran dentro de los rangos normales, lo que permite interpretar con fiabilidad el resto del instrumento. A nivel global se observan malestares principalmente en el ámbito conductual, mientras que el funcionamiento emocional, la atención, la adaptación a los distintos contextos y los recursos personales se mantienen dentro de lo esperado para su edad. No se evidencian indicios de ansiedad o depresión, pero sí es necesario considerar ciertas áreas específicas señaladas por el perfil.

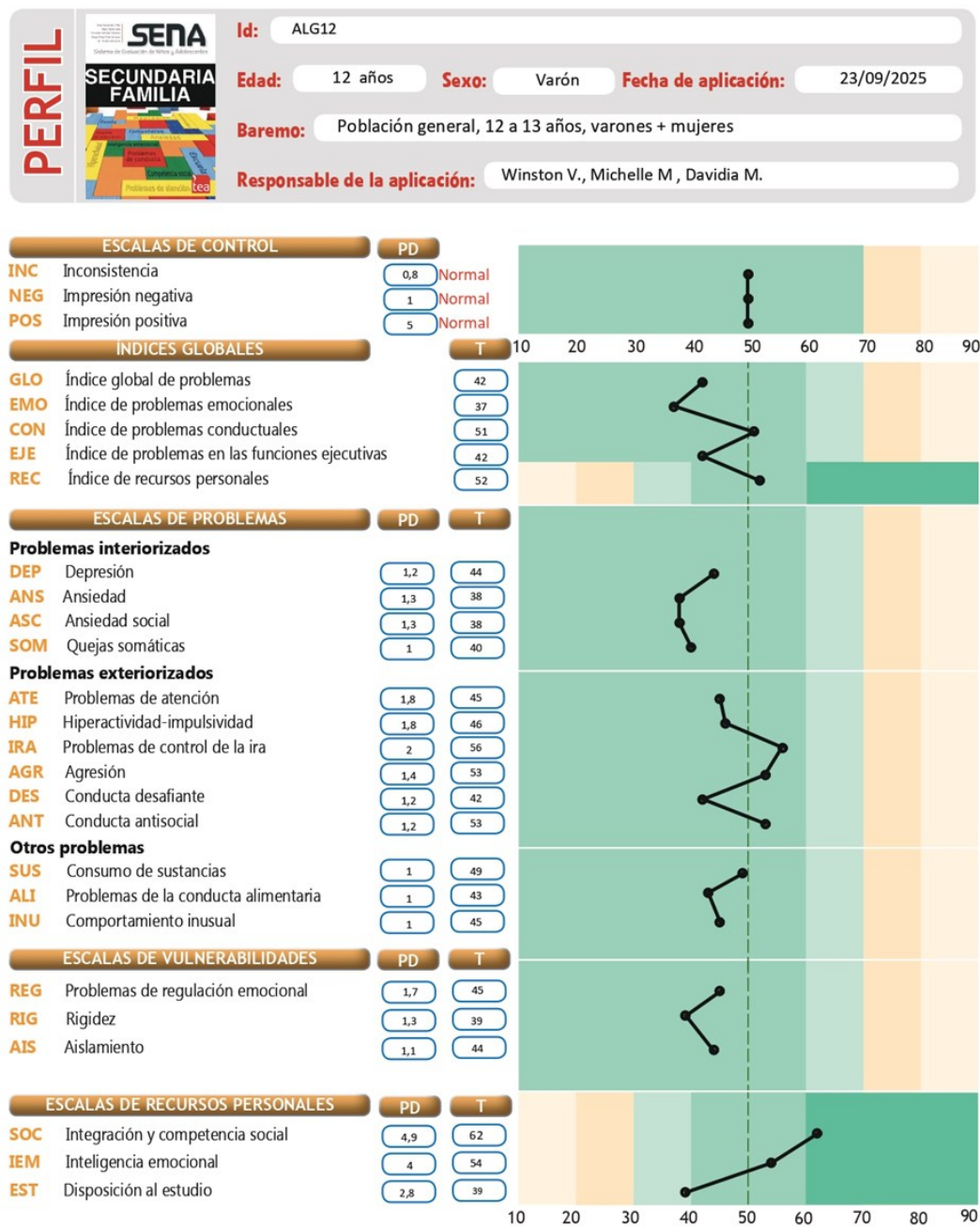
En los problemas interiorizados no se registran síntomas depresivos, ansiosos, somáticos ni de ansiedad social. No obstante, destaca una puntuación elevada en sintomatología postraumática, lo que sugiere la vivencia o recuerdo de experiencias percibidas como amenazantes. El resto de los indicadores emocionales no muestra alteraciones relevantes. En cuanto a los problemas exteriorizados, el perfil refleja un adecuado control de la actividad, la atención, la impulsividad y la ira; sin embargo, se observan incrementos en agresión y conducta desafiante, aunque sin presencia de conductas antisociales de gravedad.

La evaluación de otros problemas no revela riesgo asociado al consumo de sustancias, vulnerabilidad psicótica o problemas alimentarios. En los contextos de desarrollo, el adolescente reporta relaciones familiares positivas, buena adaptación escolar e integración social satisfactoria. Las vulnerabilidades señalan una regulación emocional conservada y cierta inclinación hacia la búsqueda de sensaciones, mientras que los recursos personales incluyen una autoestima sólida, habilidades sociales adecuadas y conciencia de las propias dificultades.

En los ítems críticos se identifican referencias a experiencias traumáticas, pensamientos intrusivos persistentes, temor a que ocurra algo negativo y episodios aislados de burla hacia otras personas. También menciona de forma puntual la presencia de castigos físicos en el hogar. Estos elementos constituyen áreas de vulnerabilidad que podrían explorarse con mayor profundidad para comprender mejor su impacto en el bienestar emocional del evaluado.

Perfil 2

Perfil Familia del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (ALG12)



Ítems críticos**Riesgo de acoso escolar**

58. Sus compañeros le insultan o se burlan de él. (Algunas veces)

ALG12

Nota. Este perfil es el resultado de la aplicación y corrección del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Editorial TEA Ediciones 2025.

Los resultados en las escalas de control se sitúan dentro de los rangos normales, lo que indica que las respuestas fueron coherentes y permiten interpretar con fiabilidad el resto del perfil. Según lo reportado por la familia, el adolescente muestra un ajuste psicológico adecuado, con un funcionamiento emocional y conductual generalmente positivo y dificultades leves propias de su etapa de desarrollo. No describen signos relevantes de ansiedad, tristeza o preocupación persistente, y consideran que su manejo emocional es estable. En lo conductual, señalan que respeta las normas familiares y sociales, aunque puede presentar episodios puntuales de oposición o impulsividad que no llegan a afectar la convivencia. Asimismo, destacan que organiza bien sus actividades, mantiene la atención y regula su comportamiento según las demandas del entorno, mostrando recursos personales que le permiten afrontarlas.

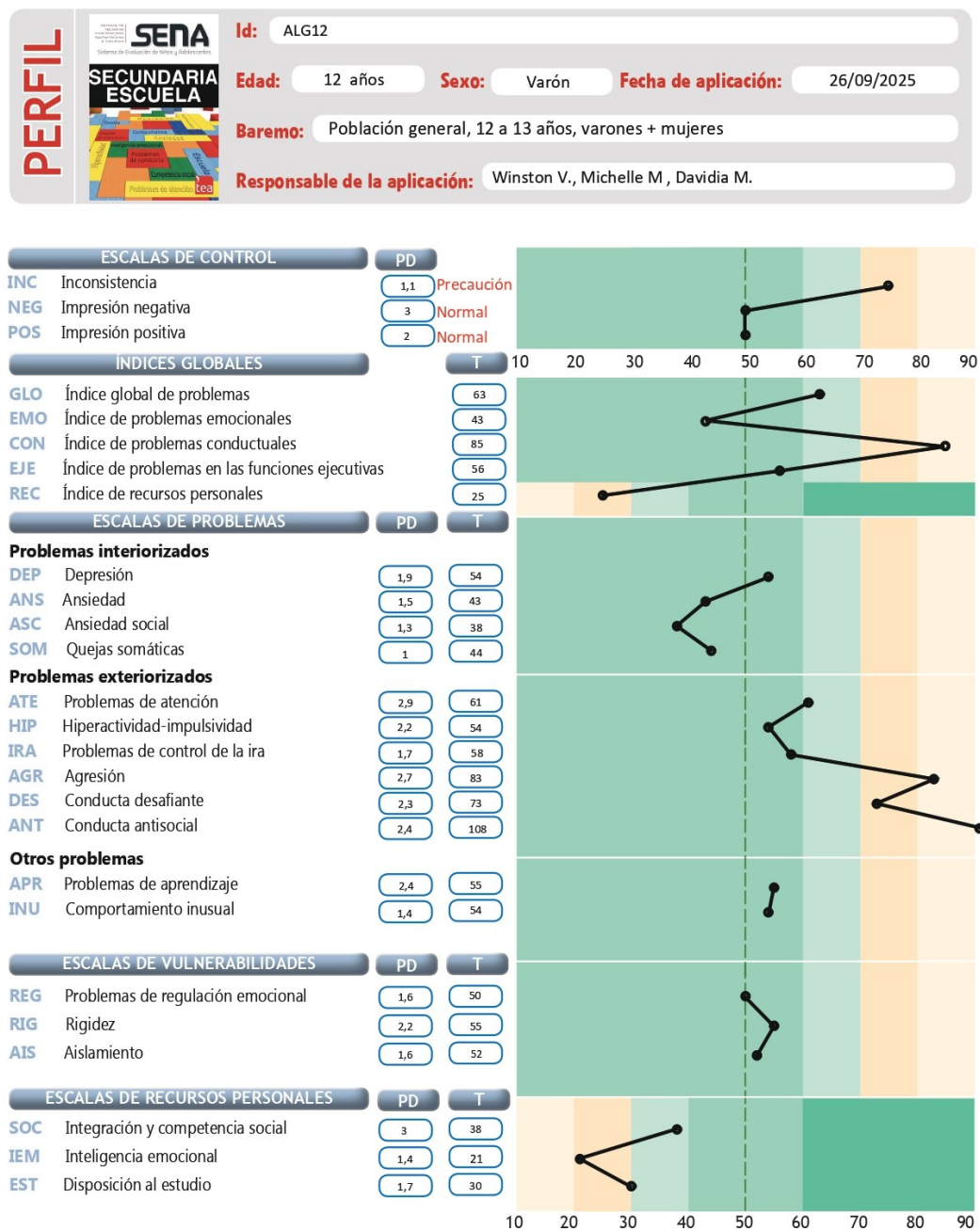
En relación con los problemas interiorizados, la familia no identifica indicios de depresión, ansiedad, ansiedad social o somatización. Mencionan que suele mantener un equilibrio afectivo que le permite desenvolverse con naturalidad en sus actividades cotidianas y en sus relaciones interpersonales. De igual manera, en los problemas exteriorizados la percepción familiar indica un funcionamiento adecuado en atención, control de la actividad e impulsividad. Aunque puede experimentar irritabilidad ante la frustración, sus expresiones de enojo o confrontación se consideran ocasionales y dentro de lo esperado para su edad, sin conductas antisociales preocupantes.

La familia tampoco reporta señales de consumo de sustancias, problemas alimentarios o comportamientos inusuales. En cuanto a las vulnerabilidades, describen una regulación emocional funcional, buena capacidad de adaptación y un nivel satisfactorio de integración social, tanto con pares como con adultos. En los recursos personales refieren que el adolescente presenta habilidades sociales sólidas, reconoce y maneja adecuadamente sus emociones y, aunque su disposición al estudio es ligeramente baja, consideran que con acompañamiento puede fortalecer su motivación académica.

En los ítems críticos, la familia reporta que en ocasiones ha recibido insultos o burlas por parte de compañeros, lo cual podría generar malestar si se repite con frecuencia.

Perfil 3

Perfil Escuela del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (ALG12)



Ítems críticos**Riesgo de agresión o daño a otros**

120. Acosa a otros compañeros.(Pocas veces)

Riesgo de conducta antisocial

14. Miente.(Siempre o casi siempre)

60. Se mete en problemas graves.(Algunas veces)

89. Roba.(Algunas veces)

129. Se divierte molestando a otros.(Siempre o casi siempre)

Falta de apoyo social

115. Tiene amigos íntimos.(Pocas veces)

ALG12

Nota. Este perfil es el resultado de la aplicación y corrección del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Editorial TEA Ediciones 2025.

Desde la perspectiva educativa, las escalas de control se mantienen dentro de la normalidad, permitiendo interpretar el perfil. Sin embargo, se presenta una puntuación alta en Inconsistencia, por lo que, se debe analizar con precaución, usando los demás perfiles para complementar lo reportado por el entorno educativo. El docente percibe al adolescente con estabilidad emocional y buen manejo afectivo, sin señales de ansiedad, tristeza ni somatización, pero con dificultades relevantes en el ámbito conductual que afectan su adaptación escolar. Aunque logra regular su atención, impulsos y nivel de actividad, se observan conductas disruptivas, oposicionistas y conflictivas que generan tensiones en la convivencia. Sus recursos personales aparecen limitados, lo que reduce su capacidad de afrontamiento ante exigencias sociales y académicas.

En los problemas interiorizados no se reportan indicadores preocupantes, manteniéndose un funcionamiento emocional estable y acorde a su edad. Sin embargo, en los problemas exteriorizados destacan dificultades en la atención sostenida, episodios de oposición, hostilidad hacia pares y comportamientos desafiantes que interfieren en el clima escolar. Aunque su control de la ira es adecuado, el patrón general refleja conductas de riesgo en la interacción con compañeros y figuras de autoridad.

El área de otros problemas no muestra alteraciones cognitivas ni perceptuales; el adolescente puede seguir el ritmo académico con acompañamiento. Las vulnerabilidades indican una adecuada autorregulación emocional, flexibilidad ante los cambios y participación social funcional. No obstante, las escalas de recursos personales evidencian carencias significativas en habilidades sociales, manejo emocional y motivación hacia el estudio, lo que incrementa su vulnerabilidad en el entorno educativo.

En los ítems críticos se reportan comportamientos de acoso hacia compañeros, junto con transgresiones como mentir frecuentemente, involucrarse en problemas graves, robar y molestar deliberadamente a otros. También se observa una baja disponibilidad de apoyo social. Estos indicadores representan áreas de riesgo que requieren intervención educativa y coordinación con la familia.

Perfil Integrador del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (ALG12)

El perfil integrador reúne la información proveniente del autoinforme, la familia y la escuela, permitiendo comprender de manera global cómo ALG12 experimenta, expresa y regula su funcionamiento emocional y conductual en distintos contextos. Esta integración evidencia patrones consistentes, divergencias significativas entre contextos y hallazgos centrales respecto a la presencia de conductas internalizadas y externalizadas, especialmente en situaciones de alta demanda social o estructural.

En términos emocionales, el adolescente muestra un funcionamiento general estable en la mayoría de los contextos. Tanto la familia como el entorno escolar señalan ausencia de ansiedad, tristeza o retraimiento, describiendo un manejo emocional equilibrado y acorde a su edad. Sin embargo, el autoinforme introduce un matiz relevante: la presencia de sintomatología postraumática y sensaciones persistentes de peligro. Aunque este malestar no se manifiesta abiertamente en su comportamiento cotidiano, revela una vulnerabilidad latente que podría influir en su forma de reaccionar ante situaciones percibidas como amenazantes o de conflicto. Este componente internalizado, presente únicamente en la autopercepción, sugiere que el equilibrio emocional observado por otros podría coexistir con experiencias internas de tensión o amenaza que no son fácilmente visibles para la familia o la escuela.

En cuanto a las conductas externalizadas, se evidencia una clara diferenciación entre contextos. En el hogar, ALG12 es percibido como respetuoso, colaborador y con reacciones de irritabilidad propias de la adolescencia, sin que estas constituyan un patrón problemático. En contraste, la escuela reporta un nivel mucho más elevado de desajuste conductual, marcado por agresividad, oposición a la autoridad, hostilidad hacia compañeros y episodios de conducta antisocial. Estas manifestaciones incluyen discusiones, incumplimiento de normas, provocaciones y conductas de riesgo que afectan la convivencia y requieren intervención. Por su parte, el autoinforme reconoce impulsividad, enojo y comportamientos desafiantes, aunque los sitúa como reacciones situacionales. En conjunto, la expresión conductual más problemática surge principalmente en el contexto educativo, donde las demandas normativas, las relaciones con pares y la interacción con figuras de autoridad parecen actuar como desencadenantes que intensifican su impulsividad y dificultan su autorregulación.

Las diferencias entre las tres fuentes muestran cómo ALG12 es capaz de sostener un ajuste emocional adecuado en ambientes percibidos como seguros o familiares, mientras que, en contextos de mayor exigencia o conflicto, emergen conductas impulsivas y desafiantes. Esto revela un perfil de desregulación conductual situacional, donde la capacidad de adaptación depende en gran medida del clima relacional y de la estructura del entorno. La coexistencia de estabilidad emocional externa con experiencias internas de vulnerabilidad (como la sintomatología postraumática) podría explicar la reactividad que se observa en la escuela, especialmente cuando el adolescente interpreta ciertas interacciones como injustas, amenazantes o desbordantes.

A pesar de las dificultades conductuales, los tres informes coinciden en que ALG12 posee recursos personales importantes, como autoestima adecuada, habilidades sociales básicas y la capacidad de vincularse positivamente cuando se siente valorado. Sin embargo, estos recursos parecen insuficientes ante la complejidad del entorno escolar, donde se suman la baja disposición al estudio, la impulsividad, la limitada empatía y la escasa capacidad para reconocer y expresar emociones. Esto incrementa las tensiones en su funcionamiento diario y contribuye a la aparición de conductas externalizadas más intensas.

En síntesis, el perfil integrador muestra que ALG12 mantiene un ajuste emocional general estable, pero presenta un patrón marcado de conductas externalizadas en situaciones estructuradas o conflictivas, especialmente en el ámbito escolar. Las expresiones de agresividad, desafío y transgresión se articulan con una vulnerabilidad emocional interna no visible para otros, lo que sugiere que sus respuestas conductuales podrían funcionar como mecanismos de defensa frente a contextos que interpreta como amenazantes. Este caso evidencia la necesidad de un abordaje integral que coordine acciones entre escuela, familia y acompañamiento psicológico, orientado a fortalecer la autorregulación emocional, la empatía, la motivación académica y la resolución de conflictos, favoreciendo una adaptación más equilibrada y segura en los distintos entornos donde se desenvuelve.

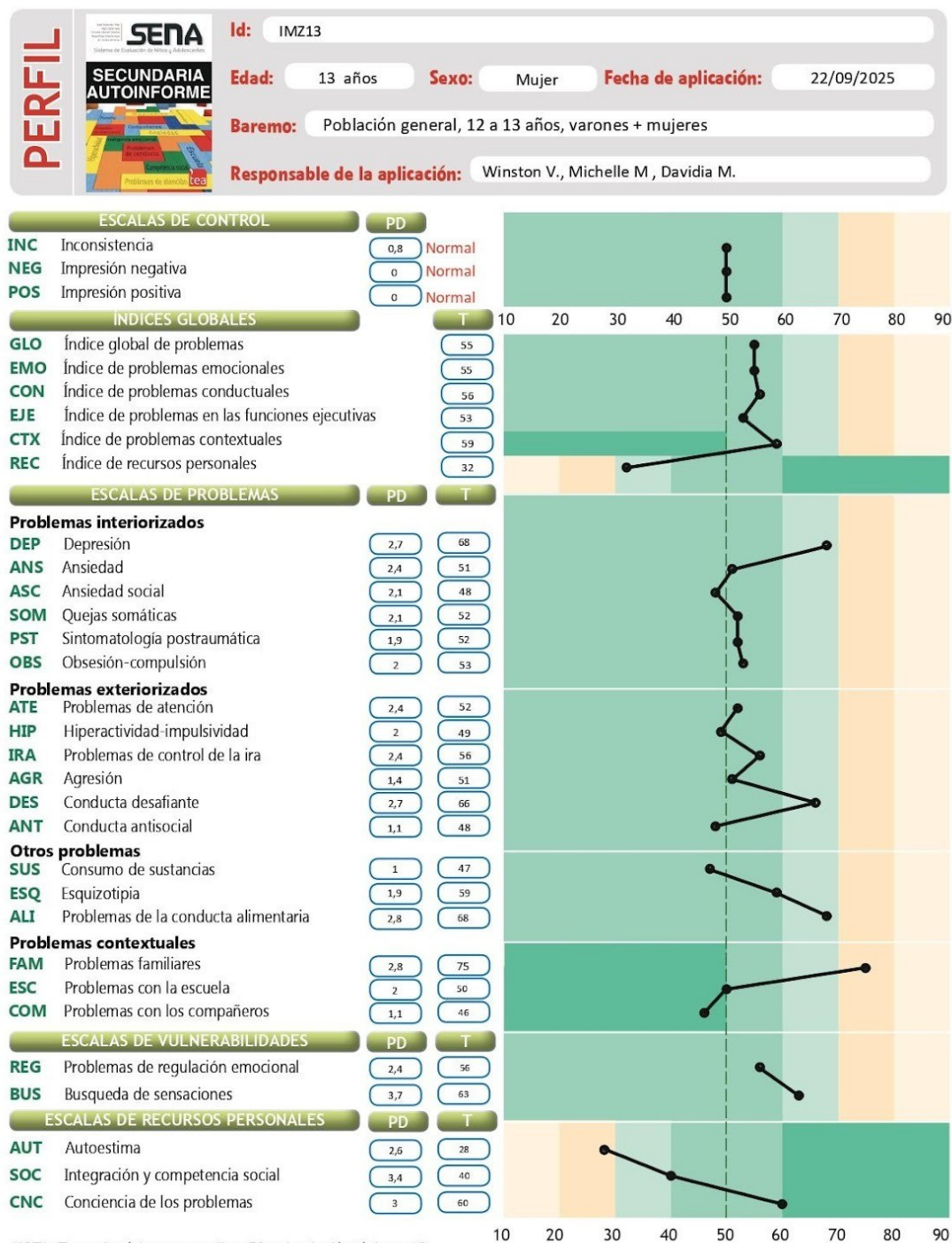
Escalas	Perfil Autoinforme	PT	Perfil Familia	PT	Perfil de Escuela	PT
Problemas de Atención	X	52	X	48	X	48
Hiperactividad – Impulsividad	X	49	X	43	X	56
Problemas de Control de la Ira	X	56	X	42	X	46
Agresión	X	51	X	53	X	49
Conducta Desafiante	X	66	X	46	X	60
Conducta Antisocial	X	48	X	53	X	71
Otros Problemas						
Consumo de Sustancias	X	47	X	49	-	-
Esquizotipia	X	59	X	-	-	-
Problemas de la Conducta Alimentaria	X	68	X	48	-	-
Problemas de Aprendizaje	-	-	-	-	X	50
Comportamiento Inusual	-	-	-	45	X	48
Problemas Contextuales						
Problemas Familiares	X	75	-	-	-	-
Problemas con la Escuela	X	50	-	-	-	-
Problema con los Compañeros	X	46	-	-	-	-
Escalas de Vulnerabilidad						
Problemas de Regulación Emocional	X	56	X	43	X	57
Búsqueda de Sensaciones	X	63	-	-	-	-
Rigidez	-	-	X	46	X	62
Aislamiento	-	-	X	64	X	46
Escalas de Recursos Personales						
Autoestima	X	28	-	-	-	-

Escalas	Perfil Autoinforme	PT	Perfil Familia	PT	Perfil de Escuela	PT
Integración y Competencia Social	X	40	X	24	X	41
Inteligencia Emocional	-	-	X	32	X	44
Disposición al Estudio	-	-	X	43	X	50
Conciencia de los Problemas	X	60	-	-	-	-

Nota. Los datos presentados provienen de los Perfiles del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA), en sus tres versiones aplicadas al nivel de secundaria: Autoinforme, Familia y Escuela.

Perfil 4

Perfil Autoinforme del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (IMZ13)



Ítems críticos**Riesgo de autolesión**

124. Quiero morirme.(Algunas veces)

141. Pienso que mi vida no tiene sentido.(Algunas veces)

Riesgos en el entorno familiar

19. Mis padres me pegan.(Pocas veces)

Falta de apoyo social

143. Cuando tengo problemas, hay personas que me escuchan.(Pocas veces)

Riesgos relacionados con la imagen corporal y la conducta alimentaria

53. Creo que mi cuerpo es horrible.(Muchas veces)

IMZ13

Nota. Este perfil es el resultado de la aplicación y corrección del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Editorial TEA Ediciones 2025.

Las escalas de control del autoinforme de IMZ13 se encuentran dentro de la normalidad, lo que permite interpretar el perfil con confianza. De forma general, la adolescente muestra un funcionamiento emocional adecuado y un nivel de ajuste conductual sin alteraciones relevantes. No se observan signos de ansiedad, somatización ni dificultades en la autorregulación o la atención, aunque el índice de recursos personales aparece disminuido, lo que sugiere vulnerabilidad ante situaciones de estrés.

En los problemas interiorizados destaca una puntuación elevada en depresión, reflejando posibles sentimientos de tristeza, irritabilidad o pérdida de interés. Aun así, la ansiedad general, la ansiedad social, las quejas somáticas y la sintomatología postraumática permanecen dentro de los rangos normales. Las manifestaciones obsesivo-compulsivas tampoco representan un riesgo clínico.

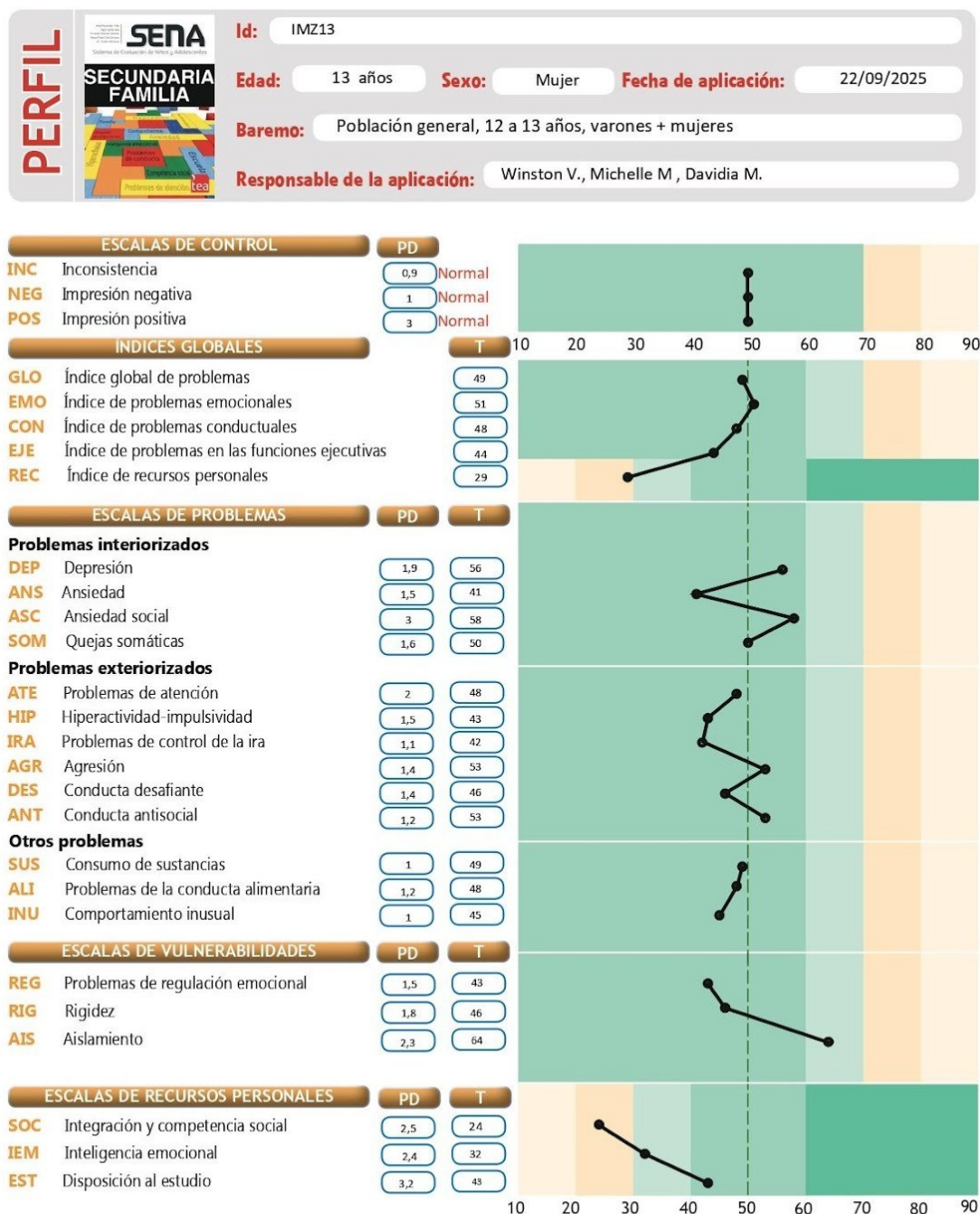
En los problemas exteriorizados no se identifican dificultades significativas. La adolescente regula adecuadamente su nivel de actividad, la impulsividad y la ira; la agresión y la conducta antisocial se mantienen en niveles adecuados. Solo aparece un ligero aumento en la conducta desafiante, lo que sugiere momentos puntuales de resistencia ante normas o indicaciones, sin configurar un patrón disruptivo.

En otros problemas, no se observan indicadores de consumo de sustancias ni de esquizotipia. Sin embargo, aparece un puntaje elevado en problemas de conducta alimentaria, acompañado de pensamientos negativos sobre su cuerpo, lo que constituye un foco de vulnerabilidad emocional. A nivel contextual, se reportan dificultades en el ambiente familiar, mientras que la adaptación escolar y la relación con pares parecen mantenerse dentro de lo esperable. Por su lado las escalas de vulnerabilidad muestran una regulación emocional adecuada y una inclinación moderada hacia la búsqueda de sensaciones, mientras que los recursos personales indican baja autoestima, inseguridad y limitada valoración personal. A pesar de ello, cuenta con habilidades sociales funcionales y una buena conciencia de las propias dificultades.

En los ítems críticos se registran señales importantes de riesgo emocional: pensamientos relacionados con la muerte y la falta de sentido vital, percepción de castigo físico en el hogar, escaso apoyo social y una valoración negativa intensa de su cuerpo.

Perfil 5

Perfil Familia del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (IMZ13)



Ítems críticos**Falta de apoyo social**

31. Tiene amigos íntimos.(Pocas veces)

68. Está solo.(Muchas veces)

IMZ13

Nota. Este perfil es el resultado de la aplicación y corrección del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Editorial TEA Ediciones 2025.

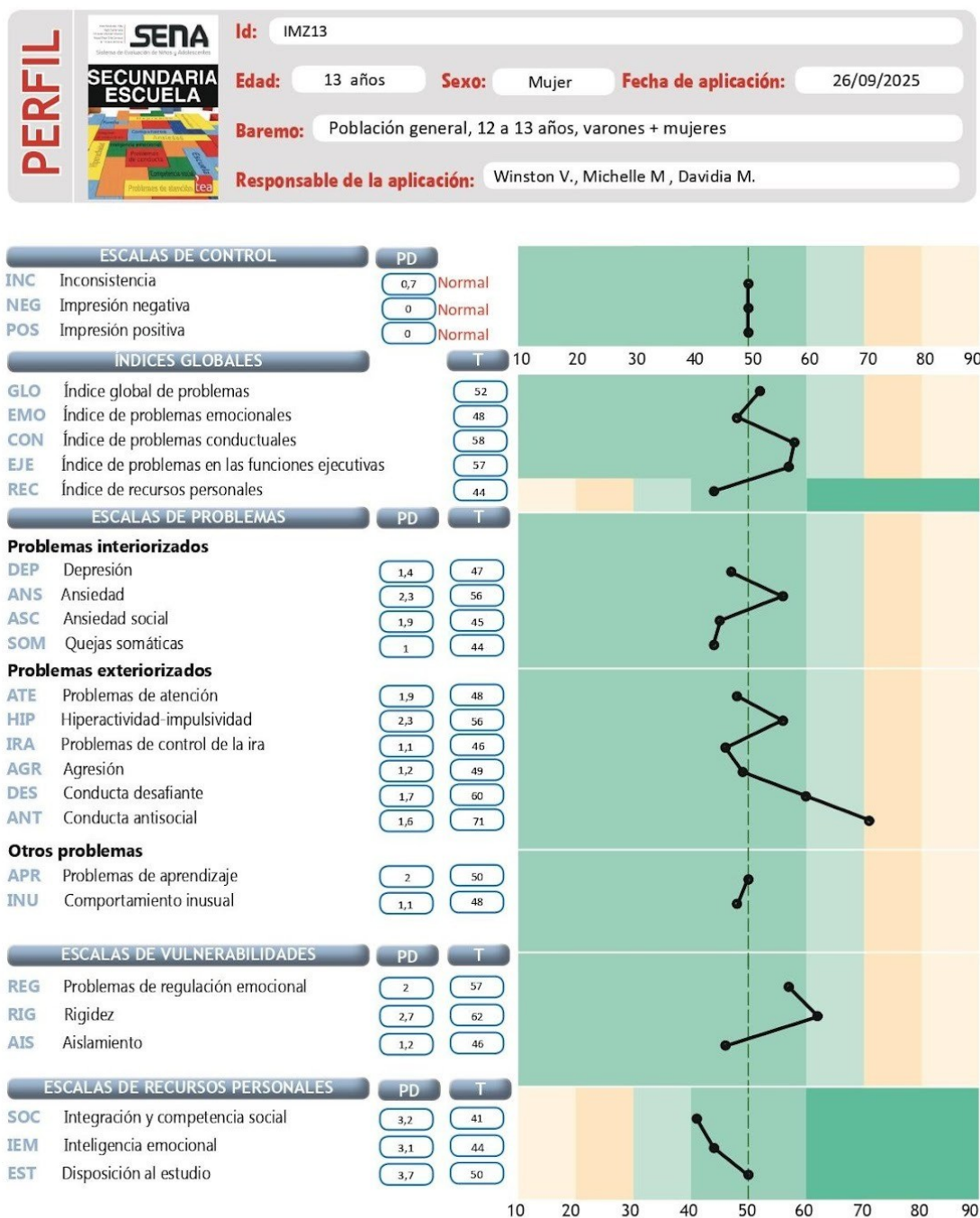
Desde la percepción familiar, las respuestas en las escalas de control son coherentes y válidas, lo que permite interpretar el perfil con confianza. En general, la familia la describe con un ajuste psicológico adecuado para su edad, mostrando un funcionamiento emocional y conductual estable, con variaciones propias de la adolescencia. No se identifican signos persistentes de malestar, y se observa una adecuada adaptación a las normas y a las demandas del entorno. Mantiene organización, atención y autorregulación suficientes para desenvolverse con normalidad. Sin embargo, el nivel bajo de recursos personales sugiere la necesidad de fortalecer su autoestima, seguridad emocional y habilidades sociales.

En los problemas interiorizados, la familia percibe leves variaciones del estado de ánimo, sin llegar a niveles clínicos. La ansiedad se mantiene dentro de un rango normal y muestra capacidad para manejar tensiones sin afectación significativa. Existe una ligera tendencia al retraimiento social y ciertas manifestaciones físicas vinculadas al estrés, aunque sin impacto relevante en su funcionamiento cotidiano. En cuanto a los problemas exteriorizados, no se observan dificultades importantes: mantiene buena atención, regula su actividad e impulsividad y expresa irritabilidad ocasional sin constituir un patrón problemático. No se perciben comportamientos agresivos, desafiantes o antisociales que afecten la convivencia familiar o escolar.

En otros problemas, no se identifican indicadores de consumo de sustancias, alteraciones alimentarias ni comportamientos inusuales; sus hábitos y conductas se consideran acordes con su edad. Las vulnerabilidades muestran adecuada regulación emocional y apertura al cambio, aunque se observa una inclinación mayor al aislamiento, lo que podría limitar sus oportunidades de interacción si se mantiene en el tiempo. En los recursos personales, se señalan dificultades en sociabilidad, habilidades sociales limitadas, inestabilidad emocional frente al estrés y una disposición al estudio moderada. Estas áreas requieren acompañamiento para favorecer una adaptación más sólida y mejorar el sentido de pertenencia social. En los ítems críticos, la familia reporta escaso apoyo social: IMZ13 cuenta con pocos vínculos íntimos y refiere sentirse sola con frecuencia.

Perfil 6

Perfil Escuela del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (IMZ13)



Ítems críticos**Riesgo de conducta antisocial**

116. Le dan igual los castigos o las amenazas.(Muchas veces)

129. Se divierte molestando a otros.(Algunas veces)

IMZ13

Nota. Este perfil es el resultado de la aplicación y corrección del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Editorial TEA Ediciones 2025.

Desde la perspectiva escolar, las escalas de control muestran respuestas coherentes y válidas, lo que permite interpretar el perfil con seguridad. Los índices globales reflejan un ajuste psicológico adecuado: IMZ13 mantiene estabilidad emocional, adaptación al contexto educativo y un comportamiento acorde a su edad. Se observa organización, control de impulsos y una disposición favorable hacia el estudio, lo que facilita su funcionamiento académico y social.

En los problemas interiorizados, no se identifican señales de ansiedad, depresión, retraimiento social ni somatización. La adolescente participa con seguridad, muestra confianza para interactuar con sus pares y afronta las demandas escolares sin evidencias de malestar emocional relevante. Esto sugiere una adecuada regulación afectiva y capacidad para manejar situaciones propias de su etapa evolutiva.

Respecto a los problemas exteriorizados, la docente describe un comportamiento adaptado a las normas: IMZ13 mantiene buen control de la atención, la impulsividad y la ira, y actúa de manera respetuosa y colaborativa. No se observan conductas disruptivas ni agresivas significativas; sin embargo, aparecen manifestaciones antisociales leves (como restar importancia a las consecuencias o molestar ocasionalmente a otros) que, aunque no representan un patrón grave, requieren seguimiento preventivo para evitar su repetición.

En otros problemas no se evidencian dificultades en el pensamiento, la comunicación o el aprendizaje. Esto refuerza la percepción de un funcionamiento escolar globalmente adecuado. Por su parte las vulnerabilidades muestran que IMZ13 posee una autorregulación emocional adecuada y buena capacidad de adaptación, aunque puede presentar cierta rigidez ante cambios o tareas nuevas. Aun así, mantiene relaciones positivas, interés por la interacción y participación activa en el aula, lo que favorece su integración escolar.

En cuanto a los recursos personales, presenta recursos sólidos (como buenas habilidades relacionales, inteligencia emocional funcional y compromiso académico) que funcionan como factores protectores ante posibles dificultades. Los ítems críticos señalan solo conductas antisociales leves, que requieren orientación y acompañamiento para fortalecer la empatía y el respeto por las consecuencias y las normas.

Perfil Integrador del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (IMZ13)

El perfil integrador reúne la información proveniente del autoinforme, la familia y la escuela, permitiendo comprender de manera global cómo IMZ13 experimenta, expresa y regula su funcionamiento emocional y conductual en distintos contextos, permitiendo identificar conductas externalizadas e internalizadas. Esta integración evidencia coincidencias importantes, así como divergencias significativas entre la vivencia interna de la adolescente y la forma en que su conducta es percibida externamente. El análisis revela la presencia de vulnerabilidad emocional interna, acompañada de un comportamiento generalmente ajustado y contenido, especialmente en contextos estructurados como la escuela.

En términos emocionales, la adolescente muestra un funcionamiento estable en las evaluaciones externa y escolar. Tanto la familia como el docente reportan ausencia de ansiedad, tristeza o malestar evidente, describiendo a IMZ13 como una joven tranquila, colaboradora y emocionalmente regulada. Sin embargo, el autoinforme introduce un matiz: la presencia de síntomas depresivos, baja autoestima, pensamientos autolesivos y preocupaciones asociadas a la imagen corporal. Aunque estas experiencias internas no se traducen en conductas visibles de desregulación, sí reflejan un malestar emocional significativo que permanece oculto para su entorno. Este componente internalizado sugiere que el equilibrio emocional percibido desde fuera convive con una autoimagen frágil y una sensibilidad afectiva elevada, que no resulta evidente para quienes conviven con ella.

En cuanto a las conductas externalizadas, se observa un patrón predominantemente normativo. La familia describe a IMZ13 como respetuosa, responsable y ajustada a las normas, sin impulsividad ni comportamientos disruptivos. La escuela coincide en esta percepción, señalando que la adolescente mantiene una conducta colaborativa, con buen control de atención e impulsos. No obstante, el ámbito escolar identifica algunas manifestaciones antisociales leves que parecen responder más a la búsqueda de aceptación o autoafirmación que a una intención desafiante consolidada. En el autoinforme, la adolescente reconoce episodios de conducta desafiante y búsqueda de sensaciones, aunque de manera esporádica, lo que sugiere que estas expresiones podrían funcionar como un modo indirecto de tramitar su tensión emocional más que como patrones estables de transgresión.

Las diferencias entre las tres fuentes muestran cómo IMZ13 logra sostener un comportamiento ajustado en contextos de clara estructura (como el hogar y la escuela) mientras que, en su vivencia interna, se activan emociones negativas, autocríticas y sensaciones de soledad que no logran ser expresadas abiertamente. Esto revela un perfil predominantemente internalizante, donde el malestar se dirige hacia sí misma en forma de pensamientos negativos, retraimiento y preocupación por la apariencia, más que mediante comportamientos disruptivos. La coexistencia de estabilidad conductual con una vulnerabilidad emocional intensa sugiere que IMZ13 gestiona sus tensiones mediante control y contención, ocultando su malestar para evitar conflictos o para mantener una imagen de funcionalidad ante su entorno.

A pesar de estas dificultades, los tres informes coinciden en que IMZ13 posee recursos importantes: responsabilidad, conciencia de sus problemas, adaptación escolar y capacidad para mantener relaciones funcionales cuando se siente segura. Sin embargo, la baja autoestima, la limitada sociabilidad y la inteligencia emocional frágil reducen su capacidad para afrontar situaciones estresantes, lo que incrementa su vulnerabilidad a experimentar malestar interno persistente. La escuela destaca su motivación académica, mientras que la familia y el autoinforme señalan la necesidad de fortalecer su autoconfianza, sus habilidades sociales y su red de apoyo emocional.

En conclusión, el perfil integrador muestra que IMZ13 mantiene un ajuste conductual adecuado en la mayoría de los contextos, pero presenta un malestar emocional significativo que opera hacia el interior, expresándose en pensamientos negativos sobre sí misma, retraimiento social y baja autoestima. Su funcionamiento revela un equilibrio aparente sustentado en el autocontrol y la evitación, que le permite adaptarse a las demandas externas, aunque con un costo emocional considerable.

Participante JEE13

Tabla 4

Tabla Resumen del Participante del Test SENA (JEE13)

Escalas	Perfil	PT	Perfil	PT	Perfil de	PT
	Autoinforme		Familia		Escuela	
Escala de Control						
Inconsistencia	X	0.8	X	0.6	X	0.8
Impresión Negativa	X	1	X	0	X	0
Impresión Positiva	X	8	X	2	X	3
Índices Globales						
Índice Global de Problemas	X	48	X	47	X	47
Índice de Problemas	X	46	X	47	X	49
Emocionales						
Índice de Problemas	X	55	X	48	X	46
Conductuales						
Índice de Problemas en las	X	54	X	48	X	53
funciones ejecutivas						
Índice de Problemas	X	45	-	-	-	-
Contextuales						
Índice de Recursos Personales	X	48	X	60	X	45
Escalas de Problemas Interiorizados						
Depresión	X	51	X	46	X	52
Ansiedad	X	49	X	44	X	56
Ansiedad Social	X	48	X	51	X	35
Quejas Somáticas	X	52	X	50	X	54
Sintomatología Postraumática	X	40	-	-	-	-
Obsesión – Compulsión	X	43	-	-	-	-
Escala de Problemas Exteriorizados						

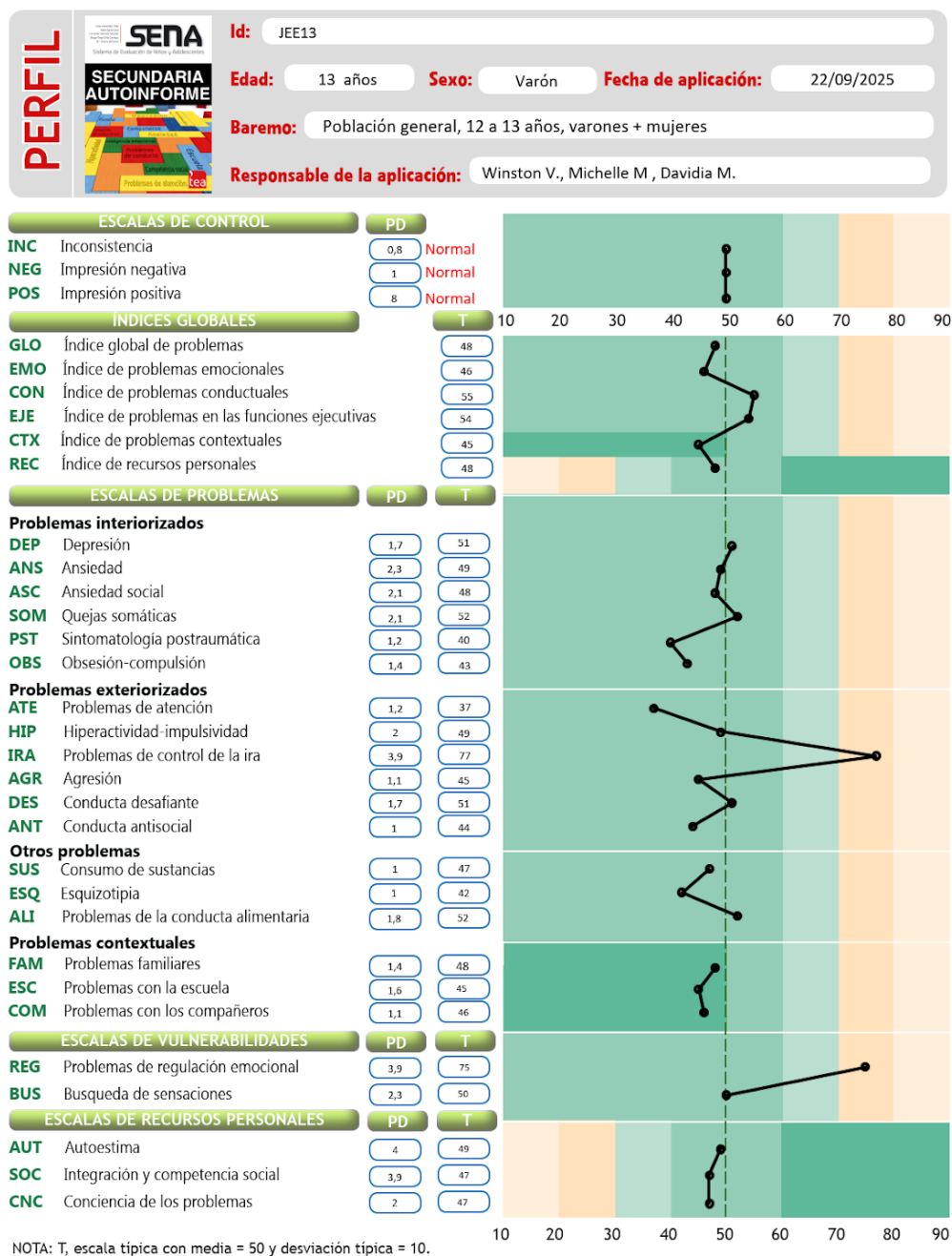
Escalas	Perfil Autoinforme	PT	Perfil Familia	PT	Perfil de Escuela	PT
Problemas de Atención	X	37	X	45	X	46
Hiperactividad – Impulsividad	X	49	X	51	X	51
Problemas de Control de la Ira	X	77	X	51	X	44
Agresión	X	45	X	48	X	44
Conducta Desafiante	X	51	X	46	X	53
Conducta Antisocial	X	44	X	48	X	43
Otros Problemas						
Consumo de Sustancias	X	47	X	49	-	-
Esquizotipia	X	42	-	-	-	-
Problemas de la Conducta Alimentaria	X	52	X	43	-	-
Problemas de Aprendizaje	-	-	-	-	X	44
Comportamiento Inusual	-	-	X	45	X	52
Problemas Contextuales						
Problemas Familiares	X	48	-	-	-	-
Problemas con la Escuela	X	45	-	-	-	-
Problema con los Compañeros	X	46	-	-	-	-
Escalas de Vulnerabilidad						
Problemas de Regulación Emocional	X	75	X	44	X	52
Búsqueda de Sensaciones	X	50	-	-	-	-
Rigidez	-	-	X	53	X	62
Aislamiento	-	-	X	47	X	55
Escalas de Recursos Personales						
Autoestima	X	49	-	-	-	-

Escalas	Perfil Autoinforme	PT	Perfil Familia	PT	Perfil de Escuela	PT
Integración y Competencia Social	X	47	X	46	X	41
Inteligencia Emocional	-	-	X	66	X	38
Disposición al Estudio	-	-	X	62	X	60
Conciencia de los Problemas	X	47	-	-	-	-

Nota. Los datos presentados provienen de los Perfiles del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA), en sus tres versiones aplicadas al nivel de secundaria: Autoinforme, Familia y Escuela.

Perfil 7

Perfil Autoinforme del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (JEE13)



www.hogrefe-tea.com

tea hogrefe

Nota. Este perfil es el resultado de la aplicación y corrección del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Editorial TEA Ediciones 2025.

Los resultados del perfil muestran escalas de control dentro de los rangos normales, lo que permite interpretar con fiabilidad el resto del instrumento. JEE13 responde de forma coherente y sincera, manteniendo una percepción equilibrada de sí mismo. A nivel global presenta un ajuste psicológico adecuado, con estabilidad emocional, buena regulación conductual y adaptación funcional a los distintos contextos, sin indicios de ansiedad, depresión o malestar significativo.

En los problemas interiorizados no se registran síntomas depresivos, ansiosos, somáticos, de ansiedad social ni postraumáticos. El adolescente mantiene un estado de ánimo estable, afronta las situaciones con serenidad y se relaciona con seguridad, sin retraimiento ni malestares físicos vinculados al estrés. Su regulación emocional es adecuada para su edad y no se observan vulnerabilidades internas relevantes.

En los problemas exteriorizados, el perfil refleja un adecuado control de la atención, la actividad y la impulsividad. No presenta agresión, desafío ni conductas antisociales. Se observa únicamente una dificultad puntual en el manejo de la ira, con reacciones intensas ante la frustración, aunque sin derivar en comportamientos violentos ni afectar de manera significativa su convivencia.

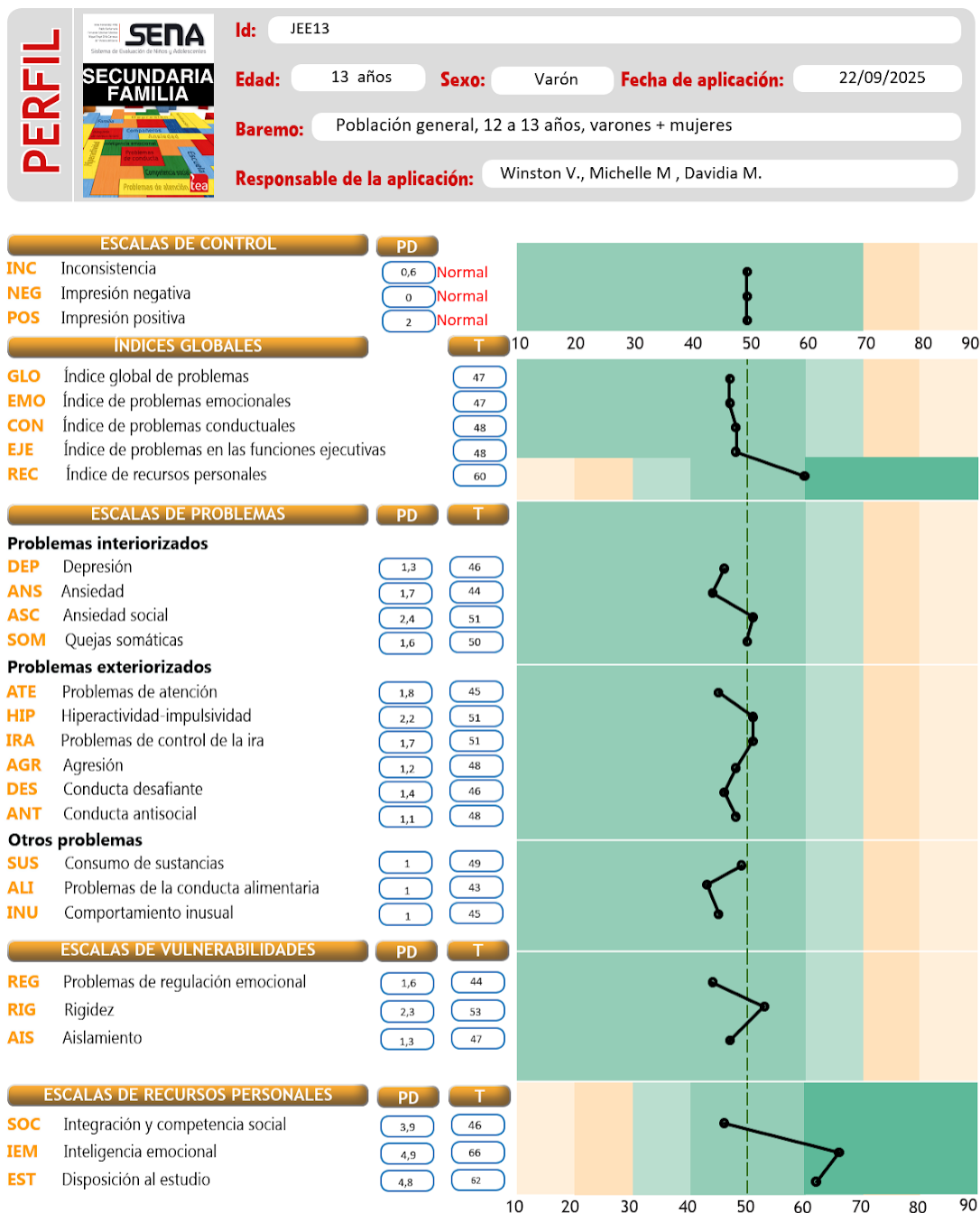
La evaluación de otros problemas no evidencia riesgos asociados al consumo de sustancias, alteraciones perceptuales, pensamiento inusual o dificultades alimentarias. JEE13 presenta un pensamiento organizado, hábitos saludables y una relación equilibrada con su cuerpo. En los distintos contextos, reporta relaciones familiares positivas, buena adaptación escolar e integración social satisfactoria.

Las vulnerabilidades muestran un perfil estable, con la única área de atención en la regulación de emociones intensas. No hay tendencia a buscar riesgos o sensaciones fuertes. Entre sus recursos personales destacan una autoestima positiva, habilidades sociales adecuadas y autoconciencia respecto a sus dificultades, lo que favorece su ajuste socioemocional.

En conjunto, el perfil de JEE13 se considera equilibrado y funcional, con adecuada estabilidad afectiva, conducta ajustada y leves dificultades en el manejo de la ira que pueden abordarse con acompañamiento y orientación emocional.

Perfil 8

Perfil Familia del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (JEE13)



Ítems críticos**Falta de apoyo social**

31. Tiene amigos íntimos.(Pocas veces)

JEE13

Nota. Este perfil es el resultado de la aplicación y corrección del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Editorial TEA Ediciones 2025

Las escalas de control se ubican dentro de los rangos normales, indicando respuestas coherentes y sin sesgos del informante. Esto permite interpretar con fiabilidad el resto del perfil. En los índices globales se observa un funcionamiento emocional y conductual adecuado, sin señales de ansiedad, depresión o dificultades relevantes. El evaluado es percibido como un adolescente estable, responsable y capaz de afrontar las demandas cotidianas con normalidad.

En los problemas interiorizados no se registran síntomas depresivos, ansiosos, sociales ni somáticos. El entorno familiar describe un estado de ánimo equilibrado, sin preocupaciones excesivas ni retraimiento. Tampoco aparecen quejas físicas vinculadas al estrés ni indicadores de experiencias traumáticas, lo que sugiere una adecuada regulación emocional interna.

En los problemas exteriorizados se observa un comportamiento ajustado a las normas, con buena atención, control de impulsos y adecuada gestión de la energía. No se reportan agresión, desafío ni conductas antisociales; cualquier expresión de irritabilidad se considera propia de la edad. El manejo de la ira es funcional y no representa un foco de preocupación.

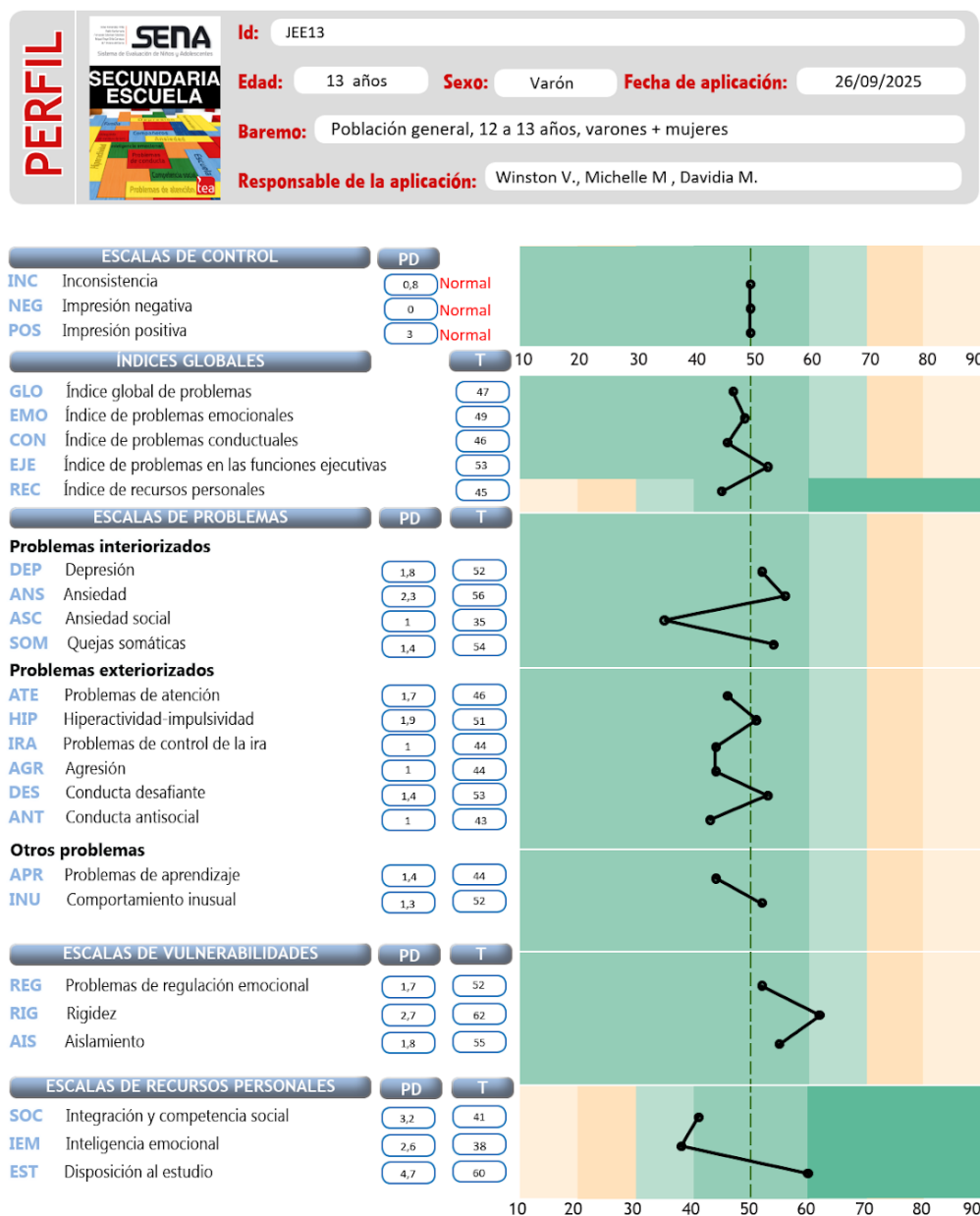
En el área de otros problemas no se identifican riesgos asociados al consumo de sustancias, dificultades alimentarias ni comportamientos inusuales. El adolescente mantiene una conducta coherente y un pensamiento organizado, sin señales de riesgo. Además, se adapta bien a los contextos familiar, escolar y social, mostrando relaciones funcionales y un ambiente de apoyo que favorece su bienestar.

Las vulnerabilidades indican buena regulación emocional, flexibilidad ante los cambios y ausencia de aislamiento. En los recursos personales destaca la inteligencia emocional adecuada, habilidades sociales suficientes y una alta disposición al estudio, lo que actúa como factor protector y contribuye a su buen ajuste.

En los ítems críticos solo se señala la presencia de pocas amistades íntimas, lo que podría limitar su red de apoyo, aunque no constituye un indicador de riesgo por sí mismo, pero se recomienda promover espacios de vinculación social.

Perfil 9

Perfil Escuela del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (JEE13)



Este perfil es el resultado de la aplicación y corrección del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Editorial TEA Ediciones 2025.

Las escalas de control se encuentran dentro de los rangos normales, indicando que el docente respondió con coherencia y sin sesgos, lo que permite interpretar el perfil con validez. A nivel global, el adolescente muestra un ajuste psicológico adecuado, con funcionamiento emocional, conductual y adaptativo estable. Las posibles dificultades aparecen solo de forma leve y situacional, sin impacto significativo en su desempeño escolar.

En los problemas interiorizados no se observan síntomas depresivos, ansiosos o de ansiedad social. JEE13 se muestra emocionalmente equilibrado, participativo y seguro en sus interacciones. Las quejas somáticas leves se consideran normales para su edad y no interfieren con su rendimiento.

En los problemas exteriorizados, el docente describe un adecuado control de la atención, la impulsividad y la actividad motriz. Es percibido con una capacidad de autorregulación y control de ira, y no se reportan agresiones ni comportamientos desafiantes relevantes. Cualquier irritabilidad es ocasional y acorde con su etapa evolutiva. Tampoco se identifican conductas antisociales.

En otros problemas, el desempeño académico se mantiene en niveles esperados, con comprensión y participación acordes a su grado. Las conductas inusuales que aparecen ocasionalmente se consideran variaciones normales del comportamiento adolescente y no generan impacto en su funcionamiento escolar.

En las vulnerabilidades, JEE13 muestra adecuada regulación emocional, aunque con cierta rigidez que puede dificultar la adaptación a cambios o imprevistos. También se observa un nivel de socialización medio, con relaciones adecuadas y sin señales de aislamiento.

En los recursos personales se evidencia integración social suficiente, habilidades interpersonales funcionales, y un nivel medio-alto de disposición al estudio. Aunque existen leves dificultades en la inteligencia emocional, estas no afectan su adaptación general y pueden trabajarse mediante acompañamiento.

Perfil Integrador del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (JEE13)

El perfil integrador reúne la información proveniente del autoinforme, la familia y la escuela, permitiendo comprender de manera global cómo JEE13 experimenta, expresa y regula su funcionamiento emocional y conductual en distintos contextos, además de identificar con claridad la presencia de conductas externalizadas e internalizadas. La integración muestra una extraordinaria coherencia entre las tres fuentes: todas coinciden en describir a un adolescente emocionalmente estable, socialmente ajustado y con un comportamiento ajustado a las normas sociales. Aun así, emergen matices importantes, especialmente relacionados con el manejo de la ira, que permiten entender su funcionamiento con mayor profundidad.

En términos emocionales, JEE13 muestra un funcionamiento estable y adaptativo. Tanto la familia como la escuela coinciden en señalar ausencia de ansiedad, tristeza o malestar significativo, describiéndolo como un joven tranquilo, con adecuada expresión emocional y buena capacidad de autorregulación. El autoinforme coincide en este equilibrio y destaca que se siente seguro de sí mismo, con recursos suficientes para afrontar situaciones cotidianas. Sin embargo, él mismo reconoce que, ante altos niveles de tensión o frustración, puede experimentar reacciones emocionales intensas, particularmente asociadas al enojo. Estas experiencias no alcanzan niveles clínicos y no son observadas por su entorno, pero sí constituyen un indicio de un área puntual que requiere fortalecimiento.

En cuanto a las conductas externalizadas, el funcionamiento es marcadamente normativo. La familia describe a JEE13 como un adolescente respetuoso, colaborador y responsable, sin impulsividad ni conductas desafiantes. La escuela confirma esta percepción: se muestra atento, regulado, participativo y con adecuado cumplimiento de normas. No se evidencian comportamientos agresivos, desobedientes ni antisociales. El único indicador relevante proviene del autoinforme, donde el adolescente refiere dificultades para manejar la intensidad de la ira, con reacciones emocionales fuertes que no se traducen en acciones disruptivas. Esta discrepancia sugiere que su vivencia emocional interna puede ser más intensa que la conducta que muestra hacia afuera, lo cual es común en esta etapa del desarrollo y señala un proceso de madurez emocional en curso.

Respecto a las conductas internalizadas, todas las fuentes coinciden en que JEE13 presenta un perfil emocionalmente estable. No se reportan síntomas de depresión, ansiedad, somatización ni retraimiento social. Se siente seguro en sus relaciones con pares y adultos, participa con naturalidad en actividades grupales y mantiene un estado de ánimo equilibrado. La escuela y la familia lo describen como empático, cooperador y con buena capacidad para relacionarse, sin señales de inseguridad o evitación social. Este componente internalizado refleja un bienestar emocional general, acompañado de estrategias adaptativas para enfrentar situaciones de estrés.

En las vulnerabilidades, el aspecto más notable es la regulación emocional. Si bien su funcionamiento cotidiano es estable, presenta una tendencia a experimentar emociones intensas ante la frustración, lo que puede requerir apoyo para fortalecer el autocontrol en situaciones exigentes. No se identifican otras vulnerabilidades relevantes: mantiene flexibilidad cognitiva, adaptación social y ausencia de búsqueda de riesgo.

Los recursos personales constituyen uno de los puntos más fuertes del perfil integrador. JEE13 muestra autoestima positiva, competencia social adecuada, inteligencia emocional funcional, conciencia de sus propias dificultades y una disposición activa hacia el estudio. La familia lo describe como responsable y colaborador; la escuela, como comprometido y motivado; y él mismo se percibe seguro, capaz y dispuesto a mejorar. Estos factores protectores actúan como un soporte significativo para su desarrollo emocional y su adaptación general.

En conclusión, el perfil integrador evidencia que JEE13 presenta un funcionamiento emocional y conductual equilibrado, caracterizado por estabilidad afectiva, regulación normativa y adecuada integración en sus contextos significativos. La principal diferencia entre su experiencia interna y la percepción externa se observa en el manejo del enojo: él reconoce mayor intensidad emocional de la que expresa, pero logra mantener el control conductual en la mayoría de situaciones. Este patrón sugiere un proceso de maduración emocional en desarrollo más que un desajuste. JEE13 muestra un perfil sólido con recursos personales que favorecen su bienestar integral y su crecimiento socioemocional.

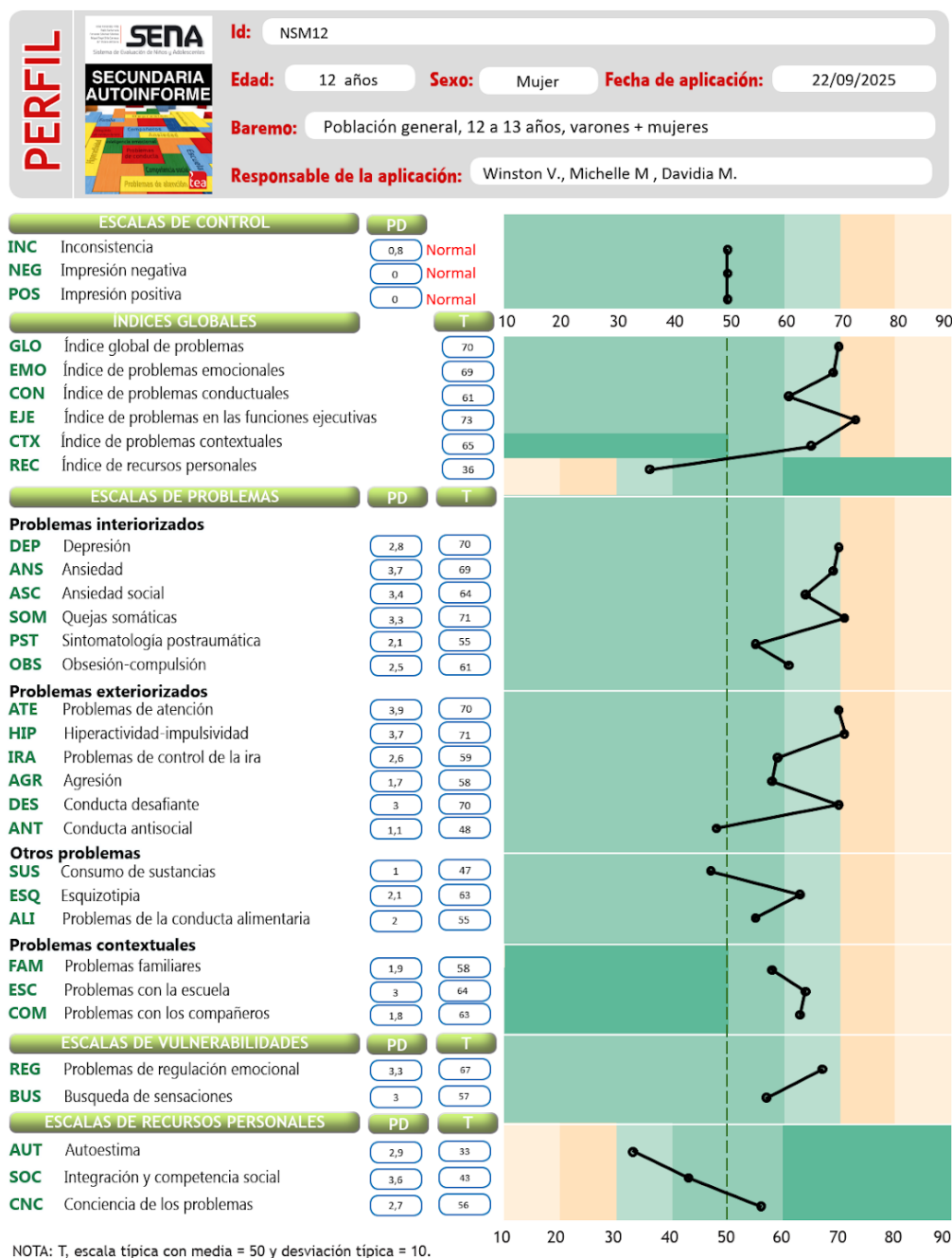
Escalas	Perfil Autoinforme	PT	Perfil Familia	PT	Perfil de Escuela	PT
Problemas de Atención	X	70	X	55	X	52
Hiperactividad – Impulsividad	X	71	X	60	X	53
Problemas de Control de la Ira	X	59	X	72	X	42
Agresión	X	58	X	66	X	47
Conducta Desafiante	X	70	X	62	X	53
Conducta Antisocial	X	48	X	58	X	48
Otros Problemas						
Consumo de Sustancias	X	47	X	49	-	-
Esquizotipia	X	63	-	-	-	-
Problemas de la Conducta Alimentaria	X	55	X	48	-	-
Problemas de Aprendizaje	-	-	-	-	X	55
Comportamiento Inusual	-	-	X	45	X	52
Problemas Contextuales						
Problemas Familiares	X	58	-	-	-	-
Problemas con la Escuela	X	64	-	-	-	-
Problema con los Compañeros	X	63	-	-	-	-
Escalas de Vulnerabilidad						
Problemas de Regulación Emocional	X	67	X	60	X	62
Búsqueda de Sensaciones	X	57	-	-	-	-
Rigidez	-	-	X	55	X	52
Aislamiento	-	-	X	47	X	49
Escalas de Recursos Personales						
Autoestima	X	33	-	-	-	-

Escalas	Perfil Autoinforme	PT	Perfil Familia	PT	Perfil de Escuela	PT
Integración y Competencia Social	X	43	X	46	X	45
Inteligencia Emocional	-	-	X	58	X	48
Disposición al Estudio	-	-	X	48	X	56
Conciencia de los Problemas	X	56	-	-	-	-

Nota. Los datos presentados provienen de los Perfiles del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA), en sus tres versiones aplicadas al nivel de secundaria: Autoinforme, Familia y Escuela.

Perfil 10

Perfil Autoinforme del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (NSM12)



Ítems críticos**Riesgo de autolesión**

85. Siento que nada me importa.(Muchas veces)

Sensación de peligro y alerta

166. Desconfío de los demás.(Muchas veces)

Alteraciones del pensamiento o la percepción

164. Oigo voces o sonidos extraños dentro de mi cabeza.(Pocas veces)

175. Tengo pensamientos e ideas extraños.(Muchas veces)

Riesgos en el entorno familiar

19. Mis padres me pegan.(Pocas veces)

Falta de apoyo social

143. Cuando tengo problemas, hay personas que me escuchan.(Pocas veces)

Indicadores inespecíficos de problemas

104. Duermo mal.(Muchas veces)

NSM12

Nota. Este perfil es el resultado de la aplicación y corrección del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Editorial TEA Ediciones 2025.

Las escalas de control se encuentran dentro de los rangos esperados, por lo que el perfil es válido y coherente. No se observan intentos de distorsionar la autoimagen. Sin embargo, los índices globales reflejan una afectación emocional y conductual significativa, con dificultades en la regulación de emociones, el autocontrol y la adaptación a los distintos contextos.

En los problemas interiorizados, se identifican síntomas importantes de depresión, ansiedad, preocupación excesiva, ansiedad social y malestar somático. La evaluada reporta desánimo, irritabilidad, pensamientos negativos y cansancio frecuente. Aunque no hay indicadores de estrés postraumático, sí aparecen patrones obsesivos y pensamientos repetitivos que intensifican su malestar.

En los problemas exteriorizados, se observan dificultades moderadas en atención, impulsividad y cumplimiento de normas, con episodios de oposición ante la autoridad. No obstante, mantiene cierto control de la ira y no presenta conductas agresivas ni antisociales de gravedad.

En otros problemas, no se evidencian riesgos por sustancias ni alteraciones alimentarias, pero sí la presencia de pensamientos o percepciones inusuales que podrían requerir seguimiento profesional.

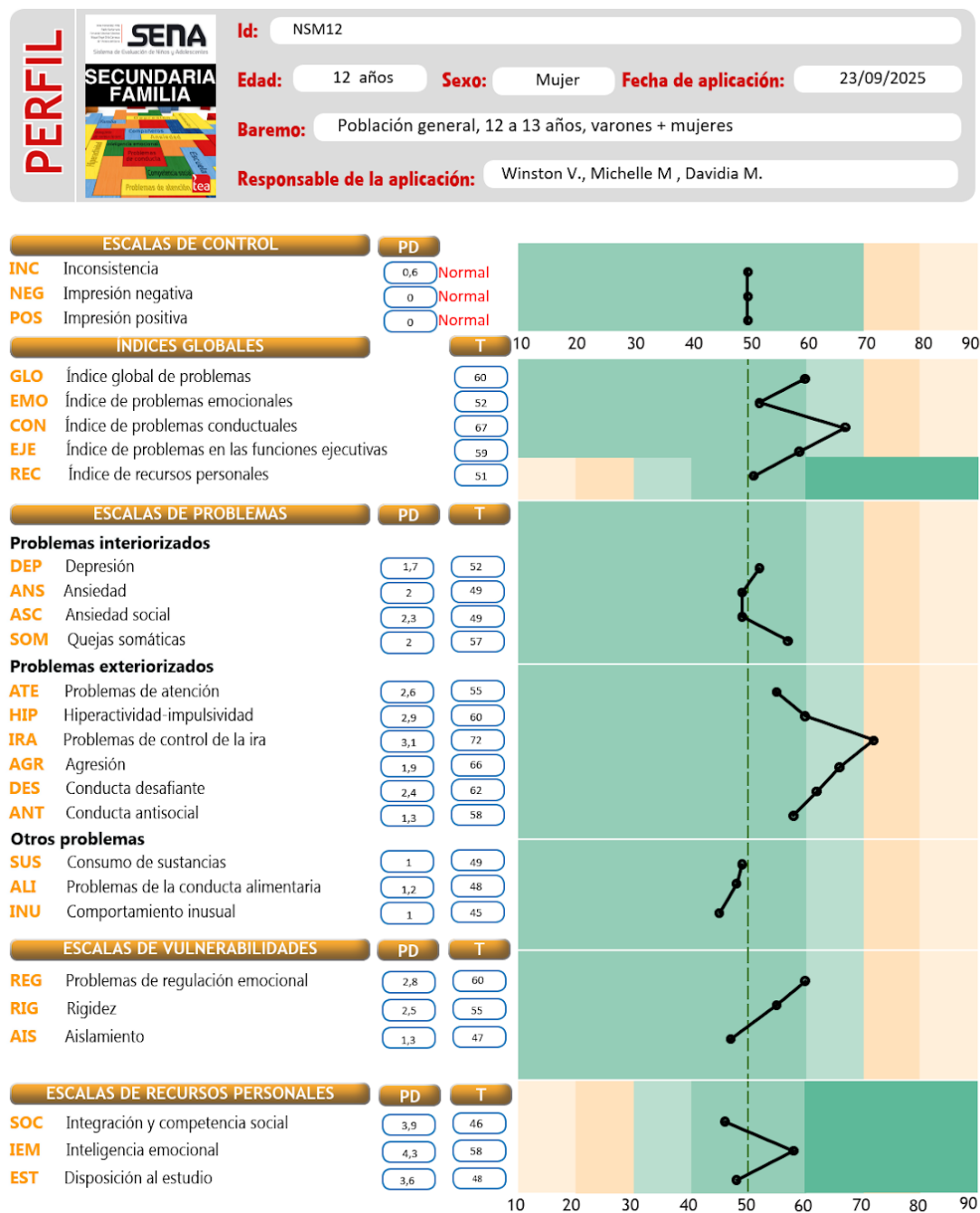
Los problemas contextuales muestran malestar en la escuela y en las relaciones con pares, con percepciones de rechazo, aislamiento y bajo apoyo social. Aunque el entorno familiar se describe como funcional, la evaluada experimenta tensiones y sensación limitada de comprensión afectiva.

Las vulnerabilidades revelan dificultades marcadas en regulación emocional, con cambios bruscos de ánimo y respuestas intensas al estrés. La ausencia de búsqueda de sensaciones funciona como factor protector.

En cuanto a recursos personales, se observan niveles bajos de autoestima, autoconfianza y habilidades sociales; sin embargo, destaca su conciencia de las dificultades y disposición al cambio. Por su parte, los ítems críticos señalan riesgo emocional importante: desinterés vital, desconfianza hacia otros, pensamientos inusuales, reportes de agresión física en el hogar, escaso apoyo social y dificultades severas de sueño.

Perfil 11

Perfil Familia del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (NSM12)



Ítems críticos**Riesgo de conducta antisocial**

89. Se mete en problemas graves.(Pocas veces)

NSM12

Nota. Este perfil es el resultado de la aplicación y corrección del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Editorial TEA Ediciones 2025.

Las escalas de control se encuentran dentro de la normalidad, indicando respuestas coherentes y sin sesgos relevantes. La información es válida para interpretar el perfil. A nivel global, la familia percibe un funcionamiento emocional estable, sin signos de ansiedad, depresión o somatización; sin embargo, el índice conductual aparece elevado, reflejando dificultades en el cumplimiento de normas y episodios de oposición. Las funciones ejecutivas se mantienen adecuadas y los recursos personales se consideran suficientes.

En los problemas interiorizados, no se reportan emociones negativas persistentes ni malestar interno significativo. La adolescente es percibida como emocionalmente estable y sin tendencia al retraimiento.

En los problemas exteriorizados, se observan impulsividad ocasional, irritabilidad y dificultades para regular la ira, además de conductas desafiantes moderadas y algunas manifestaciones agresivas verbales o reactivas. No se identifican conductas antisociales graves.

Los otros problemas (consumo de sustancias, problemas de conducta alimentaria y comportamiento inusual) se mantienen dentro de rangos normales, sin riesgos específicos.

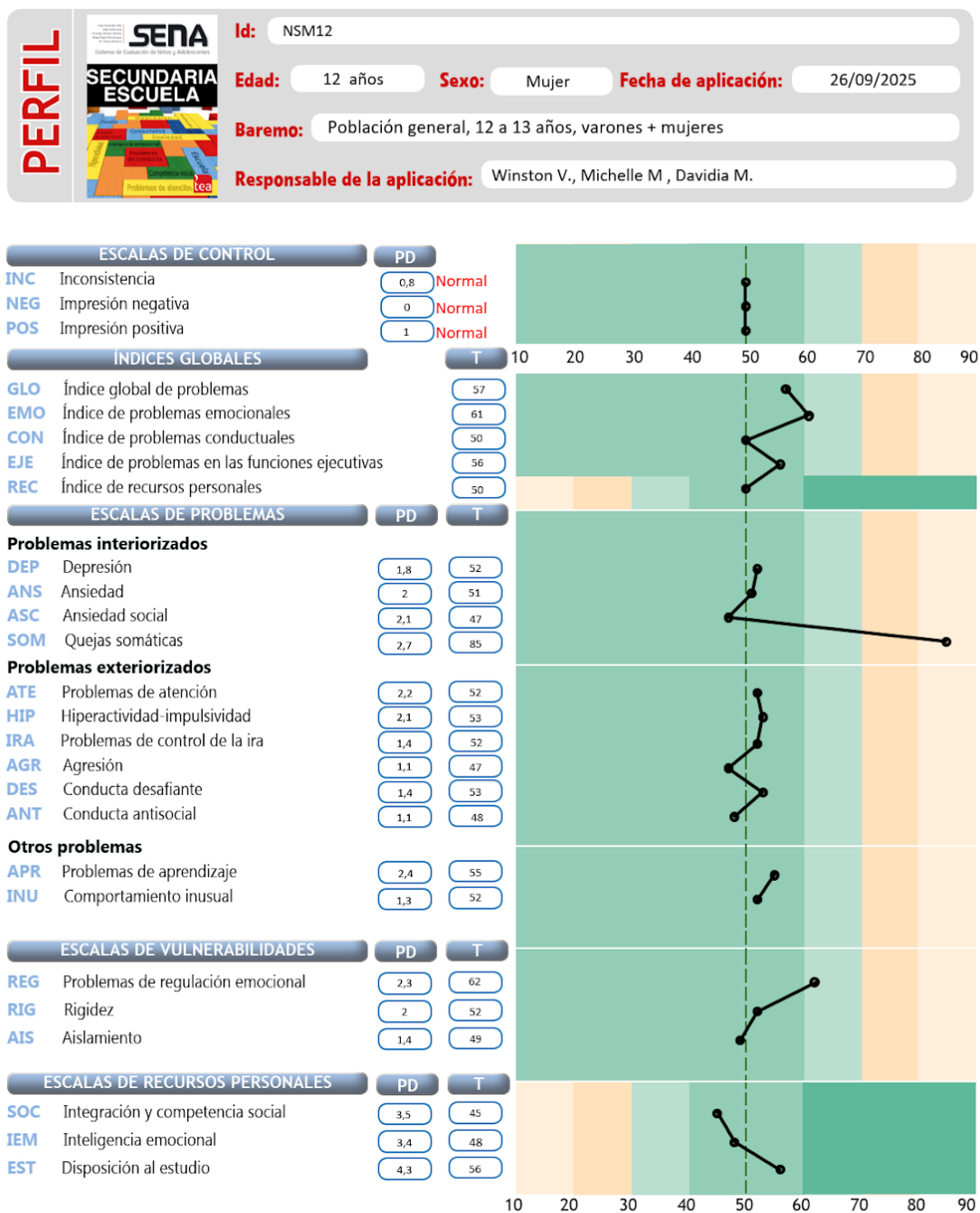
En las vulnerabilidades, se identifica cierta inestabilidad emocional y reacciones intensas ante la frustración, aunque con buena flexibilidad y sin señales de aislamiento.

Respecto a los recursos personales, se observan habilidades sociales adecuadas, inteligencia emocional funcional y responsabilidad académica, los cuales actúan como factores protectores.

El único ítem crítico corresponde a involucrarse “pocas veces” en problemas graves, lo que sugiere conflictos aislados que requieren orientación para fortalecer autocontrol y toma de decisiones.

Perfil 12

Perfil Escuela del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (NSM12)



Ítems críticos**Riesgo de autolesión**

86. Se lesiona a sí mismo. (Pocas veces)

Falta de apoyo social

115. Tiene amigos íntimos. (Pocas veces)

NSM12

Nota. Este perfil es el resultado de la aplicación y corrección del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Editorial TEA Ediciones 2025.

Las escalas de control se encuentran dentro de los rangos normales, lo que confirma que las respuestas del docente son coherentes y válidas para la interpretación del perfil. En los índices globales se observa un ajuste psicológico adecuado: la adolescente mantiene un funcionamiento emocional y conductual acorde a su edad, con posibles dificultades leves asociadas a estrés académico o situaciones puntuales. Las áreas de conducta, funciones ejecutivas y recursos personales se mantienen en niveles medios, indicando capacidad para regularse, organizarse y responder de manera funcional a las demandas escolares.

En los problemas interiorizados, no se identifican síntomas depresivos o ansiosos significativos; sin embargo, destaca la presencia elevada de quejas somáticas, lo que sugiere que parte del malestar emocional podría manifestarse mediante molestias físicas vinculadas al estrés. En los problemas exteriorizados, no se identificaron alteraciones: mantiene la atención, regula su conducta y no presenta impulsividad, agresión o desafío relevantes. Las dificultades que pueden aparecer son leves y propias de la etapa adolescente.

En los otros problemas, el rendimiento académico es acorde a lo esperado y las conductas atípicas aparecen de manera ocasional. Las vulnerabilidades reflejan cierta sensibilidad emocional y dificultad ocasional para gestionar emociones intensas, aunque conserva buena flexibilidad, adaptación social y capacidad para relacionarse. En los recursos personales, muestra habilidades sociales funcionales, inteligencia emocional suficiente y una adecuada disposición al estudio.

En los ítems críticos, el docente señala que la adolescente se ha autolesionado en ocasiones, lo cual, aunque poco frecuente, constituye un indicador importante de malestar emocional que requiere seguimiento. También se menciona que cuenta con pocos amigos íntimos, lo que podría contribuir a sentimientos de soledad o escaso apoyo social. Ambos elementos sugieren la necesidad de acompañamiento emocional para fortalecer su bienestar y su red de apoyo escolar.

Perfil Integrador del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (NSM12)

El perfil integrador reúne la información proveniente del autoinforme, la familia y la escuela, permitiendo comprender de manera global cómo NSM12 experimenta, expresa y regula su funcionamiento emocional y conductual en distintos contextos, permitiéndonos identificar conductas externalizadas e internalizadas. La integración de estas tres miradas revela un patrón caracterizado por una marcada discrepancia entre la vivencia emocional interna de la adolescente y la percepción más estable y funcional que reportan los adultos de referencia. Esta divergencia constituye uno de los hallazgos centrales, pues evidencia la coexistencia de vulnerabilidad emocional interna con una adaptación conductual relativamente conservada en ámbitos estructurados como la escuela.

En términos emocionales, NSM12 muestra un alto nivel de malestar desde la autopercepción, con presencia de ansiedad, tristeza, desmotivación, inseguridad y autocrítica persistente. La adolescente describe sentirse sobrecargada, preocupada de manera excesiva y con dificultades para estabilizar su estado afectivo. Además, expresa síntomas somáticos y pensamientos negativos que sugieren un funcionamiento interno frágil. Sin embargo, tanto la familia como la escuela reportan un panorama distinto: desde afuera, NSM12 es percibida como una joven que, aunque emocionalmente sensible, mantiene un comportamiento funcional, con participación adecuada y capacidad para relacionarse. Este contraste revela la presencia de procesos internalizados que no se exteriorizan mediante conductas disruptivas, sino que permanecen en el plano introspectivo, influyendo en su autoconcepto, su autoestima y su sentido de bienestar (conductas internalizadas).

En cuanto a las conductas externalizadas, el autoinforme señala impulsividad, irritabilidad y dificultades para manejar la frustración, lo que se asocia a estallidos emocionales y momentos de enojo intenso. La familia coincide parcialmente, describiendo episodios de oposición, tensiones y reacciones impulsivas, pero también señala que estos comportamientos son intermitentes y dependientes del contexto, más asociados a la sobrecarga emocional que a un patrón estable de conducta desafiante. En contraste, el contexto escolar reporta una conducta predominantemente normativa, con respeto a las normas institucionales, participación activa y ausencia de comportamientos agresivos u opositoristas significativos. Esta diferencia sugiere

que el desbordamiento emocional aparece principalmente en espacios de confianza (como el hogar o la experiencia interna) y no en contextos estructurados donde la adolescente ejerce mayor autocontrol.

La comparación entre las tres fuentes permite identificar que NSM12 tiende a vivenciar emocionalmente más de lo que expresa. Su malestar interno se organiza alrededor de pensamientos negativos, preocupación, cansancio emocional y baja autoestima, mientras que en el exterior suele mantener un comportamiento ajustado. Este patrón no solo es característico de perfiles emocionalmente vulnerables, sino que también refleja una etapa evolutiva donde la autovaloración, la sensibilidad afectiva y la búsqueda de identidad se encuentran especialmente activas. La presencia de rigidez moderada, inseguridad social y quejas somáticas contribuye a este panorama, indicando que la adolescente procesa la tensión emocional mediante canales internos antes que comportamentales.

A pesar de las dificultades emocionales que experimenta, los tres informes coinciden en que NSM12 cuenta con recursos personales importantes como la capacidad de vincularse afectivamente, reconocer sus propias dificultades, adaptarse a los cambios y mantener disposición al estudio, que funcionan como factores protectores esenciales. Su perfil muestra un predominio de conductas internalizadas, expresadas en ansiedad, tristeza, autocrítica y baja autoestima, mientras que las conductas externalizadas aparecen de forma situacional y moderada en el ámbito familiar. Aunque en la escuela mantiene un funcionamiento conductual adecuado, su vivencia interna refleja un malestar que no siempre es visible para su entorno.

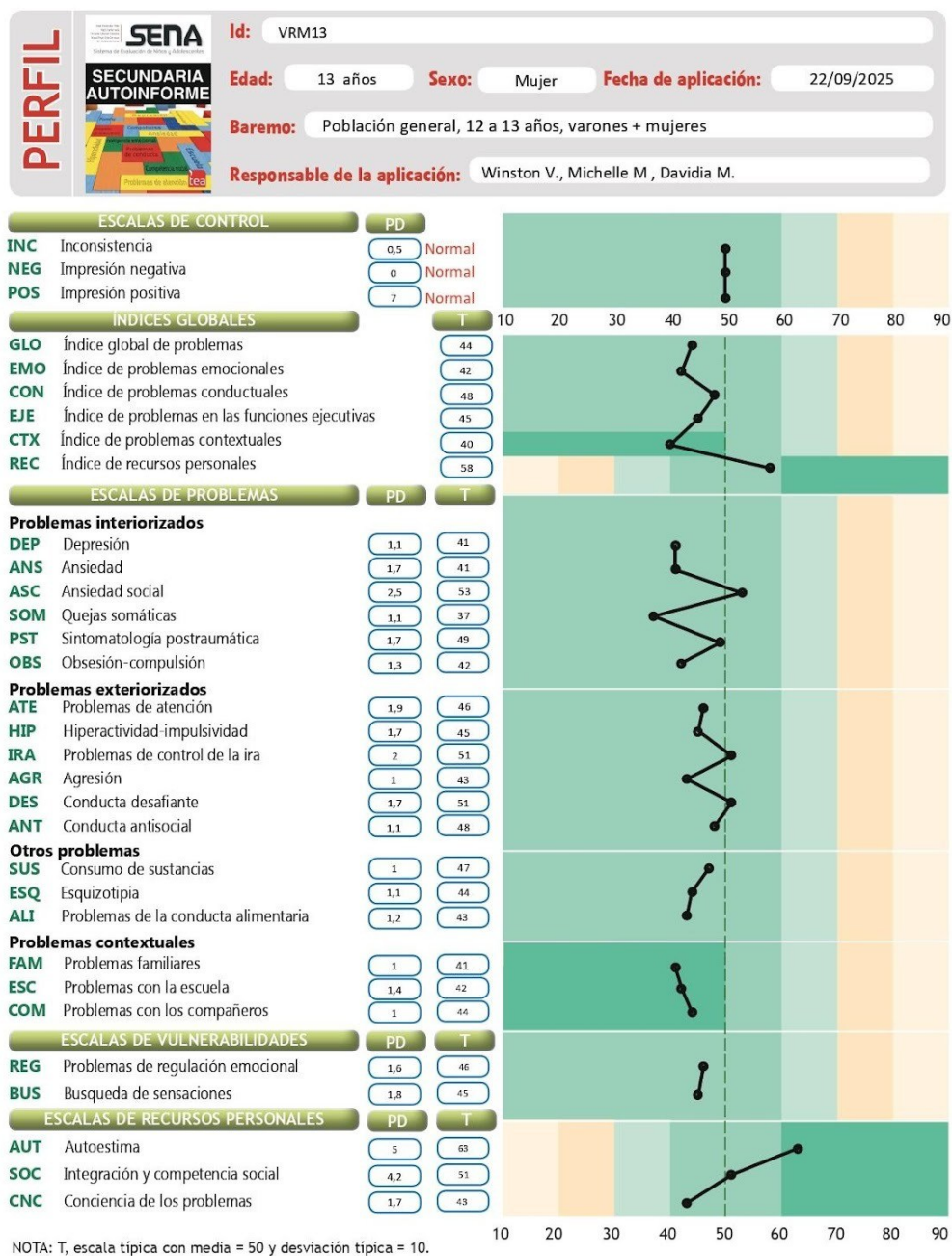
Escalas	Perfil Autoinforme	PT	Perfil Familia	PT	Perfil de Escuela	PT
Problemas de Atención	X	46	X	52	X	62
Hiperactividad – Impulsividad	X	45	X	45	X	61
Problemas de Control de la Ira	X	51	X	45	X	46
Agresión	X	43	X	46	X	47
Conducta Desafiante	X	51	X	52	X	50
Conducta Antisocial	X	48	X	53	X	62
Otros Problemas						
Consumo de Sustancias	X	47	X	49	-	-
Esquizotipia	X	44	-	-	-	-
Problemas de la Conducta Alimentaria	X	43	X	43	-	-
Problemas de Aprendizaje	-	-	-	-	X	62
Retraso en el Desarrollo	-	-	-	-	-	-
Comportamiento Inusual	-	-	X	48	X	52
Problemas Contextuales						
Problemas Familiares	X	41	-	-	-	-
Problemas con la Escuela	X	42	-	-	-	-
Problema con los Compañeros	X	44	-	-	-	-
Escalas de Vulnerabilidad						
Problemas de Regulación Emocional	X	46	X	55	X	64
Búsqueda de Sensaciones	X	45	-	-	-	-
Rigidez	-	-	X	62	X	64
Aislamiento	-	-	X	64	X	58
Escalas de Recursos Personales						
Autoestima	X	63	-	-	-	-

Escalas	Perfil Autoinforme	PT	Perfil Familia	PT	Perfil de Escuela	PT
Integración y Competencia Social	X	51	X	40	X	33
Inteligencia Emocional	-	-	X	28	X	36
Disposición al Estudio	-	-	X	46	X	43
Conciencia de los Problemas	X	43	-	-	-	-

Nota. Los datos presentados provienen de los Perfiles del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA), en sus tres versiones aplicadas al nivel de secundaria: Autoinforme, Familia y Escuela.

Perfil 13

Perfil Autoinforme del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (VRM13)



www.hogrefe-tea.com

tea hp hogrefe

Nota. Este perfil es el resultado de la aplicación y corrección del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Editorial TEA Ediciones 2025.

Las escalas de control se encuentran dentro de la normalidad, indicando respuestas coherentes y sin sesgos relevantes; la información es válida para interpretar el perfil. A nivel global, la evaluada muestra un funcionamiento emocional y conductual adecuado, sin señales de malestar significativo, con buena estabilidad afectiva, adecuada autorregulación y suficientes recursos personales para afrontar las demandas cotidianas.

En los problemas interiorizados, no se observan emociones negativas persistentes ni síntomas de ansiedad, depresión, somatización o malestar interno. La adolescente se percibe a sí misma como emocionalmente estable, sin tendencia al retraimiento ni preocupación excesiva ante situaciones sociales o académicas.

En los problemas exteriorizados, se evidencia un ajuste conductual. No presenta dificultades en la atención, la impulsividad o la regulación de la ira. Las manifestaciones de irritabilidad o desacuerdo son mínimas y propias de su etapa evolutiva, sin conductas desafiantes marcadas ni indicadores de agresión o transgresión de normas.

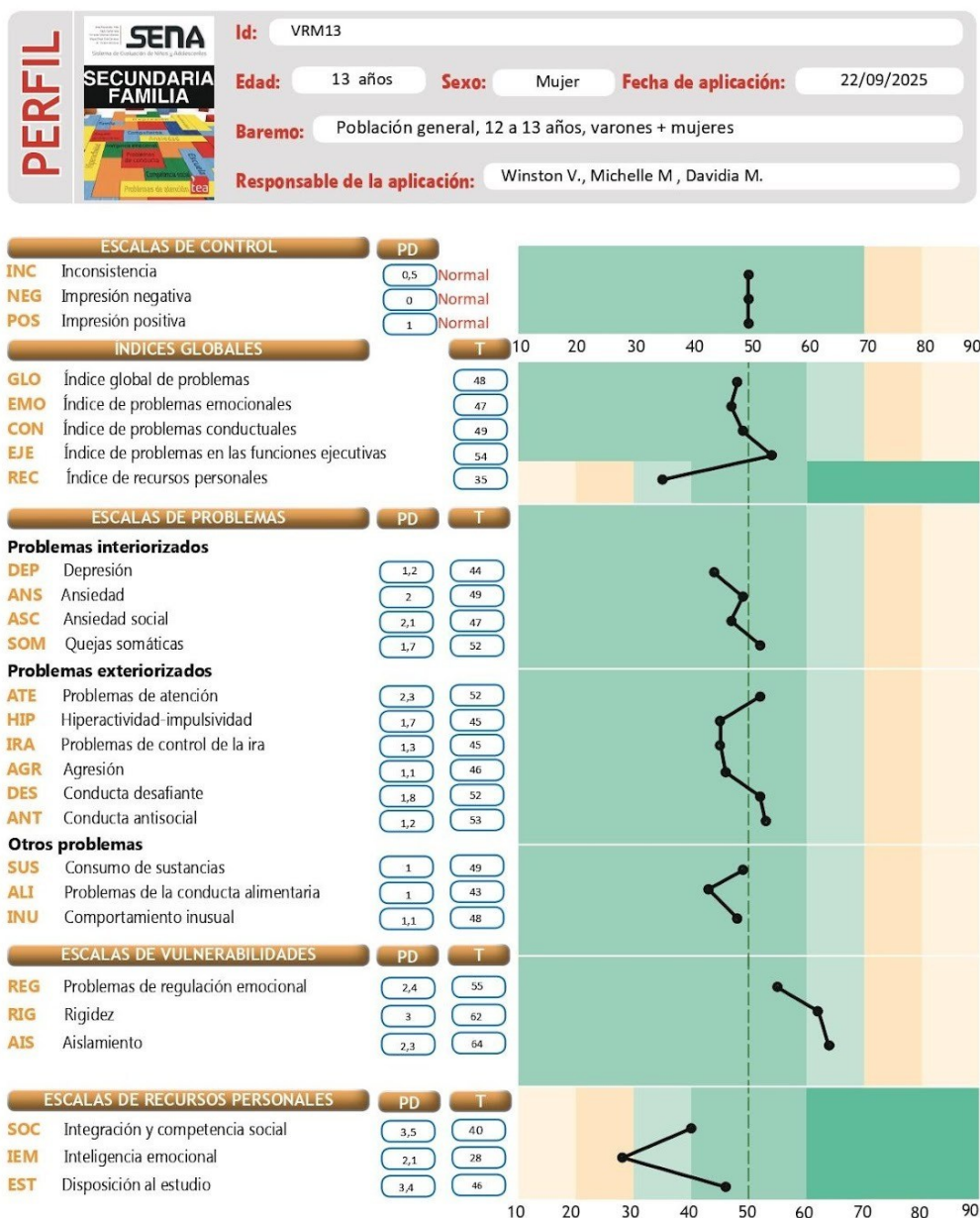
En los otros problemas, las áreas de consumo de sustancias, esquizotipia y conducta alimentaria se mantienen en rangos normales, sin señales de riesgo o alteraciones específicas. La evaluada no reporta experiencias perceptuales inusuales, preocupación excesiva por la imagen corporal ni comportamientos de experimentación con sustancias.

En las vulnerabilidades, se observa una adecuada capacidad de regulación emocional junto con una tendencia equilibrada ante experiencias nuevas o estimulantes. No muestra impulsividad hacia el riesgo ni dificultades significativas para gestionar cambios o situaciones de tensión.

Respecto a los recursos personales, se identifican fortalezas destacadas: autoestima positiva, habilidades sociales funcionales e integración adecuada en su entorno. Asimismo, mantiene conciencia moderada de sus dificultades, lo que favorece la reflexión y el ajuste personal.

Perfil 14

Perfil Familia del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (VRM13)



Nota. Este perfil es el resultado de la aplicación y corrección del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Editorial TEA Ediciones 2025.

Las escalas de control se encuentran dentro de la normalidad, indicando respuestas coherentes y sin sesgos relevantes. La percepción familiar es equilibrada y válida para interpretar el perfil. A nivel global, la familia observa un funcionamiento emocional estable, sin ansiedad, depresión o somatización, mientras que el área conductual se mantiene dentro de los parámetros esperados, sin comportamientos disruptivos ni dificultades significativas. Las funciones ejecutivas son adecuadas y la adaptación a los distintos contextos es positiva. Sin embargo, los recursos personales aparecen más limitados, sugiriendo necesidad de fortalecer estrategias de afrontamiento.

En los problemas interiorizados, no se reportan emociones negativas persistentes ni malestar interno. La adolescente es percibida como tranquila, comunicativa y emocionalmente estable, sin ansiedad, tristeza ni quejas somáticas relevantes.

En los problemas exteriorizados, no se observan dificultades en atención, impulsividad o regulación de la conducta. La evaluada es descrita como respetuosa, cooperadora y con adecuado autocontrol emocional, sin indicios de agresión, desafío o comportamientos antisociales.

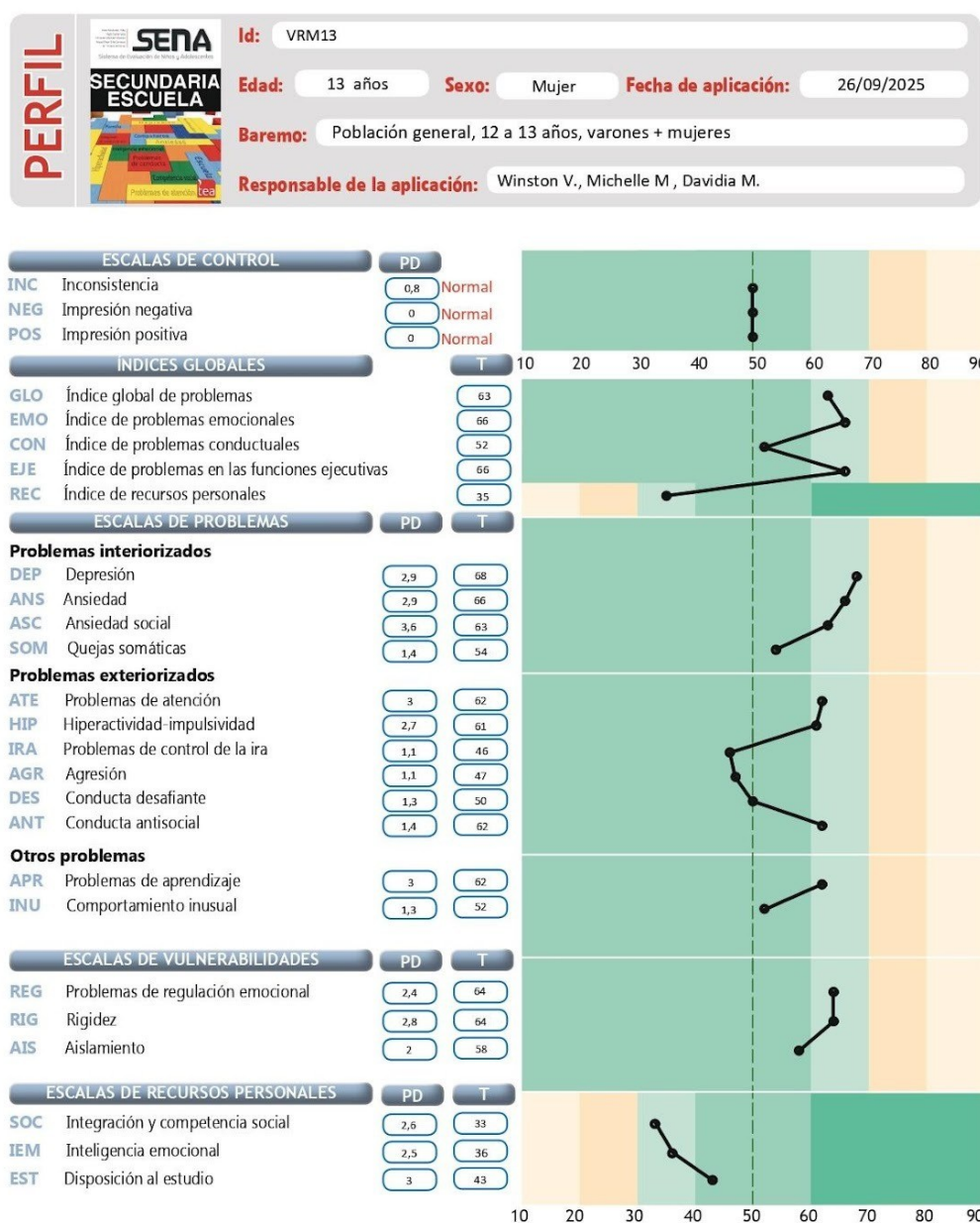
Los otros problemas (consumo de sustancias, conducta alimentaria y comportamiento inusual) se mantienen dentro de rangos normales, sin riesgos específicos ni alteraciones perceptivas o cognitivas.

En las vulnerabilidades, se identifica una adecuada regulación emocional, pero también cierta rigidez ante cambios y una tendencia al aislamiento social. Esta reserva limita la apertura a vínculos más profundos y reduce oportunidades de apoyo emocional.

Respecto a los recursos personales, la familia describe habilidades sociales funcionales y responsabilidad académica, pero también dificultades significativas en la inteligencia emocional, especialmente para expresar y comprender emociones propias y ajenas. Esto puede afectar la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos, por lo que constituye un área prioritaria de fortalecimiento.

Perfil 15

Perfil Escuela del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (VRM13)



Nota. Este perfil es el resultado de la aplicación y corrección del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Editorial TEA Ediciones 2025.

Las escalas de control se encuentran dentro de la normalidad, indicando respuestas coherentes y sin sesgos. La información aportada por el docente es válida para interpretar el perfil. A nivel global, la escuela reporta un nivel medio-alto de malestar, con elevación en el área emocional y en las funciones ejecutivas, sugiriendo ansiedad, preocupación y posibles dificultades de atención, planificación o adaptación. El comportamiento general se mantiene dentro de niveles adecuados y los recursos personales aparecen limitados, lo que aumenta la vulnerabilidad ante las demandas escolares.

En los problemas interiorizados, se observan puntuaciones elevadas en depresión y ansiedad, acompañadas de inseguridad social moderada. La adolescente podría mostrar retraimiento, preocupación o irritabilidad, aunque sin quejas somáticas significativas.

En los problemas exteriorizados, se identifican dificultades moderadas en atención e impulsividad, con momentos de inquietud o distracción, pero sin conductas agresivas o desafiantes relevantes. La conducta antisocial aparece levemente elevada, reflejando incumplimientos ocasionales de normas sociales.

En otros problemas, se observan indicios de dificultades de aprendizaje que podrían afectar el ritmo académico, mientras que el comportamiento inusual permanece dentro de la normalidad.

En las vulnerabilidades, destacan dificultades marcadas en regulación emocional y rigidez, lo que sugiere problemas para manejar la frustración, adaptarse a cambios o flexibilizar estrategias. El aislamiento se mantiene en niveles medios, sin retraimiento severo.

Respecto a los recursos personales, la escuela identifica limitaciones claras en la integración social y en la inteligencia emocional, pero se acompañan de disposición académica adecuada. Esta combinación señala que, aunque la adolescente se esfuerza, enfrenta dificultades emocionales y sociales que podrían acompañamiento.

Perfil Integrador del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (VRM13)

El perfil integrador reúne la información proveniente del autoinforme, la familia y la escuela, permitiendo comprender de manera global cómo VRM13 experimenta, expresa y regula su funcionamiento emocional y conductual en distintos contextos, así como las diferencias entre su vivencia interna y la forma en que su comportamiento es percibido por los adultos de referencia, permitiendo identificar conductas externalizadas e internalizadas. En conjunto, los resultados muestran un perfil caracterizado por un ajuste general adecuado, estabilidad emocional y un funcionamiento conductual normativo, aunque con vulnerabilidades específicas que emergen principalmente en el ámbito escolar, particularmente en la regulación emocional, la flexibilidad cognitiva y la integración social.

En términos emocionales y de conducta internalizada, VRM13 muestra en su autoinforme un funcionamiento interno equilibrado, sin síntomas de ansiedad, tristeza, desmotivación o preocupaciones excesivas. Se percibe a sí misma como capaz de manejar sus emociones, de mantener relaciones positivas y de adaptarse a las demandas cotidianas. Esta autopercepción se alinea con la visión familiar, donde se la describe como tranquila, comunicativa y con un manejo emocional adecuado. La familia no identifica signos de malestar afectivo persistente, observando armonía en la convivencia y una disposición positiva hacia las normas y las relaciones. Sin embargo, la escuela introduce un matiz significativo: desde el contexto académico, se observan indicadores de ansiedad, retraimiento, variaciones en el estado de ánimo y cierto agotamiento emocional ante demandas estructuradas. Este contraste sugiere que VRM13 puede experimentar conductas internalizadas situacionales, activadas en entornos exigentes, que no forman parte de un patrón emocional constante, pero que revelan sensibilidad ante el estrés y la presión escolar.

En cuanto a las conductas externalizadas, las tres fuentes coinciden en reportar un comportamiento respetuoso, normativo y con buen autocontrol. Tanto la adolescente como su familia describen un funcionamiento regulado, sin episodios de impulsividad significativa, agresión, desafío o comportamientos de riesgo. Este patrón es confirmado por la escuela, donde no se identifican dificultades conductuales relevantes. No obstante, el docente señala la presencia de rigidez, inquietud ocasional e impulsividad leve, asociadas más a la tensión emocional que a un desajuste conductual estructural. En este sentido, las conductas

externalizadas de VRM13 son mínimas, intermitentes y contextuales, con predominio de comportamientos adaptados en los distintos entornos.

Una divergencia importante aparece en las funciones ejecutivas: mientras la familia y el autoinforme muestran un adecuado control del comportamiento, atención y organización, el entorno escolar reporta dificultades en la planificación, la atención sostenida y la adaptación a situaciones nuevas. Esta diferencia sugiere que el desempeño ejecutivo de VRM13 varía según las exigencias del contexto. Es posible que, en el ámbito académico, donde se incrementan las demandas cognitivas y la exposición social, se active mayor estrés, generando bloqueos o disminución de la flexibilidad cognitiva.

En relación con las vulnerabilidades, el autoinforme refleja un funcionamiento estable, pero la familia señala cierta rigidez y tendencia al retraimiento social, lo que puede limitar su capacidad de adaptación ante cambios o retos inesperados. La escuela complementa esta visión identificando dificultades elevadas en regulación emocional y rigidez cognitiva, acompañadas de baja inteligencia emocional e integración social limitada. Estas características no representan un desajuste severo, pero sí una vulnerabilidad emocional moderada que puede afectar su bienestar cuando enfrenta entornos demandantes o de alta exposición social.

Los recursos personales de VRM13 se presentan como factores protectores sólidos: el autoinforme evidencia autoestima elevada, competencia social y buena autorregulación; la familia destaca su responsabilidad académica, convivencia positiva y sensibilidad afectiva; y la escuela reconoce su disposición al estudio como un pilar de estabilidad. Unidos estos elementos conforman una base de resiliencia que amortigua las vulnerabilidades observadas, especialmente en el ámbito escolar. A pesar de ello, el perfil integrador refleja un funcionamiento global adaptativo con predominio de conductas internalizadas leves, centradas en la reserva afectiva, la rigidez y la sensibilidad emocional ante contextos estructurados. Aunque no se identifican conductas externalizadas problemáticas, se sugiere fortalecer su regulación emocional, flexibilidad cognitiva y habilidades sociales.

Influencia que ejerce la interacción familiar en la conducta de las y los adolescentes

El análisis integrado de los resultados del grupo focal y de los tres perfiles del Test SENA (autoinforme, familia y escuela) permitió establecer la relación entre los tipos de interacción familiar y las manifestaciones conductuales, tanto internalizadas como externalizadas, observadas en los adolescentes participantes. Los hallazgos muestran que la interacción familiar no solo constituye el marco donde se configuran los vínculos afectivos, sino que también ejerce una influencia directa en la forma en que las y los adolescentes procesan, expresan o reprimen su mundo emocional. La calidad del diálogo, la coherencia de los mensajes y el manejo de las tensiones familiares determinan, en gran medida, si el malestar psicológico se orienta hacia el control interno característico de las conductas internalizadas o hacia la acción y la oposición propias de las externalizadas.

De manera general, las familias analizadas se organizan en torno a vínculos marcados por la tensión entre el afecto y el control, lo que configura climas comunicativos ambivalentes. La coexistencia de cercanía afectiva y de imposición autoritaria produce en los adolescentes un aprendizaje emocional basado en la vigilancia, la autocensura y la adaptación. En este contexto, los adolescentes aprenden a leer el entorno familiar antes de expresarse, desarrollando mecanismos de regulación que, si bien favorecen la obediencia y la contención, limitan la expresión espontánea. Así, los hogares donde predomina la triangulación, la mistificación o el silenciamiento tienden a generar conductas internalizadas, mientras que aquellos donde prevalece la Pseudohostilidad o la simbiosis rígida propician expresiones externalizadas de frustración o resistencia.

Entre las interacciones más influyentes se encuentra la proyección familiar, donde los padres transfieren a los hijos emociones no elaboradas, responsabilizándolos simbólicamente de los conflictos del hogar. Frases como “me dicen que solo paso en el celular” o “todo soy yo siempre” reflejan este mecanismo de desplazamiento afectivo. En el SENA, esta dinámica se relaciona con la presencia de culpa, tristeza y ansiedad, acompañadas de rigidez emocional y autocrítica elevada. Los adolescentes aprenden a contener sus emociones para no provocar malestar en los adultos, transformando el miedo a decepcionar en autocontrol y retraimiento. La

obediencia se convierte en una estrategia de preservación afectiva: mantener la calma para evitar la confrontación.

Sin embargo, cuando la tensión acumulada excede la capacidad de contención, esta misma proyección puede manifestarse en conductas externalizadas leves, como desafío verbal, oposición pasiva o reacciones impulsivas. En estos casos, los jóvenes canalizan el malestar familiar a través de respuestas de irritabilidad o desobediencia temporal, que en el SENA se observan como conductas desafiantes o antisociales moderadas, sin pérdida de ajuste general. Estas expresiones no reflejan rebeldía estructural, sino la búsqueda de afirmación frente a un entorno que los sobre controla emocionalmente.

De modo similar, la masa familiar indiferenciada de egos, evidenciada en expresiones como “si no pienso como mis padres dicen, no me ayudan”, genera un ambiente de dependencia emocional y pensamiento uniforme. En estas familias, discrepar equivale a desobedecer, y la individualidad se percibe como una amenaza a la unidad del grupo. En consecuencia, los adolescentes tienden a desarrollar conductas internalizadas de inhibición y pasividad, acompañadas por dificultad para tomar decisiones autónomas o defender su criterio. Esta uniformidad afectiva se asocia con sentimientos de frustración y retraimiento social, observados en varios perfiles del SENA, donde se describen bajos niveles de integración social y escasa expresión emocional.

En algunos casos, esta tensión se expresa también mediante comportamientos oposicionistas puntuales, especialmente en contextos donde el adolescente percibe injusticia o falta de reconocimiento. La necesidad de afirmarse frente a la autoridad puede dar lugar a contestaciones, ironías o gestos de desafío simbólico, que funcionan como mecanismos de autorregulación frente a la presión del grupo familiar.

Las formas de comunicación paradójica y amorfa, presentes en familias donde los mensajes se contradicen o carecen de claridad, generan en los adolescentes un estado de incertidumbre constante. Expresiones como “me enoja cuando no queda claro lo que se espera de mí” ilustran la confusión derivada de la ambigüedad parental. Esta incoherencia comunicativa se traduce en ansiedad anticipatoria y búsqueda excesiva de aprobación, evidentes en los

resultados de las escalas emocionales del SENA. Los adolescentes aprenden que las reglas pueden cambiar sin aviso, lo que los lleva a hipercontrolar su comportamiento y a interpretar el entorno desde la inseguridad. En estas dinámicas, el diálogo pierde su función de comprensión y se convierte en una fuente de tensión psicológica.

A nivel conductual, esta ambigüedad también se asocia a respuestas erráticas, como variaciones súbitas entre obediencia y desafío. Los adolescentes internalizan la confusión como incertidumbre conductual: a veces buscan complacer, y otras reaccionan impulsivamente ante la frustración. Este vaivén emocional entre el control y la explosión refleja el costo psíquico de la inconsistencia comunicativa.

Otro patrón relevante es el silencio previo a la toma de decisiones, identificado en frases como “me desespera cuando no me dan respuesta” o “mi papá me da miedo porque habla fuerte”. En estas familias, el silencio opera como un mecanismo de poder, donde la falta de comunicación se utiliza para mantener la jerarquía. Este tipo de interacción está directamente relacionada con conductas internalizadas como la ansiedad y la auto inhibición, ya que el adolescente aprende a esperar la reacción del adulto antes de actuar, interiorizando la idea de que expresar sus necesidades puede generar conflicto o desaprobación. De manera complementaria, las estrategias de silenciamiento como “me dicen que me calle” o “me hacen caras para que no hable” refuerzan esta dinámica de control emocional, transformando la comunicación en un terreno de cautela y tensión. En el SENA, estos adolescentes suelen mostrar baja inteligencia emocional y dificultades para la expresión afectiva, producto de un aprendizaje basado en la contención.

No obstante, algunos adolescentes responden a este modelo mediante actos de resistencia encubierta, como la ironía, la evasión o la omisión de información. Estas conductas externalizadas funcionan como respuestas compensatorias ante el silenciamiento: maneras indirectas de recuperar voz y autonomía en un espacio donde la palabra se percibe restringida.

En contraste, las familias donde existe un proceso de mediación claro y donde las figuras parentales asumen la regulación de los conflictos, muestran un efecto protector. Los adolescentes de estos hogares presentan niveles más altos de autocontrol, responsabilidad y

disposición al estudio, acompañados de menores indicadores de impulsividad o agresión. Este hallazgo confirma que la coherencia comunicativa y la contención emocional adulta actúan como factores de resiliencia frente a los efectos negativos de la tensión familiar. Asimismo, cuando los conflictos se abordan mediante diálogo abierto, se observa una canalización más funcional de la energía emocional, evitando tanto la inhibición como la agresión.

En el extremo opuesto, las interacciones basadas en la Pseudohostilidad o en la aplicación de marbetes injustos tienden a relacionarse con conductas externalizadas de desafío leve o sarcasmo, especialmente en contextos escolares. Las bromas, etiquetas o sarcasmos (“me dicen tarzán por mi cabello”, “se ríen cuando digo algo serio”) instauran un lenguaje de relación donde la ironía sustituye la empatía. En el SENA, estos adolescentes muestran conductas oposicionistas moderadas y dificultades para aceptar la corrección, lo que refleja la internalización de modelos comunicativos despectivos o invalidantes. La risa o la burla operan como formas de negar el conflicto, pero en la experiencia adolescente, dejan huellas de desvalorización y enojo. En el aula, estas emociones suelen expresarse en forma de resistencia a la autoridad o de actitud desafiante, sin llegar a configurarse como agresividad persistente.

Los resultados también indican que la relación simbiótica y el distanciamiento errático generan efectos opuestos en la conducta. En el primer caso, la sobre involucración parental limita la autonomía, produciendo ansiedad por aprobación y temor al error, mientras que, en el segundo, la distancia emocional fomenta la autosuficiencia y el desapego afectivo. Ambos extremos, aunque diferentes, derivan en un patrón común de dificultad para regular la expresión emocional. Los adolescentes de vínculos simbióticos tienden a interiorizar la culpa y el miedo a defraudar, mientras que los que crecen en ambientes distantes aprenden a protegerse mediante el control y el aislamiento emocional. Ambos perfiles se asocian con conductas internalizadas, ya sea por exceso de dependencia o por exceso de autocontrol, pero en ciertos casos, también con externalizaciones episódicas, cuando el adolescente intenta marcar límites o defender espacios de independencia.

En términos globales, el análisis conjunto revela que las familias con comunicación confusa, vínculos fusionados o jerarquías rígidas promueven formas de autocontrol que, aunque

funcionales, son emocionalmente costosas. Los adolescentes logran mantener un comportamiento adaptado y respetuoso, pero a expensas de reprimir la expresión afectiva, lo que da lugar a sintomatología ansiosa, retraimiento social y pensamientos autocríticos. Por el contrario, los hogares donde predomina la comunicación autoritaria o la descalificación constante tienden a generar conductas externalizadas leves, en las que la oposición o la ironía operan como intentos de defensa frente al sentimiento de invalidación. En estos casos, la rebeldía o el sarcasmo no expresan desinterés, sino un modo de reclamar coherencia emocional y reconocimiento dentro del vínculo.

En síntesis, la interacción familiar influye decisivamente en la configuración del comportamiento adolescente, actuando como un sistema modulador entre la emoción y la acción. Los resultados muestran que los patrones internalizados surgen en contextos donde el conflicto se reprime, la palabra se controla y el afecto se condiciona; mientras que las manifestaciones externalizadas emergen en entornos donde la tensión se expresa abiertamente, aunque sin mecanismos de resolución emocional. En ambos casos, la familia constituye el escenario donde se aprende a gestionar o a evitar el malestar. Promover una comunicación más empática, coherente y bidireccional aparece, por tanto, como una vía esencial para reducir la ansiedad, la frustración y las reacciones defensivas, y fortalecer la estabilidad emocional de los adolescentes dentro y fuera del hogar.

Propuesta de Guías de Recomendaciones que Fortalezcan las Interacciones Familiares

La fase final del análisis de resultados parte de la comprensión de que las interacciones familiares identificadas previamente (comunicacionales, psíquicas y vinculares) configuran un clima emocional donde la pertenencia, la expresión afectiva y la autonomía se negocian de forma constante. Los hallazgos mostraron un entramado familiar de ambigüedades, silencios, desconfirmaciones, alianzas y distancias afectivas que regulan la vida interna del sistema familiar y la manera en que las y los adolescentes se ubican dentro de él. Integrados con los perfiles conductuales del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA), estos resultados permitieron comprender que las conductas internalizadas y externalizadas no son expresiones aisladas, sino respuestas adaptativas a patrones relacionales y de aprendizaje que combinan comunicación incongruente, control del diálogo, estilos de vinculación jerárquica y modelos de manejo del conflicto observados en el hogar.

Sobre esta base, el análisis que sigue se orienta a demostrar cómo las interacciones familiares y las conductas observadas se tradujeron en criterios concretos para definir campos de trabajo prioritarios con las familias y para seleccionar materiales institucionales acordes con la realidad relatada por las y los adolescentes. Más que incorporar guías como elementos externos al estudio, se busca mostrar el recorrido que va desde la comunicación, la vinculación y la organización de normas en el hogar, hasta la elección de recursos que permitan reorganizar y potenciar aspectos ya existentes en el sistema familiar, ofreciendo tanto a la institución educativa como a la familia, insumos que se puedan utilizar para acompañar estos procesos de cambio según sus posibilidades y decisiones.

Con el fin de garantizar que las recomendaciones propuestas se sustentaran en materiales sólidos y pertinentes, el primer paso consistió en construir una matriz de criterios mínimos para la selección de guías. En esta matriz se valoró el tipo de respaldo institucional de cada documento (distinguiendo entre materiales de organismos internacionales especializados y guías de carácter nacional), su actualización temporal, el uso de un lenguaje claro y accesible, la calidad y pertinencia de la información para la crianza en la adolescencia, así como la presencia de herramientas prácticas adaptables al trabajo con familias en contextos escolares. La aplicación de este filtro permitió identificar un conjunto de guías que no solo cumplen con estos requisitos,

sino que ofrecen insumos concretos para acompañar procesos de fortalecimiento en las interacciones familiares. En la siguiente tabla se sintetiza el resultado de este procedimiento de selección.

Tabla 7

Tabla Resumen de Validación de Guías Institucionales para Fortalecer la Interacción Familiar

Guía	Tipo de Respaldo Institucional	Actualizada (≤5 años)	Lenguaje claro	Calidad / pertinencia	Herramientas prácticas y adaptables
La crianza durante la adolescencia (UNICEF)	Internacional	Sí	Sí	Sí	Sí
Directrices OMS – Prevención del maltrato y mejora de la relación (OMS)	Internacional	Sí	Sí	Sí	Sí
Manual didáctico de Escuela para Padres (FEAPD)	Internacional	No	Sí	Sí	Sí
Guía para la crianza desde el amor y el buen trato (UNICEF)	Internacional	Sí	Sí	Sí	Sí
¿Quién te quiere a ti? Cómo educar en positivo (Save the Children)	Internacional	No	Sí	Sí	Sí

Guía metodológica sobre crianza con ternura (MINED)	Nacional	Sí	Sí	Sí	Sí
Guía práctica sobre crianza con ternura (MINED)	Nacional	Sí	Sí	Sí	Sí

Nota. Tabla resumen que incluye los criterios de validación usados para elección de guías institucionales. Autoría propia. 2025.

La elaboración de esta matriz permitió constatar que las guías seleccionadas superan un umbral mínimo de pertinencia y calidad definido a partir de cuatro criterios centrales: contar con información actualizada, utilizar un lenguaje claro y accesible, ofrecer contenidos conceptualmente sólidos y relevantes para la crianza en la adolescencia, e incluir herramientas prácticas susceptibles de adaptación al trabajo con familias en contextos escolares y en el contexto nicaragüense. Solo los materiales que cumplieran de forma consistente con estos cuatro aspectos fueron considerados como base de la propuesta de guías de recomendaciones, mientras que el tipo de respaldo institucional (nacional o internacional) se empleó como un criterio complementario para organizar y jerarquizar su uso potencial, sin sustituir la exigencia de claridad, actualidad, calidad y aplicabilidad práctica.

A partir de este filtro inicial, el siguiente paso consistió en caracterizar con mayor detalle cada uno de los materiales que cumplió con los criterios de actualización, claridad de lenguaje, calidad de la información y presencia de herramientas prácticas. Para ello se elaboró una segunda matriz descriptiva que organiza información sobre el autor corporativo, el año de publicación, el título, una breve descripción de su contenido, la finalidad que orienta su uso dentro de la propuesta y el campo de análisis al que responde. Esta sistematización permite visualizar de forma sintética cómo cada guía contribuye, desde su propio énfasis, al fortalecimiento de las interacciones familiares, y facilita su localización por parte de la institución educativa y de las familias interesadas en profundizar en estos materiales. Esta se presenta a continuación.

Tabla 8

Tabla Resumen de Descripción de Guías Institucionales para Fortalecer la Interacción Familiar

N.º	Autor corporativo	Año	Nombre de la guía	Descripción general	Finalidad	Campo de análisis	de Link
1	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)	2021	<i>La crianza durante la adolescencia</i>	Documento dirigido a madres, padres y la personas cuidadoras que explica los cambios propios de la adolescencia, los desafíos en la convivencia y la forma en que estos límites impactan la relación familiar, ofreciendo orientaciones para el diálogo respetuoso y el acompañamiento	Apoyar a las familias para comprender y la adolescencia como etapa de desarrollo y ajustar sus prácticas de crianza, fortaleciendo el vínculo afectivo y los límites respetuosos.	Estrategias de acompañamiento parental	UNICEF

N.º	Autor corporativo	Año	Nombre de la guía	Descripción general	Finalidad	Campo de análisis	de Link
				nto de la autonomía.			
2	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)	2021	<i>Guía para la crianza de niñas, niños y adolescentes desde el amor y el buen trato</i>	Guía amplia sobre crianza positiva que desarrolla principios de derechos de la niñez, pautas para eliminar el castigo físico y humillante y orientaciones para una comunicación respetuosa, corresponsable y libre de violencia en la familia.	Brindar herramientas a familias y comunidades para ejercer una crianza basada en el amor, el respeto y la protección integral, sustituyendo el maltrato por estrategias educativas no violentas.	Crianza positiva	UNICEF
3	Organización Mundial	2023	<i>Directrices de la OMS sobre</i>	Directrices normativas que recopilan la evidencia	Orientar a Estados y organizaciones en el	Resolución de conflictos	OMS

N.º	Autor corporativo	Año	Nombre de la guía	Descripción general	Finalidad	Campo de análisis	de Link
	de la Salud (OMS)		<i>intervenciones parentales para prevenir el maltrato y mejorar las relaciones entre padres e hijos con niños de 0 a 17 años</i>	sobre intervenciones de apoyo a padres y cuidadores, que formulan recomendaciones y criterios para programas que reduzcan el maltrato infantil, la paternidad severa y sus efectos en la salud mental y el comportamiento de niñas, niños y adolescentes.	diseño, implementación y evaluación de programas parentales basados en evidencia que prevengan la violencia en la crianza y fortalezcan las relaciones padres-hijo.		
4	Ministerio de Educación	s. f.	<i>Guía metodológica</i>	Documento metodológico dirigido a	Proporcionar a las instituciones	Estrategias de acompañamiento parental	MINED

N.º	Autor corporativo	Año	Nombre de la guía	Descripción general	Finalidad	Campo de análisis	de Link
	de Nicaragua (MINED)		<i>sobre crianza con ternura</i>	centros educativos que desarrolla la propuesta nacional de crianza con ternura mediante una serie de talleres y actividades para trabajar con madres, padres y tutores temas como ternura, comunicación con amor, normas de convivencia y resolución armoniosa de conflictos.	educativas una ruta metodológica para organizar procesos de formación con familias que fortalezcan la crianza con ternura y el clima de convivencia escolar y familiar.		

N.º	Autor corporativo	Año	Nombre de la guía	Descripción general	Finalidad	Campo de análisis	de Link
5	Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED)	s. f.	<i>Guía práctica sobre crianza con ternura, dirigida a madres y padres de familia</i>	Material práctico dirigido directamente a madres y padres, que presenta en lenguaje sencillo los principios de la crianza con ternura, incluye actividades de reflexión y propone acciones concretas para el trato respetuoso, la organización del tiempo compartido y la atención	Acompañar a las familias en la incorporación cotidiana del enfoque de ternura mediante pautas concretas para establecer normas claras, fortalecer el vínculo afectivo y prevenir el maltrato.	Normas y límites saludables	MINED

N.º	Autor	Año	Nombre	Descripción	Finalidad	Campo	de	Link
	corporativ o		de la guía	general		análisis		
				afectiva a hijas e hijos.				

Nota. Tabla resumen de descripción de guías institucionales seleccionadas para fortalecer la interacción familiar. Autoría propia. 2025

Las guías sistematizadas en esta matriz se articulan directamente con los criterios de selección definidos y con los cuatro campos de análisis priorizados (estrategias de acompañamiento parental, crianza positiva, normas y límites saludables y resolución de conflictos). Los materiales de UNICEF sobre adolescencia y buen trato sitúan la crianza como un proceso relacional que debe sostener el amor y el apoyo continuo mientras las y los adolescentes atraviesan cambios rápidos y renegocian su autonomía, insistiendo en sustituir los gritos y otras formas de maltrato por prácticas basadas en el cariño, la protección, la escucha y el respeto, lo que aporta insumos concretos para el fortalecimiento del acompañamiento parental y de la crianza positiva. Por su parte, las guías del MINED sobre crianza con ternura introducen una estructura de talleres y pautas que abordan de manera integrada la convivencia familiar, la comunicación afectiva, las normas de convivencia y la resolución armoniosa de conflictos, ofreciendo actividades y orientaciones adaptables al contexto nicaragüense que contribuyen especialmente a clarificar normas y límites y a transformar la manera en que se manejan los desacuerdos en la vida cotidiana.

Finalmente, las directrices de la OMS sobre intervenciones parentales orientadas a prevenir el maltrato y mejorar la relación entre padres, madres, cuidadores e hijos permiten anclar estas propuestas en marcos internacionales de protección y buen trato, reforzando la pertinencia de trabajar con modelos de disciplina no violenta y programas estructurados de apoyo a la parentalidad.

De este modo, el conjunto de guías seleccionadas combina el respaldo de organismos especializados en infancia y educación con recursos concretos y actualizados, ofreciendo caminos realistas para reorganizar el acompañamiento parental, fortalecer la crianza positiva, establecer normas y límites más saludables y transformar los modos de afrontar los conflictos familiares, permitiendo así que se puedan utilizar por las instituciones y por cada familia para fortalecer las interacciones familiares.

Discusión

La discusión de los resultados constituye un espacio para articular de manera integrada los hallazgos empíricos con los marcos conceptuales que orientaron este estudio, permitiendo comprender la interacción familiar desde una mirada amplia y profundamente contextualizada. Aquí se ponen en diálogo las voces de las y los adolescentes recogidas en el grupo focal, los perfiles obtenidos a través del SENA y el análisis documental que orientó la selección de guías institucionales, con el fin de interpretar cómo se configuran los patrones comunicacionales, psíquicos y vinculares en sus hogares. Más que contrastar teoría y evidencia, este capítulo busca revelar cómo estos elementos se entrelazan para dar forma a las experiencias emocionales y conductuales de las y los adolescentes, mostrando la complejidad del sistema familiar y las formas en que este sostiene y moldea la vida adolescente. Desde esta integración, se examina tanto la naturaleza de las interacciones identificadas como su impacto en la conducta, y se fundamenta la propuesta de recomendaciones orientadas a fortalecer las interacciones familiares.

Identificación de tipos de interacción familiar que predominan en los hogares

Énfasis en la Comunicación

La comunicación dentro del sistema familiar constituye uno de los pilares centrales mediante los cuales se expresan las reglas, tensiones y equilibrios del hogar. Tal como lo mencionan Fairlie y Frisancho (1998), la familia funciona como un “sistema dinámico de vínculos, comunicación y reglas” que sostiene simultáneamente la estabilidad (homeostasis) y posibilita el cambio. En este sentido, la comunicación no opera como un simple intercambio de mensajes, sino como un recurso relacional a través del cual los miembros leen, interpretan y responden a los estados emocionales del sistema, regulando o bloqueando su adaptación.

Los resultados del grupo focal permiten observar que, en la experiencia de las y los adolescentes, la comunicación familiar se configura a través de patrones marcados por ambigüedades, invalidaciones, silencios estratégicos e incongruencias en el diálogo. Estas formas de intercambio funcionan como mecanismos característicos para administrar la vida emocional del hogar, evidenciando dinámicas que afectan la expresión emocional, la negociación de

conflictos y la construcción de vínculos seguros. En este sentido, los hallazgos empíricos dialogan de forma directa con la teoría sistémica, confirmando y matizando las formulaciones de Fairlie y Frisancho. Las interacciones descritas en el marco teórico, particularmente aquellas vinculadas al control del diálogo, la comunicación paradójica y la imposición de reglas implícitas se manifiestan de manera significativa en la dinámica cotidiana de estas familias, revelando cómo estos patrones comunicativos se convierten en núcleos organizadores de la convivencia y del desarrollo emocional de las y los adolescentes participantes.

Un primer conjunto de interacciones se caracteriza por la falta de coherencia interna entre lo que se dice, lo que se espera y lo que se expresa emocionalmente. Según Fairlie y Frisancho, estas formas de comunicación generan “callejones sin salida” donde el receptor no puede ofrecer una respuesta adecuada sin vulnerar alguna expectativa implícita del sistema. El testimonio de ALG12: “Me mandan a hacer todo y eso me molesta. Mis padres se molestan si no lo hago. También me escondo si noto que mis padres están molestos” refleja cómo las demandas familiares se ajustan a la emocionalidad del adulto más que a reglas consistentes. IMZ13 añade: “Sí me ha pasado y me confundo. Me pasa seguido con mi hermano que a veces me hace creer cosas como para molestarme”, lo cual ilustra la dificultad de decodificar intenciones en un clima comunicacional fluctuante. A ello se suma la vivencia de JEE13, quien expresa: “No lo hago, a menos que tenga la razón”, sugiriendo intentos de mantener coherencia personal ante un entorno comunicativo contradictorio, y la reacción de VRM13: “No me pasa, y si me pasara, mi reacción sería irme a mi cuarto”, que evidencia la retirada como estrategia de afrontamiento frente a la posible ambigüedad.

En esta misma línea, la comunicación paradójica, entendida como la emisión de mensajes contradictorios en distintos niveles (verbal, gestual o emocional), emerge cuando lo verbal y lo afectivo divergen. JEE13 reconoce: “Cuando pasa eso, me da ansiedad”, mostrando que la contradicción comunicativa activa respuestas corporales ante un mensaje que no puede resolverse cognitivamente. Finalmente, la mistificación, definida en el marco teórico como la tendencia a confundir, ofuscar u ocultar lo que está ocurriendo, aparece cuando las y los adolescentes intentan expresar emociones y son desviados hacia interpretaciones que no les pertenecen. En palabras de JEE13: “Me pasa eso cuando me van a regañar, cuando tal vez no me

dieron permiso para ir a algún lugar y me dicen que por eso estoy enojado o triste”; ALG12 añade: “Me pasa eso cuando me van a regañar... Me enoja cuando me cambian el tema”; VRM13 señala: “Cuando les diré algo, ellos salen con otra cosa fuera de tema”; y NSM12 profundiza: “Cuando les diré algo importante me regañan... me dijeron que solo quiero andar jugando. También me dijeron que tenía que enfocarme en los estudios”.

La consistencia entre estos resultados y el planteamiento teórico sugiere que, dentro de estas familias, la incongruencia opera como un mecanismo de regulación emocional. Al distorsionar o modificar el mensaje, la familia evita la confrontación directa y sostiene una apariencia de estabilidad. Sin embargo, el costo recae en las y los adolescentes, quienes deben desarrollar habilidades de hipervigilancia, autocensura y lectura afectiva para moverse entre estos mensajes contradictorios. Esto confirma la propuesta de Fairlie y Frisanco de que las interacciones se vuelven rígidas cuando el sistema rechaza el cambio, pero también sugiere que dicha rigidez no siempre se expresa como silencio o evitación, sino como un movimiento constante entre versiones conflictivas del mismo mensaje, un matiz no explorado en profundidad por los autores.

Un segundo conjunto de interacciones identifica patrones donde la experiencia emocional del adolescente es minimizada o corregida desde el discurso adulto. Fairlie y Frisanco conceptualizan la descalificación como el acto de “desautorizar o anular la palabra del otro”, y los relatos del grupo confirman esta descripción. IMZ13 comenta: “Normalmente no me toman en cuenta cuando vamos a un restaurante o de viaje por ejemplo”, mientras NSM12 refiere: “Mi mamá no me pone atención, usualmente ella pasa con el celular”. ALG12 añade una vivencia más compleja: “Me siento indignado... Mis padres son selectivos con las amistades que yo tengo... En ocasiones ni se acordaban de que yo había salido con algún amigo/a”. En contraste, JEE13 señala: “Mi papá siempre me toma en cuenta para tomar decisiones”, mostrando que la desconfirmación no es homogénea en todas las familias y que también hay experiencias de validación que coexisten con las de invalidación.

La risa no relacionada con el humor, descrita en el marco teórico como una risa inapropiada o caprichosa, surge cuando las figuras adultas responden con burla a emociones

serias. IMZ13 y JEE13 lo expresan así: “Cuando le cuento algo serio a veces se ríen y yo le digo que no me da risa. Mis padres se ríen de una manera sarcástica”. ALG12 matiza esta dinámica al indicar: “Mi papá a veces lo hace para amenizar el momento y yo me termino riendo también”. Estas respuestas emocionales interrumpen la posibilidad de elaborar el malestar y refuerzan una cultura comunicativa donde la vulnerabilidad puede ser minimizada o transformada en objeto de humor. Asimismo, la aplicación de marbetes injustos “calificativos inapropiados que terminan definiendo” se evidencia cuando NSM12 relata: “Sí, mi papá me decía tarzán cuando era pequeña por mi cabello”. Durante la adolescencia, este tipo de etiquetamiento moldea la autopercepción y limita la construcción autónoma de la identidad.

En conjunto, estos hallazgos muestran que las formas de invalidación comunicativa operan como reguladores simbólicos dentro del sistema familiar. No obstante, surge un matiz importante: en algunos casos, la invalidación no proviene de una intención abiertamente hostil, sino de un estilo de humor parental normalizado en el hogar. Aunque Fairlie y Frisancho abordan la risa inapropiada como indicador de evitación afectiva, los testimonios sugieren que también puede cumplir una función ambivalente: reducir la tensión, suavizar el conflicto y mantener cierta cercanía emocional. Esta complejidad indica que la teoría podría enriquecerse reconociendo los matices culturales y relacionales en los que determinadas formas de minimizar emociones coexisten con expresiones de cuidado.

El tercer bloque comunicacional se vincula con lo que Fairlie y Frisancho describen como estrategias de control del diálogo. El silencio previo a la toma de decisiones, identificado por los autores como característico de familias con escaso intercambio significativo, fue mencionado repetidamente. VRM13 comenta: “Si, hay silencios cuando hay que tomar una decisión... mi papá a veces me manda con mi mamá, y luego mi mamá me dice que qué piensa mi papá y tengo que preguntarles. En otras ocasiones no me dicen nada y se quedan en silencio”. IMZ13 añade: “Si, mis padres piensan mucho antes de tomar una decisión. A veces mi papá me da miedo porque tiene un tono de voz muy fuerte y es enojón”. NSM12 expresa su vivencia en términos de frustración: “Me desespera cuando esto pasa... cuando mi papá está en casa, siempre se la pasa viendo televisión”. ALG12 señala: “Mi mamá es quien toma las decisiones, pero quien me dice a mí es mi papá, es mi abogado”, y JEE13 profundiza en el impacto emocional: “Mi mamá dilata

demasiado... eso me da ansiedad, que tarde tanto para darme una respuesta. Mi papá me da miedo porque habla fuerte”.

El parloteo sintomático, definido como un embrollo verbal sin relación directa con la situación, surge como una forma compartida de evitar temas emocionales profundos. VRM13 reconoce: “Si, mis padres cambian de tema y evitan responder, pero ya luego terminan respondiendo. Y, yo también cambio el tema”. JEE13 añade: “Yo les cambio del tema, pero había momentos donde tenía que responderles, aunque no quería”. ALG12 lo expresa de manera explícita: “Yo soy el que cambio el tema para que se les olvide”. IMZ13 señala: “No me pasa, solo no me presta atención mi mamá por estar cuidando a mi sobrina”, y NSM12 complementa esta dinámica desde la evitación conductual: “Cuando me piden hacer algo que no quiero hacer, me voy al cuarto y si me preguntan, les meto platica de otra cosa o simplemente no hago lo que me piden”.

Finalmente, las estrategias de silenciamiento, entendidas como el uso de órdenes, gestos o expresiones para obligar a callar con fines instrumentales, aparecen con claridad en varios testimonios. JEE13 relata: “Me dicen que no les hable y yo no les hablo, pero luego mi mamá llega a buscarme y me habla. Cuando quieren que me calle me hacen caras para que yo me calle. Durante las discusiones, me callan y me dicen que no les hable así”. VRM13 señala: “Me dicen ‘ya cállate’ o ‘ya cálmate’”. IMZ13 aporta una vivencia de mayor carga emocional: “Una vez mi papá me calló feo, me dijo que no estuviera de estúpida. Me dieron ganas de llorar y me fui a mi cuarto”. NSM12 indica: “Cuando me quieren callar, mi papá me queda viendo y yo ya sé lo que significa (que me tengo que callar)”. ALG12 retoma la dimensión recíproca de esta dinámica: “Cuando hay discusiones mis padres me callan y me dicen que me calle porque ‘ahorita no lo puedo decir’. Y yo soy el que deja de hablarles cuando estoy enojado”.

Este conjunto de patrones reafirma que el control comunicativo preserva la estructura jerárquica del sistema familiar, pero limita la posibilidad de un diálogo emocional auténtico. Un matiz emergente del grupo focal merece resaltarse: algunas y algunos adolescentes reportan que ellos mismos recurren a estas estrategias para evitar conflictos, lo cual sugiere que las dinámicas de control no se ejercen únicamente desde la autoridad, sino que son internalizadas y

reproducidas por los hijos. Este hallazgo amplía la comprensión del modelo de Fairlie y Frisancho, indicando que las estrategias comunicacionales no solo mantienen la homeostasis familiar, sino que también son incorporadas como parte del repertorio relacional adolescente.

En conjunto, los hallazgos muestran que la comunicación familiar observada en estos adolescentes opera como un dispositivo relacional complejo que sostiene la homeostasis del sistema, en el sentido planteado por Fairlie y Frisancho (1998). Lejos de constituirse como un espacio espontáneo de expresión emocional, la comunicación aparece estructurada por incongruencias, invalidaciones y estrategias de control que funcionan como mecanismos para regular tensiones internas, evitar confrontaciones directas y preservar la estabilidad del sistema familiar. Sin embargo, esta estabilidad se alcanza a costa de limitar la autenticidad emocional y la diferenciación psicológica de las y los adolescentes.

Los patrones identificados incluyen mensajes contradictorios, silencios estratégicos, burla ambivalente, etiquetamientos, evasiones y órdenes de callar configuran un clima comunicativo donde la palabra adquiere un carácter condicionado e incierto. Como muestran los testimonios, estas dinámicas obligan a las y los adolescentes a moverse entre demandas cambiantes, afectos inconsistentes y normas implícitas que rara vez se explicitan. Frente a ello, desarrollan estrategias adaptativas como la autocensura, la retirada afectiva, el silenciamiento voluntario, la vigilancia emocional o el cambio de tema para evitar la intensificación del conflicto. Tales respuestas confirman la función homeostática descrita por Fairlie y Frisancho: el sistema familiar delega en sus miembros, especialmente en los más jóvenes, la tarea de mantener el equilibrio emocional.

No obstante, algunos matices emergentes enriquecen y amplían la teoría. El uso de la burla como forma de cercanía, la normalización cultural del humor que minimiza emociones, o la incorporación por parte de las y los adolescentes de estrategias de silenciamiento y evasión señalan que estas prácticas no siempre se ejercen de manera unilateral desde la figura adulta. Más bien, forman parte de un repertorio comunicacional compartido y aprendido dentro del sistema, lo que evidencia que la homeostasis no solo se sostiene desde arriba, sino que se reproduce relacionalmente. Este hallazgo sugiere que las interacciones descritas por Fairlie y

Frisancho pueden adquirir matices menos rígidos y más bidireccionales de lo que la teoría originalmente anticipa.

De este modo, la comunicación familiar aparece como un eje organizador que define límites, jerarquías y posibilidades de expresión emocional. Las incongruencias, invalidaciones y estrategias de control no operan de forma aislada, sino articuladas entre sí, conformando un entramado relacional que moldea la experiencia subjetiva de las y los adolescentes: qué pueden decir, cómo pueden decirlo y hasta dónde pueden mostrarse vulnerables sin riesgo de burla, corrección o silencio forzado. Esta comprensión integrada será fundamental para interpretar, en los siguientes apartados, cómo estas formas comunicacionales inciden en los procesos psíquicos, las modalidades de vinculación y la emergencia de conductas internalizadas y externalizadas en la vida cotidiana de las y los adolescentes participantes.

Énfasis en los Procesos Psíquicos

Los procesos psíquicos que organizan la vida emocional familiar emergen como uno de los ejes centrales para comprender cómo se distribuyen las tensiones, los miedos, las expectativas y los afectos dentro del sistema relacional de cada hogar. Tal como afirman Anal Fairlie y Dora Frisancho (1998), la familia opera como un “sistema homeostático y, más específicamente, como un sistema gobernado por reglas” (p. 43), reglas que no solo ordenan el comportamiento visible, sino también las formas de sentir, interpretar y responder emocionalmente. En este sentido, los procesos psíquicos no representan solo mecanismos intrapsíquicos individuales, sino modos relacionales que se expresan en los intercambios cotidianos. Como señalan los autores, las interacciones “son rasgos detectables del comportamiento familiar, como fenómenos transaccionales que se pueden observar, aislar y registrar durante la actuación de los miembros de la familia” (p. 46), lo cual permite entender que aquello que sucede en el mundo interno de cada integrante se configura a partir de un entramado emocional compartido.

A partir de esta perspectiva, los resultados del grupo focal muestran que los procesos psíquicos predominantes reflejan la manera en que las emociones circulan dentro del sistema, cómo se trasladan tensiones de un miembro a otro y cómo los adolescentes se ven obligados a

sostener equilibrios que no les corresponden. En varios hogares, esta dinámica se orienta más a preservar la estabilidad del sistema que a promover la diferenciación emocional. Tal como mencionan Fairlie y Frisancho, cuando la familia rechaza transformaciones necesarias, “las interacciones que se han estado empleando se tornan rígidas, se anquilosan y rechazan todo intento de cambio” (p. 44), limitando la posibilidad de que los miembros más jóvenes desarrollen un sentido propio de identidad y autonomía. Los hallazgos confirman que las experiencias emocionales de las y los adolescentes se construyen en un campo afectivo donde la rigidez, la dependencia, la confusión y la distancia afectiva se entrelazan como respuestas adaptativas a las reglas implícitas del hogar.

Un primer conjunto de interacciones evidencia cómo las emociones adultas se desplazan hacia las y los adolescentes a través de la proyección familiar, la inducción de ansiedad y el intercambio de disociaciones. La teoría sostiene que la proyección surge cuando los adultos amplifican “pequeñas incapacidades” de los hijos hasta convertirlas en problemas relevantes. Este mecanismo aparece claramente cuando una adolescente expresa: “me dicen que solo paso en mi celular” VRM13, frase que supera una simple observación y se convierte en un juicio permanente sobre su conducta. La misma participante profundiza esta tensión cuando relata: “Con mi mamá me pasa que a veces me ayuda a hacer tareas de matemáticas, pero nos explica de una forma que se deben de hacer los ejercicios y ella se molesta si no lo hacemos a su manera, y no me ayuda”. Aquí, la ayuda se transforma en un escenario donde la exigencia adulta se desplaza a la adolescente, produciendo un clima emocional en el que la corrección adquiere más peso que el acompañamiento. Estos hallazgos dialogan con la teoría, pero también la amplían: la proyección no aparece solo como exageración de fallas, sino como un modo cotidiano de regular tensiones adultas mediante la crítica al hijo, posicionando al adolescente como receptor natural de la frustración adulta.

La inducción de ansiedad emerge como mecanismo complementario: las preocupaciones económicas o tensiones cotidianas se transfieren directamente a las y los adolescentes, quienes comienzan a organizar su comportamiento para evitar agravar el malestar familiar. Así lo expresan los testimonios: “Sí, me preocupa cuando hay deudas” VRM13; “Sí, cuando hay pagos por hacer me preocupa... me tengo que limitar en ciertas cosas, y si me quieren comprar algo,

prefiero que no lo compren para que no se endeuden” IMZ13; “prefiero preguntarles primero si tienen dinero antes de pedirles algo, y si tienen pues les pido, si no, no” JEE13; “Sí, me preocupan las deudas y cuando salimos a comer, en los restaurantes se hacen grandes las cuentas” ALG12. Estos relatos muestran que la ansiedad parental deja de pertenecer a los adultos y pasa a ser administrada por los hijos, quienes adoptan roles de contención y moderación afectiva que exceden su etapa evolutiva. Esto confirma la lectura sistémica: el sistema mantiene su estabilidad transfiriendo tensiones hacia quienes tienen menos poder para cuestionarlas.

El intercambio de disociaciones refuerza esta lógica, evidenciando una incongruencia marcada entre lo que los adultos exigen y lo que practican. Las y los adolescentes lo describen de forma directa: “Sí, me mandan a hacer cosas que ellos pudieran hacer. Y normalmente no me prestan atención, pasan con el celular” VRM13; “Sí, me dicen que solo paso con el celular, pero mi mamá pasa en Facebook... ‘¿acaso usted no dejó clases?’” IMZ13; “Sí, pasamos en el celular mi hermano y yo, pero mis papás también pasan en el celular. Ellos se defienden señalando mis errores, pero no les gusta que les hagan ver los errores de ellos” ALG12; “Yo les contesto, y les digo ‘usted qué habla si...’” JEE13. Estos testimonios no solo confirman la teoría de Fairlie y Frisancho, sino que revelan un matiz crítico: ante la incoherencia adulta, son las y los adolescentes quienes deben asumir la función de señalar la contradicción. La autoridad, que debería encarnar coherencia normativa, se desplaza hacia una forma de poder que no necesita justificarse; y el adolescente, para preservar un mínimo de lógica relacional, termina adoptando el rol de mediador o juez de la congruencia del sistema. La teoría describe estas disociaciones como problemática de comunicación; los datos muestran que su efecto central es la inversión de jerarquías funcionales: el adulto no corrige, sino que exige; el adolescente no solo obedece, sino que debe gestionar la contradicción.

En conjunto, estas formas de interacción sugieren que el sistema familiar se estabiliza mediante la transferencia descendente de tensiones: la crítica, la preocupación y la incoherencia se desplazan hacia los miembros más jóvenes, quienes adaptan su conducta y sus emociones para proteger la continuidad del hogar. Así, las y los adolescentes se convierten en reguladores afectivos involuntarios, ajustando sus palabras, demandas y comportamientos para evitar desbordes emocionales adultos. Este hallazgo confirma la premisa sistémica de Fairlie y

Frisancho, pero la complejiza: los procesos psíquicos no solo contienen el malestar del sistema, sino que redistribuyen las responsabilidades afectivas hacia quienes tienen menos agencia, configurando un patrón donde la homeostasis se preserva a costa de la autonomía emocional adolescente.

Un segundo conjunto de procesos psíquicos predominantes se articula alrededor de dinámicas que afectan directamente la diferenciación del yo, especialmente en contextos donde la familia opera como una unidad emocional fuertemente cohesionada y poco permeable a la individualidad. Este bloque integra fenómenos como la masa familiar indiferenciada de egos, la complementariedad patológica de necesidades, la lucha por la identidad, y finalmente mitos y ritos familiares. En los términos planteados por Fairlie y Frisancho (1998), estas interacciones revelan un sistema donde las reglas implícitas buscan preservar la unidad afectiva a costa de la autonomía de las y los adolescentes, configurando un clima relacional donde disentir, elegir o incluso desear algo distinto se experimenta como amenaza al equilibrio del hogar. Los testimonios del grupo focal muestran que, para muchos participantes, la estabilidad familiar parece depender de su conformidad emocional y conductual más que de un diálogo auténtico, lo que posiciona a las y los adolescentes en un lugar ambivalente: pertenecen al sistema, pero bajo la condición de ajustarse a él.

La masa familiar indiferenciada aparece con claridad cuando las y los adolescentes describen que discrepar con los adultos provocan enojo, distancia o desconfirmación. VRM13 lo sintetiza al afirmar: “Si no pienso como mis padres dicen, no me ayudan, tiene que ser a su modo”; JEE13 aporta un ejemplo donde el desacuerdo se vuelve conflicto: “A veces se enojan cuando pienso distinto... Un ejemplo fue cuando teníamos que sacar el sticker de rodamiento para el carro y como yo había leído la ley recientemente, le dije a mi mamá de cómo era el proceso, pero ella decía que así no era, y al final ella se enojó porque yo tenía la razón y el proceso era como se lo expliqué”; mientras ALG12 enfatiza la unilateralidad normativa: “Si mi papá tiene la razón, solo él la tiene y no hay quien lo saqué de ahí”. En estas experiencias, disentir no constituye una oportunidad de intercambio, sino una ruptura del guion emocional que sostiene la unidad familiar. Esto sugiere que, más allá de la cohesión descrita por la teoría, la familia

funciona aquí como una estructura que delimita la expresión individual: no se rechaza la diferencia porque sea irracional, sino porque amenaza la estabilidad psíquica de la familia.

Por otro lado, la complementariedad patológica de necesidades acentúa la confusión entre obediencia y vínculo afectivo. Los relatos de VRM13, NSM12 y ALG12 lo muestran de forma consistente: “Me regañan y me obligan a ir a lecciones de boxeo, pero no me gusta. Y me castigan quitándome el celular” VRM13; “Me castigan cuando no cumplo mis deberes. Y si no voy a misa, por ejemplo, me quitan el celular” NSM12; “Sí, a veces tengo que ir a misa obligado y un castigo que me ponen es que tengo que ir a clases de tae-kwon-do, pero no me gusta” ALG12. Lo relevante aquí no es la presencia del castigo, sino su función emocional: los adolescentes no actúan para desarrollar disciplina, sino para evitar el enojo o la decepción parental. Como grupo, incluso reconocen que “en general, no se sienten responsables de que sus padres estén felices, sin embargo, hacían las cosas que les pedían para evitar ser castigados”, una frase que revela que la obediencia se convierte en el modo privilegiado de mantener la armonía familiar. Esto confirma la teoría, pero también la desplaza: la complementariedad no se limita a necesidades afectivas explícitas, sino que opera como una forma de control emocional donde la calma adulta se convierte en tarea adolescente.

La lucha por la identidad aparece como consecuencia natural de estas dinámicas. VRM13 comenta: “Me felicitan cuando salgo bien en clases y nada más. Se siente bien”; IMZ13 indica: “No reconocen mis logros y tampoco celebran cuando saco buenas notas”; y NSM12 enfatiza la minimización parental: “No reconocen mis logros, y cuando salgo bien en clases me dicen que esa es mi obligación”. La teoría plantea que los procesos psíquicos moldean el mundo interno del adolescente; sin embargo, los hallazgos muestran que estos procesos también condicionan la construcción del valor personal. Los adolescentes intentan afirmarse, pero la retroalimentación adulta se restringe al rendimiento académico o la obediencia, configurando un esquema relacional donde la identidad se negocia entre la necesidad de aprobación y la experiencia constante de invisibilidad emocional. Este patrón revela una limitación en la teoría: aunque reconoce la existencia de luchas identitarias, no profundiza en cómo las normas afectivas del hogar pueden reducir el reconocimiento a dimensiones funcionales, no emocionales.

Los mitos y ritos familiares completan este bloque, mostrando cómo ciertas prácticas, aunque cohesionantes, pueden volverse rígidas y limitar la autonomía. IMZ13 relata: “Todos los fines de semana nos vamos a Huehueté (tenemos una casa ahí), pero no me gusta ir al mismo mar, preferiría quedarme en casa. Y cuando estamos en Huehueté, me quedo en mi cuarto”; ALG12 complementa: “Sí, en mi familia siempre acostumbramos a ir a Jinotega en diciembre. Y para cuando tenemos un cumpleaños en la familia, siempre vamos a San Juan del Sur, pero me gustaría que cambiáramos, como ir al Tránsito”. Estas prácticas, más que expresar tradición, representan un guion familiar donde la pertenencia se obtiene por participación obligada, no por elección. La teoría sugiere que los ritos crean continuidad y las experiencias relatadas muestran que, en ciertos casos, esa continuidad limita la expresión de deseos individuales y se convierte en una fuente de tensión afectiva silenciosa.

En conjunto, este segundo bloque revela un sistema donde la pertenencia emocional se sostiene mediante la homogeneidad afectiva, la obediencia y la reiteración de prácticas que reafirman el vínculo, pero reducen la autonomía. Los procesos psíquicos descritos por la teoría se confirman, pero los relatos del grupo focal muestran que operan de manera más compleja: no solo inhiben la diferenciación del yo, sino que configuran una estructura relacional donde el reconocimiento emocional se vuelve escaso, condicional o funcional, generando en las y los adolescentes una identidad negociada entre la conformidad y el deseo de afirmación personal.

Un tercer conjunto de procesos psíquicos predominantes se vincula con dinámicas que generan desorganización en el intercambio afectivo y distancia emocional dentro del sistema familiar. Este bloque integra fenómenos como el caos cognoscitivo colectivo, la falta de atención selectiva y el divorcio emocional, los cuales, lejos de constituir simples dificultades comunicacionales, actúan como mecanismos relacionales que organizan o desorganizan la vida emocional del hogar.

El caos cognoscitivo colectivo se expresa en conversaciones simultáneas, interrupciones constantes y un flujo comunicativo que impide la construcción de significados compartidos. Las vivencias de VRM13 ilustran este desorden: “Sí, cuando estamos comiendo con mi familia, se hablan de varios temas y mi papá y hermano se ponen a hablar de fútbol, y cuando lo hacen hay

discusión porque le van a equipos diferentes (uno al Barcelona y el otro al Real Madrid)”. IMZ13 añade: “Sí, cuando me interrumpen no quiero hablar ya”; JEE13 enfatiza la frustración: “Sí, me interrumpen justo cuando quiero hablar”; y ALG12 detalla la secuencia cotidiana: “Mis padres platican entre ellos y mientras eso pasa, yo estoy con mi celular jugando. Pero, cuando quiero opinar y estamos en familia, me interrumpen, alguien más se pone a hablar y ya no digo lo que iba a decir”. Estos relatos no solo confirman la teoría plantada, sino que revelan un patrón donde la palabra adolescente pierde valor en un ambiente emocional saturado de ruido. La conversación se convierte en un escenario donde los adultos interactúan entre sí y el adolescente queda desplazado, reduciendo su participación a la retirada o la desconexión.

La falta de atención selectiva complejiza aún más esta desorganización, pues introduce la experiencia de invisibilidad emocional. NSM12 expresa el deseo de reconocimiento: “Me gustaría que me presten más atención y celebren más mis logros. Me gustaría más atención de mi papá... Si está viendo televisión, me dice que le cuente después o que vamos a hablar luego y nunca sucede”; JEE13 relata intentos explícitos de recuperar la atención: “Cuando no me prestan atención y les digo algo y están en la sala, les apago el televisor para que me presten atención”; IMZ13 señala la motivación afectiva: “Me dan más ganas de compartir más con mi papá”; ALG12 identifica la recurrencia de la desatención: “Muchas veces hablo y no me prestan atención”; y VRM13 sintetiza la respuesta adaptativa: “Si no me prestan atención, ya no les digo nada”. Estos testimonios sugieren que la falta de atención no constituye un evento esporádico, sino un patrón que regula el acceso emocional del adolescente a la figura adulta. La teoría describe este fenómeno como ausencia de selección atencional y los resultados reflejan que la consecuencia principal es la autocensura, la renuncia al diálogo y la internalización del desinterés como forma habitual de convivencia.

Finalmente, el divorcio emocional introduce un nivel adicional de tensión afectiva, pues posiciona a las y los adolescentes como observadores y en ocasiones receptores del conflicto conyugal. VRM13 describe esta carga emocional: “Cuando hay discusiones entre mis padres, reacciono sintiéndome intranquila y quiero irme del lugar a dormir. Siempre me meten en sus discusiones. A veces mi papá le echa la culpa a mi mamá durante las discusiones. Y solo una vez han tenido una discusión así fuerte”; NSM12 aporta un ejemplo donde la tensión surge a partir

del riesgo y el control: “Sí he estado en desacuerdos de mis padres, porque mi papá hace cosas arriesgadas... eso es motivo de conflicto entre ellos”; IMZ13 describe un patrón más persistente: “Existen problemas constantes y se dan cuando salen. Pero algo que les ha ayudado es cuando ellos van a un grupo de la iglesia para matrimonios, y suelen a retiros, hacer servicios y había ayudado”. En estas experiencias, la pareja parental aparece como un vínculo frágil cuya estabilidad depende de reglas no explicitadas y donde la tensión no queda contenida dentro del subsistema conyugal, sino que se desplaza hacia las y los adolescentes. La teoría define este fenómeno como desconexión afectiva entre los padres, y las narrativas de las y los adolescentes muestran que este distanciamiento repercute directamente en la seguridad emocional de los hijos, quienes desarrollan estrategias de retirada, observación o autocontrol para evitar intensificar el conflicto.

En conjunto, esta tercera agrupación evidencia que la desorganización afectiva y la distancia emocional no son simples fallas comunicativas, sino mecanismos mediante los cuales el sistema familiar regula tensiones internas, distribuye silencios e impone límites implícitos al acceso emocional de las y los adolescentes. Estos procesos confirman la lectura sistémica, pero revelan matices poco explorados: en algunos hogares, la desorganización parece funcionar como una forma de homeostasis un equilibrio inestable que se mantiene precisamente gracias a la dispersión afectiva, la desatención y la tensión parental, configurando un clima emocional donde las y los adolescentes deben adaptarse continuamente, ajustando su presencia, su palabra y su vulnerabilidad para no desbordar un sistema que perciben frágil e impredecible.

Énfasis en la Vinculación

Los vínculos que estructuran la vida familiar constituyen uno de los mecanismos centrales a través de los cuales se distribuyen la lealtad, la pertenencia y el poder al interior del sistema familiar. Las interacciones con énfasis en la vinculación permiten observar cómo las jerarquías, la cercanía emocional y la distancia afectiva funcionan como reguladores sistémicos, sosteniendo patrones que pueden favorecer la estabilidad o, por el contrario, limitar el desarrollo individual. A partir de los testimonios del grupo focal, se observa que la vinculación familiar se organiza en torno a dinámicas que alternan entre la inclusión y la exclusión, la alianza y la distancia, la

protección y el control, configurando un entramado afectivo que los y las adolescentes deben descifrar para ubicarse dentro de su sistema familiar.

A partir de esta mirada, los resultados del grupo focal muestran que las y los adolescentes participan en vínculos caracterizados por inclusiones selectivas, jerarquías afectivas y distancias reguladas. Las experiencias relatadas indican que los vínculos no se construyen únicamente desde la afinidad, sino desde la necesidad del sistema de distribuir la tensión y preservar la estabilidad. La vinculación se convierte en un mecanismo que regula la vida emocional del hogar, asignando roles, responsabilidades y formas de cercanía que, en muchos casos, moldean la manera en que las y los adolescentes aprenden a pertenecer sin poner en riesgo el equilibrio familiar.

Un primer conjunto de interacciones revela cómo el sistema organiza la pertenencia y la exclusión a través de alianzas y/o coaliciones, triangulaciones y mecanismos de descarga emocional como el chivo expiatorio. En la teoría, las alianzas representan uniones que pueden fortalecer la cohesión o erigirse como espacios de cierre frente a terceros; los hallazgos reflejan esa dualidad. En el testimonio “Mis padres me molestan por el tipo de música que escucho” VRM13, la burla no funciona solo como humor, sino como un modo de marcar jerarquías afectivas donde algunos miembros se alinean entre sí a expensas de otro. De manera similar, NSM12 expresa: “A veces mi papá y mi hermano se ponen de acuerdo para molestarme...”, mostrando alianzas que, si bien generan complicidad entre adultos y hermanos, colocan al adolescente en un lugar periférico. Estas experiencias confirman que la pertenencia se negocia constantemente: para ser incluido, el adolescente debe adaptarse al clima emocional de quienes ocupan posiciones centrales dentro del vínculo.

La triangulación introduce una dimensión más compleja, pues sitúa a las y los adolescentes en medio de conflictos adultos, obligándolos a gestionar lealtades en un terreno que no les corresponde. JEE13 lo expresa de forma directa: “Sí, yo me acerco cuando ellos discuten para escuchar lo que está sucediendo. Me voy del lado que me convenga más”. Esta frase revela no solo curiosidad, sino la necesidad de posicionarse estratégicamente para preservar la propia seguridad emocional. En contraste, ALG12 señala: “Cuando discuten, mejor

me alejo porque si no la agarran conmigo”, mostrando el reverso de la triangulación: la retirada como mecanismo de autoprotección. Ambas experiencias sugieren que los adolescentes perciben los conflictos parentales como espacios riesgosos donde la neutralidad no siempre es posible. Esta dinámica confirma lo que la teoría denomina “triángulo perverso”, aunque en versiones más leves: el adolescente se ve obligado a leer el clima emocional, alinearse o desaparecer, con tal de no convertirse en receptor de la tensión.

El mecanismo del chivo expiatorio opera en continuidad con estas dinámicas, canalizando la tensión familiar hacia un solo miembro, tal como ilustran testimonios como: “Sí, cuando se rompe algo siempre me echan la culpa... todo soy yo siempre” ALG12. Este tipo de interacción, descrita por la teoría como una forma de preservar la estabilidad de los padres mediante la atribución externa de la falla, aparece en el grupo focal como un patrón que genera enojo, frustración y un sentimiento profundo de injusticia. El análisis revela que estas tres interacciones, aunque distintas, comparten un mismo eje organizador: la distribución selectiva de la pertenencia, donde los adolescentes ocupan lugares funcionales para el equilibrio emocional del sistema, ya sea como cómplices, espectadores o receptores de la tensión. La teoría explica estas interacciones como estructuras rígidas que buscan negar el cambio; los hallazgos amplían esta lectura al mostrar que, en ocasiones, las y los adolescentes se ven obligados a negociar activamente su lugar para no perder pertenencia ni exponerse al conflicto.

Un segundo grupo de interacciones, vinculado a la estabilidad jerárquica del sistema, muestra cómo la distribución de roles, la apariencia de unión y las formas alternativas de expresar afecto configuran vínculos que regulan la vida emocional del hogar. En esta línea, las interacciones de simetría y complementariedad aparecen en los relatos como una organización de roles que oscila entre la cooperación y la desigualdad. IMZ13 describe esta ambivalencia al señalar: “Mi mamá hace de todo en la casa, y ella se molesta cuando mi papá le reclama de que algo no se ha hecho si ella siempre es la que hace todo”. Aquí, la complementariedad se vuelve rígida, confirmando la lectura teórica del “cisma marital” como una ruptura silenciosa del equilibrio. En contraste, VRM13 afirma: “Sí, están bien distribuidas”, revelando que la simetría también puede funcionar como base para la convivencia. Este contraste muestra que la teoría

reconoce ambos patrones, pero los datos sugieren que su funcionamiento depende menos del rol asignado y más de la valoración emocional que acompaña esos roles.

La pseudomutualidad y la pseudohostilidad revelan otro matiz importante: la forma en que se expresa el afecto dentro de la familia. NSM12 sintetiza la pseudomutualidad al afirmar: “Sí, mi familia es unida”, pero lo hace desde una vivencia donde la unión no implica necesariamente profundidad emocional. En cambio, la pseudohostilidad aparece en frases como: “Nunca los he escuchado decir ‘te amo’, pero sí creo que se aman” IMZ13, donde el afecto se manifiesta a través de acciones prácticas más que expresiones verbales. Estas experiencias confirman que la cercanía puede construirse tanto desde la expresión explícita como desde formas más contenidas de cuidado, mostrando que las categorías teóricas deben leerse a la luz de los estilos afectivos propios del contexto cultural de las y los adolescentes.

El proceso de mediación completa este bloque, revelando quién sostiene la regulación emocional del sistema. NSM12 lo expresa así referente a quién busca resolver conflictos en casa: “Mi papá es quien busca resolverlos”, mientras ALG12 señala: “Mi mamá es la que busca resolver los conflictos en mi casa”. La claridad con la que identifican a la figura mediadora indica que los adolescentes perciben límites definidos entre el conflicto adulto y su participación, lo cual funciona como un factor protector. Este hallazgo matiza la teoría, pues sugiere que, aun en sistemas donde existen tensiones o roles rígidos, la presencia de una figura de mediación efectiva puede amortiguar el impacto emocional en los hijos. En conjunto, este segundo bloque muestra que las interacciones vinculares no solo organizan la jerarquía, sino también la forma en que se negocia la estabilidad afectiva, confirmando la premisa teórica de que el sistema sostiene su equilibrio mediante reglas implícitas que asignan funciones específicas a cada miembro.

Finalmente, un tercer conjunto de interacciones revela cómo la vinculación se convierte en el eje que regula la distancia emocional, la autonomía y la individuación dentro del sistema. La relación simbiótica se expresa cuando la autonomía se condiciona al cumplimiento de expectativas afectivas o normativas. VRM13 lo refleja con claridad: “Sí me he sentido manipulada... cuando tenemos que ir a misa los domingos y yo no quiero, me dicen: ‘o vas, o vas’”. De manera similar, IMZ13 señala que la manipulación se extiende a aspectos como la

vestimenta, mostrando que la simbiosis no se limita a la dependencia afectiva, sino a un control general sobre la expresión individual. Estas vivencias confirman la lectura teórica de la simbiosis como un vínculo que, aunque ofrece contención, restringe la diferenciación emocional.

El distanciamiento fijo y errático aparece cuando la conexión fluctúa según rutinas, tiempos compartidos o cambios vitales. IMZ13 lo expresa así: “Antes que naciera la bebé sí sentía más conexión... ahora conecto un poco más con mi papá”. Esta lectura muestra cómo la reorganización del subsistema parental transforma la intensidad de los vínculos, sin que ello implique una ruptura. VRM13 complementa esta idea al afirmar: “Siento más confianza con mi mamá, pero sí existe unión”, mostrando que la fluctuación afectiva se vive como parte natural del ciclo vital.

Finalmente, la interacción de miembros desapegados es cuando la cercanía emocional se expresa más desde lo funcional que desde lo afectivo aparece en testimonios como: “No, no hay tiempo de calidad” IMZ13 o “No convivo con mis padres, prefiero pasar con el cel. o mis primos” ALG12. Sin embargo, otras voces como la de JEE13 “Sí hay tiempo de calidad... prefiero y salen mejor las actividades espontáneas” sugieren que el desapego no es absoluto, sino que depende de oportunidades de encuentro genuino. Este conjunto de interacciones confirma la propuesta teórica de que la familia puede sostener simultáneamente la conexión y la distancia, no como indicadores de disfunción, sino como formas adaptativas de reorganización afectiva.

En conjunto, estas tres grandes agrupaciones muestran que la vinculación familiar opera como un sistema de reglas implícitas que regula pertenencia, jerarquía y autonomía, confirmando y matizando la propuesta teórica de Fairlie y Frisancho. Las y los adolescentes aprenden a moverse dentro de un entramado relacional donde ser incluido implica adaptarse, donde la jerarquía define quién sostiene el equilibrio y donde la distancia no siempre significa ruptura, sino reorganización afectiva. Los hallazgos evidencian que la vinculación no es un fenómeno estático, sino una dinámica continua que negocia afecto, regulación y espacio personal, revelando la complejidad de los vínculos en la vida cotidiana de las y los adolescentes participantes.

En conclusión, los hallazgos muestran que las interacciones familiares, ya sean comunicacionales, psíquicas o vinculares operan como un entramado relacional que regula la vida emocional de las y los adolescentes, asignando lugares, significados y posibilidades de expresión. Aunque cada énfasis posee características particulares, todos convergen en un mismo principio sistémico: la necesidad del sistema familiar de preservar la homeostasis, incluso a costa de la autonomía psicológica adolescente. Los patrones identificados no solo confirman las formulaciones teóricas de Fairlie y Frisancho (1998), sino que también revelan matices que amplían la comprensión original, especialmente en lo relativo a cómo estos mecanismos se adaptan, se flexibilizan o se vuelven más sutiles en contextos contemporáneos.

Asimismo, el análisis evidencia que las y los adolescentes no son receptores pasivos de estas interacciones, sino actores que interpretan, negocian y, en ocasiones, reproducen las reglas implícitas del sistema. Esta agencia silenciosa que se manifiesta en la autocensura, la observación estratégica, la negociación del afecto o la retirada emocional sugiere que las interacciones familiares no deben entenderse únicamente como patrones descendentes, sino como procesos contruidos conjuntamente, que emergen de la tensión entre jerarquía, cuidado y necesidad de diferenciación. Este hallazgo plantea preguntas relevantes sobre cómo estas dinámicas influyen en la construcción del yo, la regulación emocional y la formación de competencias vinculares fuera del hogar.

Finalmente, los resultados abren una brecha importante para futuras investigaciones, particularmente en la exploración de cómo estos patrones relacionales se transforman o se mantienen a lo largo del tiempo y en distintos contextos socioculturales. Comprender si estos mecanismos funcionan como factores protectores, riesgosos o simplemente adaptativos permitirá profundizar en la relación entre interacción familiar y desarrollo adolescente. En este sentido, el análisis del objetivo uno no solo describe las interacciones predominantes, sino que invita a pensar la vida familiar como un sistema dinámico donde la tensión entre pertenencia, autonomía y regulación emocional constituye un campo fértil para nuevas indagaciones.

Influencia de la interacción familiar en la conducta

La conducta adolescente no puede comprenderse al margen del entramado relacional que la sostiene. Tal como plantean Skinner, Bandura, Minuchin, Fairlie y Frisancho cada uno desde tradiciones teóricas distintas la familia constituye el espacio donde se aprenden, refuerzan, observan y estructuran las respuestas emocionales y conductuales que definen el repertorio del adolescente. Los resultados del Test SENA, interpretados a la luz de los hallazgos del objetivo uno, permiten afirmar que las conductas internalizadas y externalizadas identificadas en el grupo no emergen como expresiones aisladas, sino como formas adaptativas ante los patrones vinculares, comunicativos y estructurales que caracterizan la dinámica familiar de cada participante.

Desde el inicio, los perfiles del SENA revelan que los adolescentes conviven en sistemas donde las reglas, los afectos y las jerarquías se organizan mediante interacciones que, aunque funcionales para mantener la homeostasis familiar, generan cargas emocionales diferenciadas. Interacciones como la mistificación, el silenciamiento, la triangulación, la proyección familiar, la relación simbiótica o la complementación patológica no solo afectan la experiencia subjetiva, sino que modulan directamente la forma en que el malestar se expresa: hacia adentro como ansiedad, inhibición, frustración o retraimiento o hacia afuera como desafío, impulsividad o agresividad leve. Los resultados conductuales no contradicen las teorías revisadas; por el contrario, las confirman con precisión, mostrando que cada patrón vincular produce un estilo de comportamiento coherente con el tipo de aprendizaje, refuerzo y estructura emocional presente en el hogar.

El análisis muestra que la influencia familiar opera mediante dos vías simultáneas. Por un lado, a través de los patrones relacionales descritos por Fairlie y Frisancho: la incongruencia comunicativa, la desconfirmación, los marbetes, la simbiosis, la pseudohostilidad o el chivo expiatorio. Por otro, mediante los mecanismos de aprendizaje y observación descritos por Skinner y Bandura: el reforzamiento, el castigo, la imitación y las expectativas internalizadas. Esto, organizado dentro de estructuras familiares en términos de Minuchin donde los límites, jerarquías y roles definen lo que se puede expresar, quién puede expresarlo y de qué forma. La

conducta adolescente, por tanto, es el resultado de esta triple convergencia: cómo se relacionan, qué modelo se observa y cómo se estructura el sistema que lo contiene.

Esta perspectiva se fortalece cuando se integran las bases biológicas del comportamiento adolescente. La intensidad emocional propia de esta etapa, asociada a la maduración incompleta de la corteza prefrontal y a la hiperreactividad de la amígdala, hace que los adolescentes dependan en mayor medida del entorno para regular la impulsividad, la ansiedad y la búsqueda de sensaciones. En contextos donde predomina la contención emocional, estas características pueden canalizarse de forma adaptativa; pero en sistemas donde la interacción familiar es ambigua, contradictoria o coercitiva, estas mismas bases biológicas amplifican la vulnerabilidad a las conductas internalizadas o externalizadas. La familia, entonces, no solo influye: modula y cataliza expresiones conductuales que ya se encuentran biológicamente activadas.

Conductas Internalizadas: cuando la tensión familiar se dirige hacia adentro

Las conductas internalizadas observadas en el SENA ansiedad, tristeza, inhibición emocional, retraimiento social, autocontrol excesivo, somatización y autocrítica elevada encuentran una lectura clara en los tipos de interacción familiar documentados en el objetivo uno. En estos casos, la influencia de la interacción familiar es directa: los adolescentes aprenden que expresar emociones puede generar conflicto, desaprobación o burla, por lo que internalizan la tensión para mantener la armonía del sistema.

Patrones como la mistificación (“me cambian el tema”), la comunicación paradójica (“me da ansiedad cuando dicen una cosa y hacen otra”), la descalificación (“no me toman en cuenta”), el silenciamiento (“me dicen que me calle”), y la proyección familiar (“todo soy yo siempre”) configuran un clima emocional donde la expresión afectiva no es segura. En este contexto, los adolescentes desarrollan la inhibición como estrategia de autoprotección: callar reduce el castigo emocional; retraerse evita la burla; controlar la expresión afectiva disminuye el riesgo de ser malinterpretados.

Estos patrones vinculares coinciden con lo que Achenbach describe como condiciones típicas para la internalización: hogares donde predomina la crítica, la inconsistencia emocional o la sobrecarga afectiva. El SENA evidencia este efecto: varios participantes presentan baja

inteligencia emocional, dificultades para reconocer y expresar emociones, tendencia al aislamiento, miedo al juicio y autocontrol rígido. Estos indicadores no surgen por azar; corresponden a sistemas donde el adolescente ha aprendido que “sentir demasiado es peligroso” y que “mostrar emociones abre la puerta al conflicto”.

En este sentido, Skinner aporta una clave fundamental: la conducta que es castigada, directa o indirectamente, se extingue. Cuando expresar tristeza, enojo o vulnerabilidad se encuentra asociado a burlas, silencios o frases como “andas jugando” o “no hagas drama”, el adolescente aprende que reprimir es más seguro que expresar. Esta extinción emocional fortalece la auto inhibición, característica observada en varios perfiles del SENA.

De manera complementaria, Bandura explica que la internalización también se aprende por observación: si en casa los adultos gestionan el conflicto mediante silencios prolongados, evasiones o indefinición afectiva, los adolescentes imitan esa forma de regularse. En varios perfiles se observa precisamente esto: tendencia al retraimiento, preferencia por evitar confrontaciones, y dificultad para pedir ayuda. Son conductas aprendidas a través de modelos que expresan afecto sin verbalizarlo, que evitan la incomodidad emocional o que confunden la calma con la ausencia de diálogo.

Minuchin amplía esta lectura al plantear que la internalización puede ser un síntoma adaptativo en sistemas con límites rígidos o con jerarquías inflexibles. En estos contextos, callar protege la estructura familiar. Esta idea coincide con los hallazgos: muchos adolescentes inhiben su malestar para evitar “provocar problemas” o para no ser vistos como una amenaza al equilibrio emocional del hogar. La conducta internalizada, en estos casos, no es un signo de debilidad, sino una estrategia sofisticada para protegerse en sistemas donde la palabra puede convertirse en detonante.

Finalmente, las bases biológicas de la adolescencia explican por qué estas dinámicas tienen un impacto tan profundo. La amígdala hiperreactiva amplifica el miedo al conflicto, mientras que la corteza prefrontal aún inmadura dificulta la regulación adaptativa del estrés. Cuando se combinan ambientes familiares donde la expresión emocional está restringida con un

sistema neurológico altamente sensible, la internalización se convierte en una respuesta esperable: el adolescente se vuelve experto en “leer el ambiente” y contenerse.

Conductas Externalizadas: cuando la tensión familiar busca salida hacia el exterior

Aunque las conductas externalizadas fueron menos intensas en el grupo, varios perfiles del SENA muestran agresión leve, conducta desafiante, impulsividad moderada y conductas antisociales puntuales. Estas expresiones no corresponden a una disfunción grave, sino a formas específicas de respuesta frente a interacciones familiares basadas en el control, la rigidez o la incongruencia.

Los patrones vinculares identificados en estas familias pseudohostilidad, imposición autoritaria, simbiosis rígida, marbetes injustos, contradicciones normativas, alianzas excluyentes o dinámicas de chivo expiatorio generan climas donde el adolescente experimenta frustración acumulada, falta de reconocimiento o necesidad de afirmar autonomía. A diferencia de quienes internalizan, estos jóvenes responden mediante actos de oposición leve, reclamos verbales, impulsividad o desafío simbólico.

En términos de Skinner, estas conductas pueden entenderse como respuestas moldeadas por el reforzamiento intermitente. En hogares donde la obediencia no siempre garantiza afecto, pero la desobediencia a veces genera atención o descarga emocional, el adolescente aprende que el conflicto puede convertirse en un espacio para hacerse escuchar. Las externalizaciones moderadas observadas en varios adolescentes particularmente agresión verbal, impulsividad o desafíos puntuales se explican como intentos de equilibrar sistemas donde hay exceso de control.

Bandura aporta otro componente clave: la conducta externalizada puede surgir por modelamiento. Cuando los adolescentes observan que los adultos resuelven tensiones mediante gritos, ironías o explosiones afectivas, interpretan que la expresión de enojo es una forma válida de gestionar el conflicto. En algunos perfiles del SENA, las conductas oposicionistas van acompañadas de baja disposición emocional y dificultades para empatizar, lo que coincide con la imitación de modelos agresivos o irónicos dentro del hogar.

Desde la perspectiva de Minuchin, estas externalizaciones cumplen una función estructural: expresan tensiones que el sistema familiar no logra procesar. Un adolescente que desafía normas inconsistentes no está necesariamente “portándose mal”, sino reaccionando a un clima donde los límites son rígidos para unas cosas y difusos para otras. En varios protocolos del SENA, la conducta externa aparece vinculada a situaciones donde la familia aplica castigos arbitrarios, exige obediencia sin diálogo o ejerce control sobre aspectos de la vida cotidiana, como amistades, gustos o decisiones personales.

Las interacciones de pseudohostilidad “no dicen te amo, pero sí se aman” también pueden generar externalización. Cuando el afecto se expresa mediante fricción o burla, el adolescente aprende que la confrontación es parte del vínculo. Esto no genera agresividad severa, pero sí respuestas opositoras leves, especialmente en contextos escolares donde se recrean patrones de disputa y afirmación personal aprendidos en casa.

Finalmente, las bases biológicas de la adolescencia intensifican estas respuestas. La búsqueda natural de sensaciones, la impulsividad asociada a la maduración incompleta del lóbulo prefrontal y la necesidad de autonomía generan una tensión especialmente intensa en sistemas familiares que restringen la independencia o que se comunican mediante códigos rígidos. La externalización moderada observada en los SENA, por tanto, es coherente con la combinación de un sistema biológicamente predispuesto a actuar y un entorno relacional que limita la expresión emocional simbólica.

El análisis conjunto de las interacciones familiares y los perfiles conductuales evidencia que los resultados no son aleatorios ni contradictorios. Las conductas internalizadas y externalizadas identificadas en el SENA reflejan de forma precisa el tipo de interacción predominante en cada hogar: sistemas donde el conflicto se reprime producen inhibición; hogares donde el conflicto se expresa sin regulación producen oposición; entornos donde el afecto se condiciona producen culpa; familias donde la autonomía se restringe generan ansiedad o desafío simbólico.

Este hallazgo confirma las premisas de Fairlie y Frisancho, Bandura, Skinner y Minuchin: la conducta adolescente es siempre la respuesta más adaptativa disponible dentro del sistema emocional que aprende a habitar.

Sin embargo, los resultados también amplían la teoría. Muestran que las externalizaciones moderadas pueden coexistir con internalizaciones profundas; que la obediencia puede ser más dañina que la desobediencia; que el silencio no siempre es calma y que la burla no siempre es humor. Revelan, en suma, que el comportamiento adolescente es un espejo complejo donde se reflejan las tensiones, fragilidades y fortalezas del hogar.

En última instancia, comprender cómo la interacción familiar influye en la conducta no solo permite explicar lo que los adolescentes hacen, sino también lo que se ven obligados a callar, y las múltiples formas en que intentan sostener su identidad en sistemas que, aun con sus límites, constituyen el primer escenario donde aprendieron a sentir, responder y relacionarse con el mundo.

Propuesta de Guías de Recomendaciones que Fortalezcan las Interacciones Familiares

El estudio planteó la necesidad de proponer guías de recomendaciones institucionales que fortalezcan las interacciones familiares, lo cual supone ir más allá de describir las interacciones comunicacionales, psíquicas y de vinculación, y los perfiles conductuales de las y los adolescentes, para preguntarse qué tipo de apoyo requieren las personas responsables de la crianza cuando se enfrentan a estas realidades. Los resultados del análisis de este objetivo muestran que fue posible delimitar un conjunto de materiales institucionales que cumplen criterios de actualización, claridad, calidad y aplicabilidad práctica, y que se organizan en torno a cuatro ejes: estrategias de acompañamiento parental, crianza positiva, normas y límites saludables y resolución de conflictos. Esta sistematización no es un mero ejercicio de ordenamiento bibliográfico, sino una respuesta coherente con lo que se ha venido sosteniendo teóricamente respecto a la importancia de formar y acompañar a quienes cuidan, para que puedan transformar las interacciones cotidianas en la familia.

Desde el marco de la crianza positiva, UNICEF subraya que muchas madres, padres y cuidadores no parten de la maldad, sino de la falta de herramientas para educar sin recurrir a la violencia o la humillación, por lo que se requiere orientación que les permita desarrollar paciencia, respeto mutuo y control emocional en la relación con las y los adolescentes. En esta línea, la selección de materiales que desalientan explícitamente el castigo físico y los gritos, y que promueven el buen trato como base de la relación, sintoniza con la propuesta de modelos de parentalidad positiva basados en conocer, proteger y dialogar. El hecho de que las guías escogidas prioricen el afecto, la dignidad y el reconocimiento del adolescente como sujeto de derechos, indica que la propuesta de recomendaciones no se limita a “controlar conductas”, sino que intenta reorganizar la interacción a partir de un cambio en la posición adulta: pasar de reacciones impulsivas a respuestas más conscientes y respetuosas. En este sentido, el producto de las guías propuestas puede leerse como una concreción de la crianza positiva en el plano institucional, al ofrecer marcos de referencia y orientaciones prácticas que los cuidadores pueden adaptar a su propia realidad.

La educación emocional también permite iluminar el lugar que ocupan estas recomendaciones. Si las emociones se conciben como reacciones que surgen de la interpretación

de los estímulos y de las experiencias acumuladas, las respuestas de las y los adolescentes frente a las interacciones familiares rígidas, ambiguas o descalificadoras no pueden entenderse solo como “problemas de carácter”, sino como configuraciones afectivas que se han ido consolidando a lo largo del tiempo. Autores como Goleman y Punset señalan que la inteligencia emocional implica habilidades para reconocer y regular los propios estados internos, comprender las emociones ajenas y mantener el equilibrio en situaciones de cambio, y que para las personas cuidadoras esto se traduce en la capacidad de comprender los sentimientos de hijas e hijos, calmarles y guiarles ante emociones intensas. Desde esta óptica, el énfasis de las recomendaciones en favorecer una comunicación más empática, en legitimar lo que sienten las y los adolescentes y en promover espacios de diálogo, constituye un intento por introducir en la práctica cotidiana esa educación emocional que el capítulo teórico describe como condición para vínculos más seguros. Aunque el objetivo tres no se plantea como un programa de entrenamiento emocional, sí recoge la idea de que el acompañamiento afectivo no es opcional, sino un componente central de la interacción familiar saludable.

El acompañamiento emocional adquiere una mayor profundidad cuando se lo piensa a la luz de la perspectiva rogeriana, que muestra cómo la escucha activa y la empatía pueden liberar fuerzas de cambio en la persona. Según Rogers, cuando alguien se siente comprendido en la manera en que vive sus experiencias, se produce una disminución de las defensas y emerge un deseo de recrear esa misma atmósfera con otras personas. Trasladado al contexto de las familias, esto sugiere que las y los adolescentes que logran sentirse acogidos y escuchados en sus hogares tienen más probabilidades de desarrollar y de reproducir formas de interacción más comprensivas. Los resultados del objetivo tres, al organizar recomendaciones que invitan a las personas adultas responsables de la crianza a escuchar, validar y acompañar emocionalmente, se sitúan en continuidad con esta tradición teórica: las guías no son solo un listado de técnicas, sino un recordatorio de que la calidad de la presencia adulta y su capacidad de comprender y no solo de corregir, es un factor decisivo en la configuración de la conducta adolescente.

Por otro lado, el establecimiento de límites saludables ayuda a comprender por qué una parte importante de las recomendaciones se orienta a clarificar normas y a redefinir el modo en que se ejerce la autoridad. La metáfora de los límites como barandillas de un puente permite

visualizar que la ausencia de reglas claras genera tanta inseguridad como su exceso o arbitrariedad, especialmente en una etapa marcada por la búsqueda de identidad y la escasa experiencia para anticipar consecuencias. Siegel y Bryson sostienen que, cuando los límites se acompañan de afecto y de una comprensión mínima del desarrollo cerebral adolescente, favorecen el autocontrol, la empatía y la construcción de una brújula moral interna. En los resultados de este objetivo, la organización de recomendaciones en torno a normas y límites saludables responde justamente a las tensiones descritas en las familias: reglas que se perciben como cambiantes o desproporcionadas, castigos vividos como injustos y decisiones que se sienten poco dialogadas. En lugar de insistir en la obediencia como única meta, las propuestas apuntan a reconstruir los límites como un espacio de guía y contención, donde las y los adolescentes puedan equivocarse y aprender sin sentir que el vínculo afectivo está en riesgo. Esta orientación es consistente con la idea, desarrollada en el marco teórico, de que el equilibrio entre afecto y estructura constituye un pilar para el desarrollo conductual y emocional.

Finalmente, el apartado teórico dedicado a las estrategias de formación efectiva para personas responsables de la crianza ayuda a comprender el sentido del propio diseño metodológico del objetivo tres. Allí se destaca que las guías prácticas se han convertido en herramientas ampliamente utilizadas en procesos de orientación familiar, por su capacidad para ofrecer recomendaciones claras, accesibles y estructuradas, que permiten a los cuidadores reflexionar sobre sus prácticas, adquirir nuevas estrategias basadas en el respeto y el acompañamiento emocional, y fortalecer así las interacciones familiares. El hecho de que el análisis de resultados haya desembocado en la selección y sistematización de un conjunto de materiales institucionales que cumplen criterios de claridad, actualización y adaptabilidad al contexto nicaragüense puede leerse, entonces, como una concreción de esta propuesta: se pasa de la afirmación general sobre la utilidad de las guías a la identificación de recursos específicos que pueden ser apropiados por la comunidad educativa y por las familias. Al incorporar además la recomendación de adaptar estos instrumentos al contexto sociocultural de la comunidad educativa, la investigación se alinea con la idea de que la formación de cuidadores no puede ser una mera transferencia de contenidos, sino un proceso de construcción conjunta de sentido.

En conclusión, la propuesta de recomendaciones institucionales no surge de una intuición aislada, sino de la convergencia entre un marco teórico que destaca la importancia de la crianza positiva, la educación emocional y los límites saludables, y unos resultados que evidencian necesidades concretas en las interacciones familiares de las y los adolescentes participantes. Al sistematizar materiales que ofrecen orientaciones prácticas para acompañar, contener y orientar, la investigación pone a disposición de la institución educativa y de las familias un conjunto de herramientas coherente con estas perspectivas, que puede servir como punto de partida para procesos formativos y de reflexión compartida sobre la crianza y la convivencia. Aunque la implementación de estas recomendaciones dependerá de las decisiones y posibilidades de cada contexto familiar y escolar, el trabajo realizado en este objetivo aporta un mapa inicial de recursos desde el cual es posible comenzar a transformar, de manera gradual y consciente, las interacciones familiares.

Conclusiones

La presente investigación permitió analizar la influencia de la interacción familiar en la conducta de cinco adolescentes, integrando los aportes teóricos del modelo sistémico-relacional con las experiencias significativas expresadas por los participantes. Los hallazgos confirmaron que la familia constituye un sistema emocionalmente complejo, en el que convergen normas, afectos, tensiones estructurales, interacciones comunicativas y procesos psíquicos que moldean de manera profunda la forma en que las y los adolescentes sienten, piensan y actúan. Comprender estas interacciones reveló que la conducta no puede ser analizada como un fenómeno aislado, sino como el resultado de un entramado relacional que adquiere significado dentro del sistema familiar, tal como proponen Fairlie y Frisancho (1998), Minuchin (2004), Skinner (1971) y Bandura (1977).

Al profundizar en la dinámica interna de los hogares, fue posible identificar los tipos de interacciones familiares predominantes, observando patrones que coinciden con los énfasis comunicacionales, vinculares y psíquicos señalados en el marco teórico. Las y los adolescentes describieron contextos en los que se manifiestan contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace, silencios prolongados en momentos críticos, descalificación emocional, responsabilidades que no corresponden a su edad, triangulaciones, alianzas implícitas, figuras de chivo expiatorio, relaciones simbióticas y mecanismos psíquicos como proyecciones o inducción de ansiedad. Estas experiencias reflejan la coexistencia de cercanía y tensión, protección y control, afecto y rigidez; elementos que, según Fairlie y Frisancho (1998), constituyen la arquitectura emocional que sostiene y organiza a la familia como sistema.

A partir de estos hallazgos también fue posible determinar la influencia que dichas interacciones ejercen en la conducta de las y los adolescentes, encontrando correspondencias claras entre el clima emocional del hogar y las manifestaciones conductuales evidenciadas tanto en el grupo focal como en los resultados del SENA. Las conductas externalizadas como la agresión, la impulsividad, la conducta desafiante y antisocial aparecieron asociadas a entornos donde predominan la inconsistencia disciplinaria, la ambigüedad en los mensajes o la presencia de tensiones estructurales no resueltas. Desde la perspectiva del condicionamiento operante,

Skinner (1971) explica que la inconsistencia en el refuerzo genera respuestas erráticas, elemento visible en varios de los casos analizados.

Por otro lado, las conductas internalizadas como ansiedad, retraimiento, desregulación emocional y baja autoestima se relacionaron con interacciones marcadas por el silenciamiento afectivo, la invalidación, la inducción de culpa o la sobrecarga emocional. Bandura (1977) señala que las y los adolescentes internalizan modelos de afrontamiento observados en figuras significativas; en este estudio, dichos modelos explican la presencia de estrategias de autocensura, hipervigilancia emocional o sobre adaptación. Del mismo modo, Minuchin (2004) sostiene que los síntomas pueden funcionar como expresiones simbólicas de tensiones estructurales en el sistema familiar, lo cual se evidenció en la manera en que las y los adolescentes manifestaron conductas que operan como intentos de mantener el equilibrio afectivo del hogar.

A partir de esta comprensión, la investigación permitió proponer guías de recomendaciones dirigidas a fortalecer las interacciones familiares, derivadas del análisis conjunto entre teoría, testimonios y resultados del SENA. El análisis de las interacciones comunicacionales, psíquicas y vinculares en los cinco adolescentes participantes evidenció patrones que trascienden los casos individuales y se asemejan a interacciones presentes en muchas familias: comunicación ambigua o interrumpida, cambios de tema ante asuntos delicados, normas aplicadas de manera rígida o inconsistente y un clima emocional influido por preocupaciones adultas. En este marco, las orientaciones se fundamentan en la necesidad de promover prácticas relacionales capaces de construir un clima emocional seguro y coherente, de modo que las palabras, los gestos y las emociones expresadas mantengan consistencia y permitan a los adolescentes interpretar con claridad las intenciones de los adultos, evitando confusiones asociadas a la mistificación, los mensajes implícitos o las contradicciones afectivas.

Asimismo, siguiendo el enfoque estructural de Minuchin (2004), el fortalecer la organización interna del sistema familiar mediante límites flexibles y roles definidos permitirá a las y los adolescentes desarrollar autonomía sin verse expuestos a jerarquías invertidas, triangulaciones o dinámicas simbióticas. La presencia de límites saludables favorece la

diferenciación emocional y reduce tensiones que, en muchos casos, alimentan síntomas conductuales que también se reflejan en los perfiles del SENA. En esta línea, las guías seleccionadas como La crianza durante la adolescencia de UNICEF, las directrices de la OMS sobre intervenciones parentales y la Guía metodológica sobre crianza con ternura del MINED ofrecen marcos concretos para resignificar estas dinámicas, reforzando el lugar de madres, padres y cuidadores como figuras de sostén que organizan el sistema familiar sin recurrir a prácticas de control rígido o desproporcionado.

Desde el enfoque conductual, se subraya la importancia de promover una disciplina coherente y basada en refuerzos positivos, evitando castigos arbitrarios o respuestas impredecibles que intensifiquen conductas desreguladas y contribuyan a que los adolescentes opten por el silencio, la evitación del conflicto o la oposición impulsiva. En paralelo, se resalta la necesidad de que los adultos trabajen en la identificación de sus propias ansiedades, proyecciones o mecanismos de control, para disminuir la carga emocional que puede trasladarse a los adolescentes. Las propuestas contenidas en las guías permiten traducir estas orientaciones en acciones concretas para el ámbito escolar y familiar, fomentando espacios de participación y negociación en la vida cotidiana del hogar, donde los adolescentes puedan expresar opiniones, construir acuerdos y fortalecer su sentido de autonomía y pertenencia dentro de la familia.

Si bien la investigación aporta un análisis profundo y contextualizado, se reconocen limitaciones, tales como el tamaño reducido de la muestra, las particularidades del contexto escolar y la subjetividad inherente al enfoque cualitativo. Sin embargo, estas limitaciones abren caminos para futuras investigaciones que utilicen metodologías mixtas, amplíen la población estudiada y exploren comparaciones entre distintos contextos socioculturales.

Este estudio reafirma que la interacción familiar constituye un eje central en la configuración de la conducta adolescente. La familia no solo enseña normas y comportamientos, sino también modos de sentir, interpretar y habitar el mundo emocional. La aproximación cualitativa permitió captar la profundidad de estas experiencias, mostrando que fortalecer los vínculos, la comunicación y la organización interna del hogar constituye una vía fundamental para promover el bienestar psicológico, la autonomía y el desarrollo integral de los adolescentes.

Recomendaciones

A partir del análisis de la interacción familiar y su influencia en la conducta se formulan las siguientes recomendaciones. Estas se orientan a fortalecer las interacciones familiares, promover el bienestar emocional de las y los adolescentes y ofrecer lineamientos prácticos para la institución, el profesorado, las familias y futuros procesos de intervención e investigación.

En el ámbito escolar se recomienda que el Colegio consolide un programa permanente de acompañamiento a familias, con encuentros periódicos tipo escuela para padres y madres, donde se aborden de manera sencilla las formas de relación que se dan en la familia, cómo las interacciones pueden generar en las y los adolescentes conductas de reto, agresión o aislamiento, y qué alternativas de trato pueden favorecer una convivencia más sana. Este programa debería insistir en la importancia de la presencia emocional de las figuras adultas, más allá del simple hecho de compartir la casa, como protección frente a la ansiedad, el retraimiento y las conductas desafiantes. Paralelamente, se sugiere fortalecer el Departamento de Orientación como eje de articulación entre familia, profesorado y estudiantes, contando con protocolos claros para detectar y dar seguimiento a quienes presenten malestar emocional o dificultades de comportamiento, así como con espacios grupales dedicados a la educación emocional, el manejo de conflictos y el desarrollo de habilidades sociales.

También se propone integrar explícitamente la dimensión familiar en el plan educativo del Colegio, incluyendo acciones sobre educación emocional y convivencia, actividades conjuntas familia–escuela y procesos de sensibilización sobre formas sutiles de maltrato (como la descalificación o la indiferencia) y su impacto en la vivencia adolescente. En coherencia con ello, resulta clave continuar la capacitación docente para que la conducta del estudiantado no se lea solo como “problema de disciplina”, sino como posible reflejo de lo que ocurre en casa, promoviendo estrategias de aula que combinen límites claros con contención emocional, una comunicación respetuosa y coherente, y un trabajo más colaborativo con el departamento de Orientación y las familias.

En el ámbito familiar se recomienda revisar de forma crítica los patrones de relación cotidianos. Esto implica identificar cuando se forman alianzas cerradas que excluyen a alguien,

cuando uno de los hijos o hijas termina cargando con los conflictos de todos, o cuando la familia aparenta estar “muy bien” aunque no se hable de los problemas, o bien vive en conflicto permanente sin poder reconocer la necesidad de cercanía. También se invita a observar los efectos del distanciamiento, la frialdad o la ausencia de interés en la sensación de soledad e inseguridad que expresan los adolescentes. A partir de ello, se sugiere fortalecer una comunicación afectiva, clara y coherente: explicar lo que se espera del adolescente y las razones de las normas, evitar mensajes contradictorios que cambian según el estado de ánimo, reducir las descalificaciones, burlas y comparaciones entre hermanos, y reservar momentos de conversación sin pantallas ni interrupciones, donde sea posible hablar del día, de las preocupaciones y conflictos sin miedo a ser ridiculizados. Del mismo modo, se considera necesario establecer límites firmes, consistentes y afectivos, con reglas realistas, consecuencias conocidas de antemano y evitando tanto la rigidez extrema como la permisividad total.

Se recomienda dar un lugar central al reconocimiento del esfuerzo, la responsabilidad y la colaboración, y no solo a los errores. Finalmente, se propone que las familias tomen en cuenta las señales de malestar emocional o conductual acudiendo al Departamento de Orientación o atención psicológica externa cuando estas se prolonguen o interfieran con la vida escolar, familiar o social, entendiendo que muchas de estas conductas son intentos de las y los adolescentes por manejar tensiones y emociones que no han sido nombradas.

Para las y los adolescentes, se recomienda promover formas saludables de expresar sus emociones, como el diálogo, la escritura, el arte o el deporte, evitando recurrir únicamente al silencio, la agresión o la desobediencia para hacerse notar. Se sugiere que puedan identificar y apoyarse en personas adultas de confianza, dentro o fuera de la familia, con quienes compartir lo que sienten cuando la convivencia en casa les resulta abrumadora o dolorosa. Asimismo, se considera valioso que participen en actividades que fortalezcan sus recursos personales empatía, autocontrol, habilidades sociales mediante talleres, grupos formativos y espacios de acompañamiento que ofrezca la institución educativa u otras instancias comunitarias.

En cuanto a futuras intervenciones e investigaciones, se propone diseñar, a partir de estos hallazgos, guías de trabajo específicas para familias con determinados patrones de relación, que

incluyan ejercicios prácticos de comunicación, redefinición de roles y establecimiento de límites. Se sugiere ampliar en próximas investigaciones el número de participantes y de centros educativos incluidos, de manera que se puedan comparar los resultados en distintos contextos socioculturales y familiares, así como incorporar las voces de los responsables de crianza para poder contrastar directamente las percepciones y experiencias familiares desde ambas perspectivas. Finalmente, se recomienda incorporar metodologías de seguimiento que permitan valorar el impacto real de las acciones implementadas en la familia y en la escuela sobre la disminución o aumento de las conductas externalizadas e internalizadas en la adolescencia.

Estas recomendaciones buscan no solo cerrar el proceso investigativo, sino ofrecer insumos concretos para la acción, de modo que la comprensión alcanzada sobre la interacción familiar y la conducta adolescente se transforme en oportunidades reales de acompañamiento, cambio y fortalecimiento de los vínculos.

Referencias

- Antolínez Cáceres, B. R. (Ed.). (1991). *Comunicación Familiar* (Vol. 1, Número 2). Revista avances en enfermería.
- Babicka-Wirkus, A., Kozłowski, P., Wirkus, Ł., & Stasiak, K. (Eds.). (2023). *Internalizing and Externalizing Disorder Levels Among Adolescents: Data from Poland. Data from Poland*. International journal of environmental research and public health.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del Aprendizaje Social*.
- Bernal Torres, C. A. (2010). *Metodología de la Investigación* (O. Fernández Palma, Ed.). PEARSON EDUCACIÓN, Colombia.
- Fairlie, A., & Dora, F. (Eds.). (1998). *Teoría de las Interacciones Familiares* (Vol. 1, Número 2). Revista de Investigación en Psicología.
- Galeano Marín, M. E. (2021). *Investigación Cualitativa Preguntas Inagotables*. Fondo Editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humana.
- Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional. (2021). *Plan de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026*.
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Por qué es más Importante que el Coeficiente Intelectual*. Ediciones B.
- González, R., & Román, Y. (2012). *¿Quién te quiere a ti? guía para padres y madres: cómo educar en positivo* (Save the Children España, Ed.). Save the Children.
- Guerri, M. (2025, febrero 6). *¿Qué son las Emociones? tipos, componentes y cómo gestionarlas*. PsicoActiva. <https://www.psicoactiva.com/blog/que-son-las-emociones/>

- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V.
- Hidalgo Troya, F. V., Vines Ronquillo, C. I., & Zuñiga Maza, C. D. (Eds.). (2023). *Efecto de la Comunicación Familiar y su Repercusión en Adolescentes a la Integración de la Sociedad*. Journal of science and research.
- Huerta Vargas, R. (2024). *Estilos de Crianza y Problemas de Conducta en Niños de Primaria del Estado de Tlaxcala*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ministerio de Educación. (2024). *Guía metodológica sobre crianza con ternura dirigida a docentes, para la implementación de talleres con madres y padres de familia*. Autoridades del Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2024b). *Guía Práctica sobre Crianza con Ternura dirigida a madres y padres de familia*. Autoridades del Ministerio de Educación.
- Minuchin, S. (2004). *Familias y Terapia Familiar*. Editorial Gedisa, S.A.
- Miranda Pérez, G. de J., Sarra Habed, M., & Solís Fernández, S. D. (2024). *Estilos de Crianza en la Autorregulación Emocional*. Universidad Católica Redemptoris Mater.
- Olivia Delgado, A. (Ed.). (2007). *Desarrollo Cerebral y Asunción de Riesgo durante la Adolescencia* (Vol. 25, Número 3). Apuntes de Psicología.
- Organización Mundial de la Salud. (2024). *Directrices de la OMS sobre intervenciones parentales para prevenir el maltrato y mejorar las relaciones entre padres e hijos con niños de 0 a 17 años*. World Health Organization.
- Punset, E. (2010). *Brújula para Navegaciones Emocionales*. Granel.
- Rogers, C. R. (1992). *El Proceso de Convertirse en Persona: Mi técnica terapéutica*.

Rolls, E. T. (2018). *The Brain, Emotion and Depression*. Oxford University Press.

Siegel, D. J., & Tina Payne, B. (2015). *Disciplina sin lágrimas*. Ediciones B, S.A, 2015.

Sistema de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.

Skinner, B. F. (1971). *Ciencia y Conducta Humana (Una psicología científica)*. Editorial Fontanella, S.A 1969.

UNICEF para cada infancia. (2021). *Guía para la Crianza de niñas, niños y adolescentes desde el amor y el buen trato*. UNICEF.

UNICEF para cada infancia. (2021). *La Crianza durante la adolescencia*. UNICEF.

Apéndices

Apéndice A. Consentimiento informado tutores legales

Yo _____ representante legal
del alumno/a: _____ autorizo:

Que _____ participe en la investigación que están realizando los estudiantes del quinto año de la carrera de Psicología de la Universidad Católica Redemptoris Mater (UNICA), Davidia Mendieta (20210304), Michell Mayorga (20210341) y Winston Velásquez (20180092), titulada **“Influencia de la interacción familiar en la conducta de 5 adolescentes de séptimo grado del Colegio Calasanz Managua”**, la cual tiene como objetivo general: **analizar la influencia de la interacción familiar en la conducta de 5 adolescentes de séptimo grado**, que permita comprender la conducta adolescente y el peso de la influencia de la familia en esta etapa tan importante, y en base a los resultados, facilitar guías de recomendaciones prácticas que favorezcan la interacción familiar.

Para realizar esta investigación se aplicará el test SENA (Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes) para estudiar conducta y además se trabajará con un grupo focal, diseñado para investigar la interacción familiar. La participación del adolescente es voluntaria y puede tomar la decisión de retirarse o seguir siendo parte del estudio, en el momento que lo estime necesario. Los resultados de este estudio son confidenciales y se mantendrá siempre el respeto a salvaguardar la identidad del adolescente.

Al autorizar la participación del adolescente, yo _____ me comprometo a ser parte de la investigación y brindar mi apoyo en caso de ser requerido por los investigadores, quienes respetarán la confidencialidad, salvaguardando la identidad y la información brindada por el representante legal del estudiante.

Fecha: _____

Número de cedula: _____

No. Celular de tutor: _____

Firma tutor: _____

Apéndice B. Consentimiento informado para docentes

Yo, _____, docente del Colegio Calasanz Managua, manifiesto mi consentimiento para colaborar en la investigación realizada por los estudiantes del quinto año de la carrera de Psicología de la Universidad Católica Redemptoris Mater (UNICA): Davidia Mendieta (20210304), Michell Mayorga (20210341) y Winston Velásquez (20180092), titulada **“Influencia de la interacción familiar en la conducta de 5 adolescentes de séptimo grado del Colegio Calasanz Managua”**.

La investigación tiene como objetivo general: **analizar la influencia de la interacción familiar en la conducta de 5 adolescentes de séptimo grado**, que permita comprender la conducta adolescente y el peso de la influencia de la familia en esta etapa tan importante, y en base a los resultados, facilitar guías de recomendaciones prácticas que favorezcan la interacción familiar.

En mi calidad de docente, me comprometo a:

- Brindar apoyo en completar el test **SENA (Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes)**, aportando información relacionada con el o la adolescente bajo mi responsabilidad académica.
- Facilitar el proceso de investigación colaborando en las actividades necesarias, siempre dentro de mis funciones académicas.

También declaro que mi participación es voluntaria, y tengo la libertad de retirarme de la colaboración en cualquier momento sin consecuencias negativas. Así mismo, la información que proporcione será utilizada únicamente con fines de investigación, se manejará de manera **confidencial** y se garantizará el respeto a mi identidad y a la del adolescente evaluado.

Fecha: _____

Número de cedula: _____

No. Celular: _____

Firma docente: _____

Apéndice C. Grupo focal: Interacción familiar

La presente investigación titulada *“Influencia de la Interacción Familiar en la Conducta de las y los Adolescentes de Séptimo Grado del Colegio Calasanz”* se desarrollará bajo los principios éticos fundamentales que garantizan el respeto a los participantes, la confidencialidad de la información y el uso responsable de los datos recolectados.

En primer lugar, antes de la aplicación del instrumento se proporcionará a las y los adolescentes información clara y suficiente sobre los objetivos de la investigación, la finalidad de los datos obtenidos y su derecho a decidir libremente su participación. Para ello, se les presentará un **consentimiento informado**, en el que se explicitará que su colaboración es completamente voluntaria y que podrán retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. Este deberá ser firmado por los responsables de crianza para aprobar su participación.

Asimismo, se garantizará la **confidencialidad y el anonimato** de los participantes. La información personal no será divulgada ni asociada a las respuestas emitidas, y la información se empleará exclusivamente para fines académicos y científicos. La recolección y el almacenamiento de los datos se realizará de manera segura, cumpliendo con estándares éticos de integridad y protección de la información.

De igual forma, se velará por el **principio de no maleficencia**, asegurando que los instrumentos no generen daño psicológico a los participantes. En caso de que durante la investigación se identifiquen señales de malestar emocional significativo, se les orientará sobre los recursos de apoyo disponibles dentro y fuera de la institución.

Por último, se promoverá el **principio de beneficencia**, procurando que los resultados de este estudio contribuyan a generar propuestas de mejora en la interacción familiar, favoreciendo el bienestar integral de las y los adolescentes y sus familias. A continuación, su contenido:

Rompehielos y contexto familiar

- ¿Con quienes viven actualmente? (Pueden contar si viven con alguien de su familia, o con otras personas que te cuidan).
- ¿Quiénes son las personas que más están pendientes de ustedes en sus casas? (Pueden ser familiares o no).
- ¿Cómo describirían la forma en que se llevan entre ustedes en casa? (¿Suelen hablar mucho, se entienden bien, hay reglas claras, o cómo es?)

Interacciones con énfasis en la comunicación

Doble vínculo (mensajes contradictorios)

- Si sus responsables de crianza les dicen “hagan lo que quieran”, pero parecen molestos si no hacen lo que esperan, ¿cómo reaccionarían?
- ¿Les ha pasado con sus responsables de crianza que no saben cómo actuar porque sus instrucciones son confusas?

Comunicación paradójica (instrucciones imposibles de cumplir)

- ¿Cómo reaccionarían si sus responsables de crianza les pidieran hacer dos cosas que se contradicen?
- Si sus responsables de crianza les dice “sean espontáneos”, ¿cómo lo entienden?

Mistificación (confundir o distorsionar lo que pasa)

- ¿Cómo reaccionan cuando sus responsables de crianza insisten en que ustedes están enojados/as o tristes, aunque no lo estén?
- ¿Alguna vez sus responsables de crianza cambiaron el tema real de un problema para hablar de otra cosa y eso los confundió?

Descalificación / Desconfirmación (anular lo que dices o piensas)

- ¿Cómo se sienten cuando sus responsables de crianza les dicen que su opinión “no vale” o que “no sabes de lo que hablan”?

- ¿Les ha pasado que sus responsables de crianza dicen confiar en ustedes, pero después ponen reglas que muestran lo contrario?

Comunicación amorfa (mensajes vagos e imprecisos)

- ¿Qué hacen si sus responsables de crianza no les dejan claro lo que les están pidiendo?
- ¿Cómo se sienten cuando en una conversación con sus responsables de crianza no queda claro qué se espera de ustedes?

Silencio previo a la toma de decisiones

- ¿Les ha pasado que hay mucho silencio antes de que sus responsables de crianza tomen una decisión?
- ¿Cómo se sienten cuando sus responsables de crianza guardan silencio ante la toma de una decisión que los involucre?

Parloteo sintomático (hablar de cosas sin relación para evitar un tema)

- ¿Alguna vez sus responsables de crianza cambiaron de tema justo cuando les hicieron una pregunta seria?
- ¿Ustedes han hecho eso con sus responsables de crianza para evitar responder?

Risa no relacionada con el humor

- ¿Les ha pasado que sus responsables de crianza se ríen en un momento serio? ¿Cómo reaccionaron?
- ¿Alguna vez se han reído frente a sus responsables de crianza sin que hubiera algo gracioso, solo por nervios o incomodidad?

Aplicación de marbetes injustos (apodos o etiquetas negativas)

- ¿Alguna vez sus responsables de crianza les han puesto un apodo que no les gusta? ¿Cómo reaccionaron?
- ¿Han visto que sus responsables de crianza repitan mucho un apodo a otro miembro de la familia hasta que todos lo usan?

Estrategias de silenciamiento (ignorar o callar a alguien)

- ¿Qué sienten si sus responsables de crianza dejan de hablarles para mostrar enojo?
- Cuando sus responsables de crianza quieren que hagan silencio en determinadas situaciones, ¿cómo lo hacen?

Interacciones con énfasis en los procesos psíquicos

Proyección familiar (un adulto pone en ti miedos o problemas como si fueran tuyos)

- ¿Les ha pasado que sus responsables de crianza insisten en que tienen un defecto que ustedes no reconocen? ¿Cómo los hizo sentir?
- ¿Alguna vez sus responsables de crianza han querido “corregirlos” por algo que ustedes creen que están en lo correcto?

Masa familiar indiferenciada de egos (cuando la familia está tan unida que es difícil diferenciar lo que piensa o siente cada uno)

- ¿Qué pasa si ustedes opinan diferente de sus responsables de crianza?
- ¿Les ha pasado que tienen que cambiar su opinión para evitar problemas y tienen que estar de acuerdo con sus responsables de crianza?

Caos cognoscitivo colectivo (conversaciones desordenadas donde parece que no hay conexión entre lo que se dice)

- ¿Les ha pasado que, en sus familias, incluyendo a sus responsables de crianza, hablan todos a la vez y se salen del tema?
- ¿Qué hacen cuando no entienden la relación entre lo que dicen sus responsables de crianza y los demás?

Complementariedad patológica de necesidades (cuando las necesidades de un miembro dependen demasiado de otro)

- ¿Qué pasa si no cumplen con lo que sus responsables de crianza esperan de ustedes?
- ¿Se sienten responsables de que sus responsables de crianza estén contentos/as? ¿Han hecho algo solo para que se sientan bien, aunque ustedes no querían?

Divorcio emocional (distancia emocional entre padres)

- ¿Qué sienten cuando hay frialdad entre sus padres?
- ¿Cómo reaccionan si sus padres los ponen en medio de un desacuerdo?

Inducción de ansiedad (transmisión de nerviosismo o preocupación de una persona a otra)

- ¿Sus responsables de crianza les repiten defectos o cosas negativas acerca de ustedes mismos constantemente? ¿Cómo los hace sentir?
- ¿Les ha pasado que sus responsables de crianza les cuentan sus problemas y terminan preocupados?

Mitos y ritos familiares (creencias o costumbres que todos aceptan sin cuestionar)

- ¿En sus familias, especialmente con sus responsables de crianza, hay frases o costumbres que siempre se repiten?
- ¿Se sienten cómodos/as siguiendo esas costumbres de sus responsables de crianza o les gustaría cambiarlas?

Intercambio de disociaciones (cuando los miembros se critican por cosas que ellos mismos hacen)

- ¿Les ha pasado que sus responsables de crianza los critican por algo que él/ella mismo/a hace?
- ¿Cómo reaccionan cuando sus responsables de crianza señalan los errores de ustedes, pero no reconocen los suyos?

Lucha por la identidad (competencia por cómo quieren que los demás vean a cada miembro)

- ¿Han discutido con sus responsables de crianza para que reconozcan sus logros?
- ¿Sus responsables de crianza los respetan, valoran por quiénes son? Cuéntenos un ejemplo.

Falta de atención selectiva (ignorar necesidades de un miembro)

- ¿Les ha pasado que sus responsables de crianza no prestan atención a algo importante para ustedes?
- ¿Cómo se sienten cuando piden ayuda a sus responsables de crianza y no los escuchan?

Interacciones con énfasis en la vinculación

Alianzas y coaliciones (alianza: dos unidos por un interés común; coalición: unión de 2 contra un tercero)

- ¿Les ha pasado que sus responsables de crianza se apoyan con otra persona en algo y no los incluye a ustedes? Cuéntenos un ejemplo.
- ¿Han sentido que sus responsables de crianza y otra persona se unieron en contra de ustedes?

Triangulación / triángulo perverso (cuando un tercero se involucra en el conflicto de otros dos, a veces de forma negativa)

- ¿Han estado en medio de una discusión entre sus padres?
- ¿Qué sienten cuando sus padres les piden que tomen partido?

Chivo expiatorio (un miembro recibe la culpa de los problemas para mantener la paz)

- ¿Los han culpado sus responsables de crianza de algo para evitar que ellos discutan?
- ¿Cómo se sentirían si sus responsables de crianza siempre les asignan la culpa o responsabilidad a ustedes?

Simetría y complementariedad (simetría: competencia constante; complementariedad: roles opuestos que se equilibran)

- ¿Sus padres se complementan al hacer las tareas del hogar o compiten todo el tiempo para ver quién puede más o quién es el mejor?
- ¿Prefieren que la relación entre sus padres sea de igualdad o que cada uno tenga un papel diferente?

Pseudomutualidad (relación que aparenta unidad y apoyo, pero es rígida y poco auténtica)

- ¿Consideran que sus familias son unidas, o aparentan ser unidas?
- ¿Alguna vez sus familias han aparentado que todo está bien pero realmente hay algún problema por resolver? Cuéntanos alguna vivencia.

Pseudohostilidad (peleas constantes que en realidad esconden afecto o unión – padres)

- ¿Les ha pasado que sus padres discuten mucho, pero en el fondo ellos dicen amarse?
¿Ustedes creen que se aman?
- ¿Cómo les hace sentir estar cerca de sus padres cuando discuten?

Proceso de mediación (cuando alguien asume papel de mediador para resolver conflicto)

- ¿Quiénes normalmente busca resolver conflictos en sus casas?
- ¿Han ayudado a que sus responsables de crianza y otro familiar dejen de pelear? ¿Cómo lo han hecho?

Relación simbiótica (cuando dos personas dependen tanto que es difícil que actúen por separado)

- ¿Sus responsables de crianza les permiten tomar decisiones por su cuenta, o siempre quiere decidir por ustedes? ¿Alguna vez han tomado una decisión por manipulación de sus responsables de crianza?
- ¿Cómo reaccionan sus responsables de crianza cuando no hacen algo que él/ella quiere que hagan?

Distanciamiento fijo y errático (fijo: se mantiene apartado; errático: a veces muy cerca y a veces muy lejos sin aviso)

- ¿En sus familias, especialmente con sus responsables de crianza, existe unión e intimidad o solo comparten un espacio físico sin ninguna conexión emocional?
- ¿Les ha pasado que sus responsables de crianza muestran un interés intermitente ante las necesidades de ustedes en general?

Miembros desapegados (muestran poca emoción o participación en la familia)

- Cuando sus responsables de crianza llegan del trabajo, ¿se interesan en cómo estuvo su día, les preguntan por sus tareas o simplemente se ocupan de sus cosas?
- En sus días libres, ¿sus responsables de crianza comparten tiempo de calidad con ustedes en actividades que les gusten o prefieren que hagan actividades con sus amigos u otras personas?

Preguntas reflexivas de cierre

- ¿Qué cosas les gustaría que cambiaran o mejoraran en la forma en que interactúan en sus casas?
- ¿Qué les pareció la experiencia de hablar sobre estos temas?

Apéndice D. Matriz de análisis de resultados grupo focal

Tabla 9

Evidencia de Respuestas de cada Ítem en el Criterio de Análisis “Énfasis en la Comunicación”

N°	Tipos de Interacciones	Experiencias Significativas
1	Doble vínculo (mensajes contradictorios)	“No lo hago, a menos que tenga la razón”. JEE13 “Me mandan a hacer todo y eso me molesta. Mis padres se molestan si no lo hago. También me escondo si noto que mis padres están molestos.” ALG12 “Si me ha pasado y me confundo. Me pasa seguido con mi hermano que a veces me hace creer cosas como para molestarme”. IMZ13 “No me pasa, y si me pasara, mi reacción sería irme a mi cuarto”. VRM13
2	Comunicación Paradójica (instrucciones imposibles de cumplir)	“Cuando pasa eso, me da ansiedad”. JEE13
3	Mistificación (confundir o distorsionar lo que pasa)	“Me pasa eso cuando me van a regañar, cuando tal vez no me dieron permiso para ir a algún lugar y me dicen que por eso estoy enojado o triste.” JEE13 “Me pasa eso cuando me van a regañar, cuando tal vez no me dieron permiso para ir a algún lugar y me dicen que por eso estoy enojado o triste. Me enoja cuando me cambian el tema”. ALG12 “Cuando les diré algo, ellos salen con otra cosa fuera de tema”. VRM13

4

Descalificación/Desconfirmación
(anular lo que dices o piensas)

“Cuando les diré algo importante me regañan.

Por ejemplo, cuando tengo algún partido de básquet y es en otra división que es en la que yo no participo, me regañaron y me dijeron que solo quiero andar jugando. También me dijeron que tenía que enfocarme en los estudios”. **NSM12**

“Normalmente no me toman en cuenta cuando vamos a un restaurante o de viaje por ejemplo”.

“Me dejan salir, pero luego me ponen restricciones para llegar antes. Por ejemplo, una vez me quedé en la casa de **NSM12** hasta tarde porque a mi mamá se le había olvidado”. **IMZ13**

No importa que de repente me digan que no sé de lo que hablo, yo igual me meto en los temas. Mi papá siempre me toma en cuenta para tomar decisiones (hijo único)”. “Confían en mí, no me ponen muchas restricciones a menos que sea cuando tengo que manejar carro o cuadríciclo”.

Contó con una experiencia. **JEE13**

“No, mis padres confían en mí, están pendientes y no ponen restricciones.” “Mi mamá no me pone atención, usualmente ella pasa con el celular”

NSM12

“Me siento indignado. Si me dejan salir con amigos, pero hay cierta molestia de mis padres con ciertos amigos que no me dejan salir. Y cuando si me dejan salir con amigos, la regla es que los padres de mis amigos me tienen que llegar a traer y a dejar a mi casa. Mis padres son

		selectivos con las amistades que yo tengo y no tengo un límite de hora, me dejan llegar a cualquier hora siempre y cuando me llevaran (en ocasiones ni se acordaban de que yo había salido con algún amigo/a)” ALG12.
5	Comunicación Amorfa (mensajes vagos e imprecisos)	“Si no entiendo algo, le pregunto a mi mamá y ella me explica para aclarar, pero si ya no entiendo, me voy a otro lado en la casa”. VRM13 “Me enoja cuando no queda claro lo que se espera de mí”. IMZ13 “Me siento angustiada y frustrada. Un ejemplo es que mi mamá me deja andar en los equipos, pero siempre me pide más estudio”. NSM12
6	Silencio previo a la toma de decisiones	“Si, hay silencios cuando hay que tomar una decisión. La última decisión usualmente la tiene mi mamá. Cuando quieren que me lleven a algún lugar o que me compren algo, si se lo pido a mi papá a veces me manda con mi mamá, y luego mi mamá me dice que qué piensa mi papá y tengo que preguntarles. En otras ocasiones no me dicen nada y se quedan en silencio”. VRM13 “Si, mis padres piensan mucho antes de tomar una decisión. A veces mi papá me da miedo porque mi papá tiene un tono de voz muy fuerte y es enojón”. IMZ13 “Si, hay silencios cuando hay que tomar una decisión. Me desespera cuando esto pasa. Por ejemplo, cuando mi papá está en casa, siempre se la pasa viendo televisión (usualmente pasa

	trabajando, pero el tiempo que pasa en casa se mantiene viendo televisión). En mi caso, mi mamá es la que normalmente toma las decisiones". NSM12 "Si, hay silencios cuando hay que tomar una decisión. Mi mamá es quien toma las decisiones, pero quien me dice a mi es mi papá, es mi abogado". ALG12 "Mi mamá dilata demasiado, más si son cosas que no le gusta hacer. A veces necesito que me lleve a algún lugar, le avisó con tiempo y ella me dice que yo la desespero porque le pregunto a cada rato hasta que me dé una respuesta. Eso me da ansiedad, que tarde tanto para darme una respuesta." "Mi papá me da miedo porque habla fuerte. Usualmente es quien toma las decisiones en la casa". JEE13
7 Parloteo sintomático (hablar de cosas sin relación para evitar un tema)	"Si, mis padres cambian de tema y evitan responder, pero ya luego terminan respondiendo" Si, cambio el tema". VRM13 "Si, mis padres cambian de tema y evitan responder, pero ya luego terminan respondiendo". "Si, les cambio del tema, pero había momentos donde tenía que responderles, aunque no quería". JEE13 "Si, mis padres cambian de tema y evitan responder, pero ya luego terminan respondiendo". "Cambio el tema para que se les olvide". ALG12

		“No, solo no me presta atención mi mamá por estar cuidando a mi sobrina.” IMZ13 “Cuando me piden hacer algo que no quiero hacer, me voy al cuarto y si me preguntan, les meto platica de otra cosa o simplemente no hago lo que me piden”. NSM12
8	Risa no relacionada con el humor.	“No, pero cuando le cuento algo serio a veces se ríen y yo le digo que no me da risa. Mis padres se ríen de una manera sarcástica”. IMZ13 “No, pero cuando le cuento algo serio a veces se ríen y yo le digo que no me da risa. Mis padres se ríen de una manera sarcástica”. JEE13 “Si, mi papá a veces lo hace para amenizar el momento y yo me termino riendo también”. ALG12
9	Aplicación de marbetes injustos. (apodos o etiquetas negativas)	“Si, mi papá me decía tarzán cuando era pequeña por mi cabello”. NSM12
10	Estrategias de silenciamiento. (ignorar o callar a alguien)	“Si me pasa, me dicen que no les hable y yo no les hablo, pero luego mi mamá llega a buscarme y me habla”. “Si, me hacen caras para que yo me calle. Durante las discusiones, me callan y me dicen que no les hable así”. JEE13 “Si, me dicen “ya cállate” o” ya cálmate”. VRM13 “Una vez mi papá me calló feo, me dijo que no estuviera de estúpida. Me dieron ganas de llorar y me fui a mi cuarto”. IMZ13 “Si, y me pasa que mi papá me queda viendo y yo ya sé lo que significa (que me tengo que callar)”. NSM12

“Cuando hay discusiones mis padres me callan y me dicen que me calle porque “ahorita no lo puedo decir” “yo soy el que deja de hablarles cuando estoy enojado y cuando estoy enojado se nota”. **ALG12**

Nota. Esta matriz describe la participación en las respuestas de las y los participantes.

Autoría propia. 2025

Tabla 10

Evidencia de Respuestas de cada Ítem en el Criterio de Análisis “Énfasis en los Procesos Psíquicos”

N°	Tipos de Interacciones	Experiencias Significativas
1	Proyección Familiar (un adulto pone en ti miedos o problemas como si fueran tuyos)	“Me dicen que solo paso en mi celular”. “Si, con mi mamá me pasa que a veces me ayuda a hacer tareas de matemáticas, pero nos explican de una forma que se deben de hacer los ejercicios y ella se molesta si no lo hacemos a su manera, y no me ayuda”. VRM13
2	Masa familiar indiferenciada de egos. (familia tan unida que cuesta diferenciar pensamientos o emociones)	“Si no pienso a como mis padres dicen, no me ayudan, tiene que ser a su modo”. VRM13 “A veces se enojan cuando pienso distinto. Un ejemplo fue cuando teníamos que sacar el sticker de rodamiento para el carro y como yo había leído la ley recientemente, le dije a mi mamá de cómo era el proceso, pero ella decía que así no era. Al final ella se enojó porque yo tenía la razón y el proceso era como se lo expliqué”. JEE13 “Ojo por ojo (venganza). Si mi papá tiene la razón, solo él la tiene y no hay quien lo saque de ahí”. ALG12
3	Caos cognoscitivo colectivo. (conversaciones desordenadas sin conexión clara)	“Si, cuando estamos comiendo con mi familia, se hablan de varios temas y mi papá y hermano se ponen a hablar de fútbol, y cuando lo hacen hay discusión porque les van a equipos diferentes (uno al Barcelona y el otro al Real Madrid)”. VRM13 “Si, cuando me interrumpen no quiero hablar ya”. IMZ13 “Si, me interrumpen justo cuando quiero hablar”. JEE13 “Mis padres platican entre ellos y mientras eso pasa, yo estoy con mi celular jugando. Pero, cuando quiero opinar y

		estamos en familia, me interrumpen, alguien más se pone a hablar y ya no digo lo que iba a decir". ALG12
		"Me regañan y me obligan a ir a lecciones de boxeo, pero no me gusta. Y me castigan quitándome el celular". VRM13
4	Complementariedad patológica de necesidades. (dependencia emocional entre miembros)	"Me castigan cuando no cumplo mis deberes. Y si no voy a misa, por ejemplo, me quitan el celular". NSM12 "Si, a veces tengo que ir a misa obligado y un castigo que me ponen es que tengo que ir a clases de tae-kwon-do pero no me gusta". ALG12 "En general, no se sienten responsables de que sus padres estén felices, sin embargo, hacían las cosas que les pedían para evitar ser castigados."
		"Reacciono sintiéndome intranquila y quiero irme del lugar a dormir. Siempre me meten en sus discusiones. A veces mi papá le echa la culpa a mi mamá durante las discusiones. Y solo una vez han tenido una discusión así fuerte". VRM13
5	Divorcio emocional. (distancia emocional entre padres)	"Si he estado en desacuerdos de mis padres, porque mi papá hace cosas arriesgadas. En general, a mi mamá no le gusta que hagamos cosas que sean peligrosas como meternos al mar o hacer senderismo. Si vamos al mar, no me deja entrar sola a menos que vaya con mi papá y eso es motivo de conflicto entre ellos". NSM12 "Existen problemas constantes y se dan cuando salen. Pero algo que les ha ayudado es cuando ellos van a un grupo de la iglesia para matrimonios, y suelen a retiros, hacer servicios y había ayudado" (existió una contradicción en lo que ella dijo inicialmente). IMZ13

	“Si, me han puesto en medio de discusiones”. JEE13 “Si hay conflictos, le doy la razón a mi mamá y me usan de testigo, y me gusta que me metan porque me dan ganas de decir todo acerca de mi papá y puedo decirles sus verdades, se puede dar cuenta de sus cosas. A veces mi papá me pide que haga cosas por él cuando está peleado con mi mamá (ejemplo: si mi mamá le pide algo a mi papá, él me dice a mí y yo termino llevándole las cosas a mi mamá). Eso me enoja y es mejor que lo haga él”. ALG12
6 Inducción de ansiedad. (transmisión del nerviosismo o preocupación)	“Si, me preocupa cuando hay deudas”. VRM13 “Me dicen que soy despistada y que no me concentro cuando me dicen algo”. NSM12 “Dicen que no hago nada en la casa, pero no me hacen sentir nada, estoy consciente que no me gusta hacer nada.”. “Si, cuando hay pagos por hacer me preocupa. Eso nos pasa con mi papá que ocupa mucho la tarjeta, y las cuentas se hacen grandes. Me tengo que limitar en ciertas cosas, y si me quieren comprar algo, prefiero que no lo compren para que no se endeuden”. IMZ13 “Yo ignoro las críticas”. “Cuando sé que mis padres tienen deudas o pagos por hacer, prefiero preguntarles primero si tienen dinero antes de pedirle algo, y si tienen pues les pido, sino no.” JEE13 “No me critican” “Si, me preocupan las deudas y cuando salimos a comer, en los restaurantes se hacen grandes las cuentas.” ALG12
7 Mitos y ritos familiares. (creencias o costumbres no cuestionadas)	“Todos los fines de semana nos vamos a Huehueté (tenemos una casa ahí), pero no me gusta ir al mismo mar,

		preferiría quedarme en casa. Y cuando estamos en Huehuate, me quedo en mi cuarto" IMZ13 "Si, en mi familia siempre acostumbramos a ir a Jinotega en diciembre. Y para cuando tenemos un cumpleaños en la familia, siempre vamos a San Juan del Sur, pero me gustaría que cambiáramos, como ir al Tránsito". ALG12
8	Intercambio de disociaciones. (criticar en otros lo que uno mismo hace)	"Si, me mandan a hacer cosas que ellos pudieran hacer. Y normalmente no me prestan atención, pasan con el celular." VRM13 "Si, me dicen que solo paso con el celular, pero mi mamá pasa en Facebook." "Les contesto. Cuando dejé matemáticas, me dijeron: "¿cómo vas a dejar matemáticas?" y yo les contesté: "¿acaso usted no dejó clases?". IMZ13 "Si, pasamos en el celular mi hermano y yo, pero mis papás también pasan en el celular". "Ellos se defienden señalando mis errores, pero no les gustan que les hagan ver los errores de ellos." ALG12 "Yo les contesto, y les digo "usted qué habla si....." JEE13 "En general, no les ayudan con las tareas, pero les exigen."
9	Lucha por la identidad. (competencia por el reconocimiento o valoración) -	"En general: el sentimiento general es que se fijan en lo que hacen mal (excepto por VRM13 y ALG12). También mencionaron que a veces no toman en cuenta que llegan cansado de clases, que no respetan su tiempo" "En general, se sienten queridos por sus padres, valorados y respetados por quiénes son". "Me felicitan cuando salgo bien en clases y nada más. Se siente bien." VRM13

	“No reconocen mis logros y tampoco celebran cuando saco buenas notas”. IMZ13 “No reconocen mis logros, y cuando salgo bien en clases me dicen que esa es mi obligación”. NSM12
	“Si, me gustaría que me presten más atención y celebren más mis logros. Me gustaría más atención de mi papá, y a veces quiero contarle mis cosas y que él también disfrute. Si está viendo televisión, me dice que le cuente después o que vamos a hablar luego y nunca sucede”. NSM12
10 Falta de atención selectiva. (ignorar necesidades o emociones de un miembro)	“Si les digo algo y están en la sala, les apago el televisor para que me presten atención”. JEE13 “Si, y me dan más ganas de compartir más con mi papá.” IMZ13 “Muchas veces hablo y no me prestan atención”. ALG12 “Si no me prestan atención, ya no les digo nada”. VRM13 “En general: que les presten más atención, pero no demostraron o mencionaron que les afectará”.

Nota. Esta matriz describe la participación en las respuestas de las y los participantes
 Autoría propia. 2025

Tabla 11

Evidencia de Respuestas de cada Ítem en el Criterio de Análisis "Énfasis en la Vinculación"

N°	Tipos de Interacciones	Experiencias Significativas
1	Alianzas y coaliciones. (Alianza: dos unidos por un interés común. Coalición: unión de dos contra un tercero.)	"En general: se molestan cuando no los toman en cuenta con algunas pláticas, sobre todo en pláticas de adultos".
		"Si, mis padres me molestan el tipo de música que escucho". VRM13
		"Mi hermano y mi mamá me molestan por mi novio" IMZ13
		"A veces mi papá y mi hermano se ponen de acuerdo para molestarme. Me molestan mucho por el tipo de música que escucho, porque a ellos les gusta el rock y a mi Rauw Alejandro o el reggaetón." NSM12
2	Triangulación/Triángulo perverso. (Cuando un tercero se involucra en el conflicto de otros dos, a veces de forma negativa.)	"Si, pero mejor así me quedo con el teléfono. Me gustaría que me tomen en cuenta, pero en la cocina, porque me gusta cocinar". ALG12
		"Si, yo me acerco cuando ellos discuten para escuchar lo que está sucediendo. Si, me voy del lado que me convenga más." JEE13
		"Cuando discuten mejor me alejo porque si no la agarran conmigo". ALG12
		"Si, en esas discusiones yo le doy la razón a mi mamá, especialmente cuando hay conflictos referentes al perro, ella es la que lo cuida y lo limpia, y mi papá no lo hace. Es un perro que le regalé a mi papá, y no se hace cargo". NSM12

		“En general: a todos les han pedido que tomen partido cuando hay una discusión.”
		“Si, cuando mi sobrina bota algo o quiebra algo me echan la culpa a mí. Me enojo cuando eso pasa”. IMZ13
		“Si, me ha pasado. Si me quieren creer que me crean, sino pues no”. JEE13
3	Chivo expiatorio. (Un miembro recibe la culpa de los problemas para mantener la paz.)	“Si, me ha pasado. Cuando se rompe algo siempre me echan la culpa, todo porque una vez cuando era pequeño quebré un jarrón, ahora todo soy yo siempre. Me enojo cuando eso pasa”. ALG12 IMZ13, NSM12 y ALG12 dijeron que les molesta cuando les asignan la culpa.
		“Si, están bien distribuidas”. VRM13
		“No, pienso que mi papá podría hacer más. Mi mamá hace de todo en la casa, y ella se molesta cuando mi papá le reclama de que algo no se ha hecho si ella siempre es la que hace todo”. IMZ13
4	Simetría y complementariedad. (Simetría: competencia constante. Complementariedad: roles opuestos que se equilibran.)	“Si, están bien distribuidas. Mi papá trabaja y mi mamá es nutricionista, pero ella se queda en casa cuidando a la bebé. También llega una muchacha a ayudarnos con otras cosas de la casa”. NSM12 “Si, mi papá es el que sale a trabajar y mi mamá se queda haciendo las cosas en la casa. Una vez ellos hablaron si ella iba a trabajar o no, y mi mamá tomó la decisión de no trabajar”. JEE13 “No, siempre me dejan las cosas a mí y a mi hermano. Nosotros limpiamos la casa”. ALG12

		“En general: todos consideran que las tareas que hacen sus padres están bien y están bien distribuidas, que tengan papeles diferentes.”
		“Siento que no hay buena comunicación”. IMZ13 “Si, mi familia es unida. Solo que con mis hermanos no tengo mucha confianza, pero con mis padres tengo confianza, más con mi mamá”. NSM12
5	Pseudomutualidad. (Relación que aparenta unidad y apoyo, pero es rígida y poco auténtica.)	“Si, mi familia es unida. (pero durante su contestación, sonó inseguro cuando lo dijo)”. ALG12 VRM13 y JEE13 dijeron que sus familias son unidas. “en general: NO, no les ha ocurrido que sus familias han aparentado que todo está bien pero realmente hay algún problema por resolver.”
6	Pseudohostilidad. (Peleas constantes que en realidad esconden afecto o unión.)	“Nunca los he escuchado decir “te amo”, pero sí creo que se aman”. IMZ13 “Si se aman. No los he escuchado que se digan que se aman, pero se quieren”. NSM12 “Si se aman. Aunque discutan, siempre se preocupan el uno por el otro. Si alguno está enfermo, el otro le compra los medicamentos, o si mi papá tiene que llevar a mi mamá a algún lugar lo hace”. JEE13 VRM13 y ALG12 dijeron que sus padres se aman.
7	Proceso de mediación. (Cuando alguien asume el papel de mediador para resolver un conflicto.)	“Honestamente no sé, pero creo que mi papá tendría la iniciativa”. VRM13 “Mi papá es quien busca resolverlos”. NSM12

	“Mi papá es quien busca arreglar conflictos”. JEE13 “Mi mamá es la que busca resolver los conflictos en mi casa”. ALG12 “en general: nunca han tenido que solucionar nada o algún problema de sus padres.”
	“Si, pero no siempre”. “Si me he sentido manipulada, porque cuando tenemos que ir a misa los domingos y yo no quiero, me dicen: “o vas, o vas” y al final tengo que ir. Ellos se molestan”. VRM13 “Si, me siento manipulada conforme a la ropa porque a veces me compran ropa que me gusta, y cuando me la voy a poner porque vamos a salir a algún lugar, me dicen que no me puedo poner eso. Pero para otras cosas si me dejan decidir”. IMZ13 “Si me dejan tomar decisiones, pero lo hacen bajo las reglas de ellos. Me he sentido manipulada”. NSM12 “Si me dejan tomar decisiones. Lo que yo diga”. JEE13 “Si me dejan decidir. Pero con mis amigos me siento manipulado, porque si no hago lo que me dicen, luego me hacen bullying”. “Se molestan, me hablan con un tono de voz más alto y tengo que hacer lo que me piden porque si no lo hago me va feo”. ALG12
8 Relación simbiótica. (Cuando dos personas dependen tanto que es difícil actuar por separado.)	

9 Distanciamiento fijo y errático. (Fijo: siempre apartado. Errático: a veces muy cerca, a veces muy lejos sin aviso.)	“Siento más confianza con mi mamá, pero si existe unión”. VRM13 “Con mi mamá no me siento tan conectada, pero antes que naciera la bebé si sentía más conexión. Con mi papá siento que conectó un poco más, porque hago más cosas con él”. IMZ13 “Si, me siento en confianza con mis padres y les cuento varias cosas”. JEE13 “Si yo no convivo con alguien, yo no me siento conectado. Tengo más confianza con mi papá” ALG12 “en general: todos sienten que tienen conexión emocional con su familia”.
10 Miembros desapegados. (Muestran poca emoción o participación en la familia.)	“No, porque mis papás trabajan en empresas de Estados Unidos pero los fines de semana si compartimos tiempo de calidad”. VRM13 “No, no hay tiempo de calidad”. IMZ13 “No convivo con mis padres, prefiero pasar con el cel. o mis primos, con gente de mi edad”. ALG12 “Si hay tiempo de calidad. Hay actividades espontáneas y planeadas. Prefiero y salen mejor las espontáneas”. JEE13 “En general: nuestros padres nos preguntan cómo nos fue en clases, y siempre respondemos que bien, pero si no nos preguntan cómo nos fue, no nos importa.”

Nota. Esta matriz describe la participación en las respuestas de las y los participantes.
 Autoría propia. 2025

Anexos

Anexo A. Escala de validación de instrumentos

Fecha: 9 de agosto de 2025

Nombre de los autores:

Davidia Abigail Mendieta Alemán

Michell Yaosca Mayorga Duarte

Winston Antonio Velásquez Morales

Revisión No.: 1

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Excelente: (☒) Muy Buena: (☐) Suficiente: (☐) Insuficiente: (☐)

Observaciones:

2. Pertinencia de las preguntas con los criterios de análisis:

Excelente: (☒) Muy Buena: (☐) Suficiente: (☐) Insuficiente: (☐)

Observaciones:

3. Pertinencia de las preguntas con las categorías de análisis:

Excelente: (☒) Muy Buena: (☐) Suficiente: (☐) Insuficiente: (☐)

Observaciones:

4. Redacción de las preguntas:

Excelente: (☒) Muy Buena: (☐) Suficiente: (☐) Insuficiente: (☐)

Observaciones:

Valoración global del instrumento:

	Instrumento
Aprobado	
Pendiente	
Rechazado	
Venir a comité	



MSc. Juana Patricia Baltodano, Psicóloga

Centro de Investigaciones y Estudios de la Salud, CIES UNAN-Managua

Experta en Salud Pública

Email: jbaltodano7@unica.edu.ni

Móvil: +505 8742-1693

Anexo B. Carta de solicitud para validación del equipo de expertos para la aplicación del instrumento de investigación.

Managua, 9 de agosto de 2025

Estimada profesora investigadora Ing. Hazel María López Palacios

La presente tiene por finalidad solicitar su colaboración para determinar la validez de contenido del instrumento de recolección de datos (grupo focal) a ser aplicado en el estudio denominado: “Influencia de la Interacción Familiar en la Conducta de las y los adolescentes”.

Ingeniera López, su valiosa ayuda consistirá en la evaluación de la pertinencia de cada una de las preguntas en relación con los objetivos, variables e indicadores, así como la redacción de las mismas.

Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración, se despide de usted,

Atentamente,

Davidia Abigail Mendieta Alemán

Michell Yaosca Mayorga Duarte

Winston Antonio Velásquez Morales

Anexo C. Escala de validación de instrumentos

Fecha: 27 de agosto de 2025

Nombre de los autores:

Davidia Abigail Mendieta Alemán

Michell Yaosca Mayorga Duarte

Winston Antonio Velásquez Morales

Revisión No.: ____

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Excelente: (✓) Muy Buena: () Suficiente: () Insuficiente: ()

Observaciones:

2. Pertinencia de las preguntas con las categorías de análisis:

Excelente: (✓) Muy Buena: () Suficiente: () Insuficiente: ()

Observaciones:

3. Pertinencia de las preguntas con los criterios de análisis:

Excelente: (✓) Muy Buena: () Suficiente: () Insuficiente: ()

Observaciones:

4. Redacción de las preguntas:

Excelente: (✓) Muy Buena: () Suficiente: () Insuficiente: ()

Observaciones:

Valoración global del instrumento:

	Instrumento
Aprobado	☒
Pendiente	☐
Rechazado	☐
Venir a comité	☐



Ing. Hazel María López Palacios, Ingeniera Civil

UNICA

Profesora Investigadora

Email: investigacion2@unica.edu.ni

Móvil: +505 8560-6750

Anexo D. Carta de autorización para investigación

Carta de Autorización para Investigación

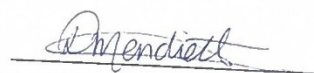
Managua, Nicaragua

8 de Septiembre del 2025

Estimado/a Representante
Colegio Calasanz Managua

Por este medio, quienes suscriben:

1. Davidia Abigail Mendieta Alemán
dmendieta6@unica.edu.ni
7510-7622



2. Michell Yaosca Mayorga Duarte
mmayorga21@unica.edu.ni
8804-0525



3. Winston Antonio Velásquez Morales
wvelasquez@unica.edu.ni
8201-7435



Estudiantes de la Universidad Católica Redemptoris Mater (UNICA), nos dirigimos a usted para solicitar formalmente su autorización para llevar a cabo una investigación académica en el Colegio Calasanz Managua, bajo los términos y condiciones que se detallan a continuación:

Descripción y Metodología de la Investigación

Descripción	Analizar la influencia de la interacción familiar en la conducta de 5 adolescentes de séptimo grado del Colegio Calasanz Managua.
Metodología	Se aplicarán instrumentos para recolección de datos en adolescentes de séptimo grado del Colegio Calasanz. El primer instrumento es un grupo focal para obtener la experiencia de las y los adolescentes con respecto a la interacción familiar con sus responsables de crianza. Posteriormente, se aplicará un test estandarizado SENA (Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes) para identificar tipos de conductas presentes.

Nos comprometemos a que toda la información recolectada sea manejada con estricta confidencialidad y utilizada exclusivamente para fines académicos, respetando los lineamientos éticos y legales vigentes. Asimismo, entregaremos un informe final con los resultados y hallazgos relevantes que puedan ser de interés para [nombre de la institución o empresa].

Agradecemos de antemano su apoyo y colaboración para llevar a cabo esta investigación. Para cualquier consulta o aclaración, por favor no dude en contactarnos a través de los datos proporcionados. Quedamos atentos a su amable respuesta.

Respuesta de la Institución o Empresa

Autorización:

☒ Autorizado
☐ No Autorizado

Comentarios o condiciones:

Firma:



Nombre:

Ruth Mercado Gutiérrez Campos

Cargo:

Dirección Académica

Fecha:

8/ Septiembre /2025

Anexo E. Cuestionario para secundaria autoinforme (12 – 18 años)

SENA		12 a 18 años		Secundaria AUTOINFORME	
DATOS DE IDENTIFICACIÓN					
Nombre:		Sexo:	☐ Varón ☐ Mujer	Edad:	
Centro / Colegio:		Curso:		Fecha de evaluación:	

Instrucciones

En este cuadernillo encontrarás varias frases sobre pensamientos y sentimientos que puedes tener y también sobre cosas que haces o que te han pasado. Nos gustaría que leyeras detenidamente cada una de ellas y nos dijeras si lo que dice la frase te pasa a ti.

Para responder tendrás que **elegir en cada frase una de las 5 opciones siguientes y marcarla** en el cuadernillo:

- Si lo que dice la frase **NUNCA o CASI NUNCA** te pasa tienes que marcar el **1**.
- Si lo que dice la frase te pasa **POCAS VECES** tienes que marcar el **2**.
- Si lo que dice la frase te pasa **ALGUNAS VECES** tienes que marcar el **3**.
- Si lo que dice la frase te pasa **MUCHAS VECES** tienes que marcar el **4**.
- Si lo que dice la frase **SIEMPRE o CASI SIEMPRE** te pasa tienes que marcar el **5**.

Fijese en los siguientes **ejemplos**:

1	Me pongo contento cuando me dan un regalo.	1	2	3	4	5
2	Me dan miedo los perros.	1	2	3	4	5
3	Voy al cine a ver películas de terror.	1	2	3	4	5

La persona que ha respondido a estos ejemplos se pone contenta SIEMPRE que le hacen un regalo, por lo que ha marcado la opción 5 (SIEMPRE o CASI SIEMPRE). En la segunda frase ha marcado la opción 3 (ALGUNAS VECES) porque en ocasiones le asustan los perros, pero no son muchas. En la última frase ha marcado la opción 1 porque NUNCA o CASI NUNCA va al cine a ver películas de terror.

Para anotar tus contestaciones a cada frase debes rodear la opción que hayas elegido (1, 2, 3, 4 o 5), de la misma manera que aparece en los ejemplos. Si después de responder una frase deseas cambiar tu respuesta, borra completamente la marca y rodea la nueva opción que desees marcar.

Es importante que respondas con sinceridad eligiendo la opción que más se ajuste a ti y a las cosas que haces. Cuando tengas dudas y no sepas qué responder, marca la opción que **MÁS SE AJUSTE** a ti y a tu forma de comportarte, sin dejar ninguna frase sin responder. No existen respuestas buenas o malas; lo importante es que respondas lo que te pasa a ti.

RECUERDA: Contesta a todas las frases, sin dejar ninguna en blanco.
Si tienes alguna duda, pregunta a la persona que te ha entregado este cuadernillo.

	1 Nunca o casi nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 Muchas veces	5 Siempre o casi siempre
1 Me gusta cómo soy.	1	2	3	4	5
2 Me esfuerzo en mis estudios.	1	2	3	4	5
3 Me cuesta permanecer sentado.	1	2	3	4	5
4 Me despierto cansado por las mañanas.	1	2	3	4	5
5 Soy vergonzoso.	1	2	3	4	5
6 Tengo mala suerte.	1	2	3	4	5
7 Caigo bien a la gente.	1	2	3	4	5
8 Me distraigo fácilmente.	1	2	3	4	5
9 Me enfado o enojo con los demás.	1	2	3	4	5
10 Me pongo nervioso cuando hay mucha gente alrededor.	1	2	3	4	5
11 Me siento cansado.	1	2	3	4	5
12 Se me olvidan las cosas.	1	2	3	4	5
13 Me cuesta esperar a que llegue mi turno.	1	2	3	4	5
14 Disfruto de las cosas menos que antes.	1	2	3	4	5
15 Me siento orgulloso de mí mismo.	1	2	3	4	5
16 Pienso demasiado en la comida.	1	2	3	4	5
17 Me cuesta tomar decisiones.	1	2	3	4	5
18 Me duele la cabeza.	1	2	3	4	5
19 Mis padres me pegan.	1	2	3	4	5
20 Cuando me miro al espejo no me gusta lo que veo.	1	2	3	4	5
21 Me da mucha vergüenza hablar de algunas cosas que me han pasado.	1	2	3	4	5
22 Me gustan las emociones fuertes.	1	2	3	4	5
23 Grito cuando me enfado o enojo.	1	2	3	4	5
24 Mis compañeros de clase me ignoran.	1	2	3	4	5
25 Me cuelo en los sitios sin pagar.	1	2	3	4	5
26 Me despierto por la noche con pesadillas.	1	2	3	4	5
27 Hago todo mal.	1	2	3	4	5
28 Me cuesta estar tranquilo haciendo cosas.	1	2	3	4	5
29 Confío en mí mismo.	1	2	3	4	5
30 Me siento incómodo cuando los demás me miran.	1	2	3	4	5
31 Me dicen que soy muy despistado.	1	2	3	4	5
32 Pienso que tengo que cambiar, aunque me cueste mucho.	1	2	3	4	5
33 Hago amigos nuevos con facilidad.	1	2	3	4	5
34 Hay cosas que me molestan y no sé por qué.	1	2	3	4	5
35 Las preocupaciones me duran mucho.	1	2	3	4	5
36 Lo paso mal en el colegio o instituto.	1	2	3	4	5
37 Algunos compañeros me obligan a hacer cosas que no quiero.	1	2	3	4	5

1
Nunca o casi nunca2
Pocas veces3
Algunas veces4
Muchas veces5
Siempre o casi siempre

3

38 Sufro mucho. 1 2 3 4 5

39 Me dicen que no pongo atención cuando me hablan. 1 2 3 4 5

40 Me gustaría cambiar de familia. 1 2 3 4 5

41 Miento para conseguir lo que quiero. 1 2 3 4 5

42 Me vienen imágenes desagradables de cosas que me han pasado. 1 2 3 4 5

43 Tengo miedo a equivocarme. 1 2 3 4 5

44 Siento la necesidad de hacer las cosas siempre en el mismo orden. 1 2 3 4 5

45 Los demás me dicen que soy raro. 1 2 3 4 5

46 Soy consciente de que tengo que cambiar algunas cosas de mí y estoy dispuesto. 1 2 3 4 5

47 Digo o hago las cosas sin pensar. 1 2 3 4 5

48 Me mareo. 1 2 3 4 5

49 Molesto a las personas que me caen mal. 1 2 3 4 5

50 Siento que a nadie le importa lo que hago. 1 2 3 4 5

51 Mi estado de ánimo cambia sin saber por qué. 1 2 3 4 5

52 Me pongo nervioso cuando me hablan desconocidos. 1 2 3 4 5

53 Creo que mi cuerpo es horrible. 1 2 3 4 5

54 Los demás cuentan conmigo para hacer actividades o trabajos en grupo. 1 2 3 4 5

55 Cuando salgo con mis amigos bebo alcohol. 1 2 3 4 5

56 Exploto con facilidad. 1 2 3 4 5

57 Mis profesores solo ven lo que hago mal. 1 2 3 4 5

58 Tengo pocas energías. 1 2 3 4 5

59 Cuando estoy furioso tiro o rompo objetos. 1 2 3 4 5

60 Me resulta emocionante hacer cosas peligrosas. 1 2 3 4 5

61 Odio algunas partes de mi cuerpo. 1 2 3 4 5

62 Contesto mal a mis padres o a los profesores. 1 2 3 4 5

63 Me siento enfermo. 1 2 3 4 5

64 Me tiembla la voz cuando hablo en un grupo. 1 2 3 4 5

65 Me cuesta atender cuando alguien me está explicando algo. 1 2 3 4 5

66 Siento mucha angustia hasta que realizo con precisión algunas acciones. 1 2 3 4 5

67 Me dicen que soy muy impaciente. 1 2 3 4 5

68 Muchos de mis problemas son por mi actitud. 1 2 3 4 5

69 Me cuesta controlar mis emociones. 1 2 3 4 5

70 Tomo dinero de mis padres sin que lo sepan. 1 2 3 4 5

71 Tengo miedo de quedarme a solas con alguna persona. 1 2 3 4 5

72 Los profesores hacen que me sienta tonto. 1 2 3 4 5

	1 Nunca o casi nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 Muchas veces	5 Siempre o casi siempre
73 Los demás se ríen de mí en el colegio o instituto.	1	2	3	4	5
74 Necesito tomar alcohol para pasarlo bien.	1	2	3	4	5
75 Me siento culpable.	1	2	3	4	5
76 Siento que voy a perder el control de mí mismo.	1	2	3	4	5
77 Estoy nervioso.	1	2	3	4	5
78 Me burlo de otras personas para divertirme.	1	2	3	4	5
79 Tengo sensaciones extrañas que no sé explicar.	1	2	3	4	5
80 Mis padres me gritan.	1	2	3	4	5
81 Soy sociable.	1	2	3	4	5
82 Me siento mal.	1	2	3	4	5
83 Doy muchas vueltas a las cosas en mi cabeza.	1	2	3	4	5
84 Me siento tonto.	1	2	3	4	5
85 Siento que nada me importa.	1	2	3	4	5
86 Me han pasado cosas horribles.	1	2	3	4	5
87 Busco excusas para no estudiar.	1	2	3	4	5
88 Me aterroriza la idea de ganar peso.	1	2	3	4	5
89 Pierdo el control cuando me enfado o enojo.	1	2	3	4	5
90 Tengo la sensación de que alguien me persigue.	1	2	3	4	5
91 Me cuesta mantener la atención durante mucho tiempo.	1	2	3	4	5
92 Necesito ayuda.	1	2	3	4	5
93 Me llevo bien con los demás.	1	2	3	4	5
94 Mis amigos toman drogas cuando están conmigo.	1	2	3	4	5
95 Me cuesta entender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
96 Algunos compañeros me insultan o ridiculizan por el teléfono o por Internet.	1	2	3	4	5
97 Me afectan mucho algunas cosas que me han pasado.	1	2	3	4	5
98 Tengo miedo de hacer el ridículo.	1	2	3	4	5
99 Tengo problemas en casa.	1	2	3	4	5
100 Me llaman la atención en clase porque no paro de moverme.	1	2	3	4	5
101 Tengo mucho miedo a ensuciarme o contaminarme.	1	2	3	4	5
102 Falto a clase sin permiso.	1	2	3	4	5
103 Amenazo a otros para conseguir lo que quiero.	1	2	3	4	5
104 Duermo mal.	1	2	3	4	5
105 Me gusta probar cosas nuevas, aunque puedan ser peligrosas.	1	2	3	4	5
106 Cuando salgo a divertirme me ofrecen drogas.	1	2	3	4	5
107 Los demás me llaman para vernos y hacer cosas juntos.	1	2	3	4	5
108 Me pongo nervioso cuando mis cosas no están perfectamente ordenadas.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Nunca o casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre

109	Me llevo cosas de las tiendas sin pagar.	1	2	3	4	5
110	Lo paso mal cuando estoy con desconocidos.	1	2	3	4	5
111	Tengo ganas de llorar.	1	2	3	4	5
112	Tengo ataques de nervios o de ansiedad.	1	2	3	4	5
113	Pierdo el control en las peleas.	1	2	3	4	5
114	Tengo cambios de humor muy bruscos.	1	2	3	4	5
115	Me insultan en el colegio o instituto.	1	2	3	4	5
116	Me atraen las situaciones peligrosas.	1	2	3	4	5
117	Me cuesta concentrarme.	1	2	3	4	5
118	Hay cosas que van mal en mi vida y necesitaría ayuda.	1	2	3	4	5
119	Creo que otras personas pueden leer mis pensamientos.	1	2	3	4	5
120	Insulto a los demás durante las discusiones.	1	2	3	4	5
121	Me duele el estómago o la tripa.	1	2	3	4	5
122	Siento que las cosas que me rodean son irreales y extrañas.	1	2	3	4	5
123	Odio el colegio o instituto.	1	2	3	4	5
124	Quiero morirme.	1	2	3	4	5
125	En mi casa hay peleas.	1	2	3	4	5
126	Cometo errores imperdonables.	1	2	3	4	5
127	Hago lo que me da la gana aunque me castiguen.	1	2	3	4	5

128	Siento como si me viera a mí mismo desde fuera, como en una película.	1	2	3	4	5
129	Me angustian o agobian mis problemas.	1	2	3	4	5
130	Pienso en vomitar para no engordar.	1	2	3	4	5
131	Me dicen que no sé estar quieto.	1	2	3	4	5
132	Me dicen que me preocupo demasiado.	1	2	3	4	5
133	Me da vergüenza hablar con desconocidos.	1	2	3	4	5
134	Mi familia me apoya en las cosas que hago.	1	2	3	4	5
135	Tengo emociones muy fuertes que no sé controlar.	1	2	3	4	5
136	Paso la noche fuera de casa sin avisar.	1	2	3	4	5
137	Me siento solo.	1	2	3	4	5
138	El colegio o instituto es una pérdida de tiempo.	1	2	3	4	5
139	Pego a otros cuando me enfado o enojo.	1	2	3	4	5
140	Siento que estoy en peligro.	1	2	3	4	5
141	Pienso que mi vida no tiene sentido.	1	2	3	4	5
142	Cuando estoy con mis amigos, fumo marihuana o porros.	1	2	3	4	5
143	Cuando tengo problemas, hay personas que me escuchan.	1	2	3	4	5
144	Se me duermen los brazos o las piernas.	1	2	3	4	5
145	Lo estoy pasando mal y necesitaría que me ayudaran.	1	2	3	4	5

1

Nunca o casi nunca

2

Pocas veces

3

Algunas veces

4

Muchas veces

5

Siempre o casi siempre

146 Hago locuras para divertirme. 1 2 3 4 5

147 Me pegan en el colegio o instituto. 1 2 3 4 5

148 Me enfado o enojo mucho cuando las cosas no salen como quiero. 1 2 3 4 5

149 Siento que me estoy volviendo loco. 1 2 3 4 5

150 Mis profesores dicen que no presto atención en clase. 1 2 3 4 5

151 Tengo que comprobar las cosas una y otra vez para quedarme tranquilo. 1 2 3 4 5

152 Cuando me siento mal pienso en darme un atracón de comida. 1 2 3 4 5

153 Creo que valgo menos que los demás. 1 2 3 4 5

154 Hago lo primero que se me pasa por la cabeza. 1 2 3 4 5

155 Me dicen que tengo que poner más atención en las cosas que hago. 1 2 3 4 5

156 Pienso que tengo que hacer cambios importantes en mi vida. 1 2 3 4 5

157 Me gustan las fiestas locas e impredecibles. 1 2 3 4 5

158 Cuando mis padres me mandan algo, digo que no me da la gana. 1 2 3 4 5

159 Cuando salgo a divertirme tomo drogas. 1 2 3 4 5

160 Hago cosas que no son del todo legales. 1 2 3 4 5

161 Me dicen que interrumpo a los demás y que no dejo hablar. 1 2 3 4 5

162 Estoy triste. 1 2 3 4 5

163 Me amenazan en el colegio o instituto. 1 2 3 4 5

164 Oigo voces o sonidos extraños dentro de mi cabeza. 1 2 3 4 5

165 Tengo dolores en la espalda o los hombros. 1 2 3 4 5

166 Desconfío de los demás. 1 2 3 4 5

167 Creo que provoco desgracias solo con pensarlas. 1 2 3 4 5

168 Rompo o estropeo a propósito cosas de otras personas. 1 2 3 4 5

169 Me preocupo o me agobio. 1 2 3 4 5

170 Tengo miedo de que nos pase algo malo a mí o a mi familia. 1 2 3 4 5

171 Mi estado de ánimo cambia mucho a lo largo del día. 1 2 3 4 5

172 Mis amigos acuden a mí cuando tienen problemas. 1 2 3 4 5

173 Rompo o estropeo cosas de la calle (papeleras, cristales...). 1 2 3 4 5

174 Estudiar me parece un aburrimiento. 1 2 3 4 5

175 Tengo pensamientos e ideas extraños. 1 2 3 4 5

176 Doy portazos o golpes cuando me enfado o enojo. 1 2 3 4 5

177 Cuando empiezo a comer siento que no puedo parar. 1 2 3 4 5

178 Hay cosas que no me puedo quitar de la cabeza. 1 2 3 4 5

179 Me considero guapo. 1 2 3 4 5

180 Me aprovecho de los demás si puedo. 1 2 3 4 5

1
Nunca o casi nunca2
Pocas veces3
Algunas veces4
Muchas veces5
Siempre o casi siempre

7

181 En mi familia se pueden hablar las cosas. 1 2 3 4 5

182 Algunos compañeros me ponen en ridículo. 1 2 3 4 5

183 Me despisto y cometo muchos errores sin darme cuenta. 1 2 3 4 5

184 Me vienen pensamientos o imágenes a la cabeza que se repiten una y otra vez. 1 2 3 4 5

185 Me cuesta estar sin hacer nada porque me pongo nervioso. 1 2 3 4 5

186 Soy importante para mi familia. 1 2 3 4 5

187 Creo que tengo muchas cualidades buenas. 1 2 3 4 5

188 Tengo amigos de verdad. 1 2 3 4 5

FIN DEL CUESTIONARIO

Por favor, comprueba que has respondido a todas las frases sin dejar ninguna en blanco.

Anexo F. Cuestionario para la secundaria escuela (12 – 18 años)

SENA

12 a 18 años

Secundaria
ESCUELA

DATOS DEL ALUMNO

Nombre:
Sexo: ☐ Varón ☐ Mujer
 Edad: Día Mes Año

Centro / Colegio:
Curso:
Fecha de evaluación:

¿Cómo considera que el alumno se desenvuelve en su día a día?
☐ Muy satisfactoriamente
 ☐ Sin dificultades importantes
 ☐ Con algunas dificultades
 ☐ Con muchas dificultades

DATOS DEL INFORMADOR

Nombre:
Relación con el evaluado: ☐ Tutor ☐ Profesor ☐ Orientador
☐ Otra

¿Desde hace cuántos MESES conoce a este alumno?
¿Cuánto de bien conoce al alumno? (0=nada; 10=muy bien)

Instrucciones

En este cuadernillo encontrará varias frases que describen comportamientos que pueden mostrar los adolescentes. Por favor, lea detenidamente cada una de ellas e indique con qué frecuencia el alumno que está valorando ha mostrado esos comportamientos **durante los últimos 6 meses**.

Para responder tendrá que **elegir en cada frase una de las 5 opciones siguientes y marcarla** en el cuadernillo:

- Si el alumno **NUNCA o CASI NUNCA** muestra esa conducta marque el **1**.
- Si el alumno muestra esa conducta **POCAS VECES** marque el **2**.
- Si el alumno muestra esa conducta **ALGUNAS VECES** marque el **3**.
- Si el alumno muestra esa conducta **MUCHAS VECES** marque el **4**.
- Si el alumno **SIEMPRE o CASI SIEMPRE** muestra esa conducta marque el **5**.

Fíjese en los siguientes **ejemplos**:

1	Parece contento.	1 2 3 4 5
2	Habla muy deprisa.	1 2 3 4 5
3	Se muerde las uñas.	1 2 3 4 5

En la primera frase, la persona que ha respondido este ejemplo considera que el alumno que está valorando parece contento siempre y por eso ha marcado la opción 5 (SIEMPRE o CASI SIEMPRE). En la segunda frase ha marcado la opción 3 (ALGUNAS VECES) porque en ocasiones habla muy deprisa, pero no son muchas. Por último, en la tercera frase ha marcado la opción 1 (NUNCA o CASI NUNCA) porque nunca ha visto al alumno morderse las uñas.

Para anotar sus contestaciones a cada frase debe rodear la opción que haya elegido (1, 2, 3, 4 o 5), de la misma manera que aparece en los ejemplos. Si después de responder una frase desea cambiar su respuesta, borre completamente la marca y rodee la nueva opción que desee marcar.

Es importante que responda a todas las frases, sin dejar ninguna en blanco. Cuando no sepa qué responder o tenga dudas, marque la opción que considere que REFLEJA MEJOR el comportamiento del alumno durante los últimos meses, aunque no esté completamente seguro.

RECUERDE: Conteste a todas las frases, sin dejar ninguna en blanco.

Si tiene alguna duda, pregunte a la persona que le ha entregado este cuadernillo.

1	2	3	4	5
Nunca o casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
1	Se lleva bien con los demás.	1 2 3 4 5		
2	Es muy inquieto.	1 2 3 4 5		
3	Le da demasiadas vueltas a las cosas.	1 2 3 4 5		
4	Escucha atentamente lo que dice el profesor durante la clase.	1 2 3 4 5		
5	Expresa adecuadamente sus emociones (p. ej., «Estoy triste por algo que me han dicho»).	1 2 3 4 5		
6	Es vergonzoso.	1 2 3 4 5		
7	Está muy serio.	1 2 3 4 5		
8	Se queja de dolores de vientre o estómago.	1 2 3 4 5		
9	Insulta.	1 2 3 4 5		
10	Se esfuerza en los estudios.	1 2 3 4 5		
11	Parece incómodo cuando está con otras personas de su edad.	1 2 3 4 5		
12	Se queja de dolores de cabeza.	1 2 3 4 5		
13	Su humor cambia mucho a lo largo del día.	1 2 3 4 5		
14	Miente.	1 2 3 4 5		
15	Se asusta con facilidad.	1 2 3 4 5		
16	Se pone nervioso cuando los demás le miran.	1 2 3 4 5		
17	Se da cuenta cuando alguien se siente mal.	1 2 3 4 5		
18	Interrumpe a otras personas cuando están hablando.	1 2 3 4 5		
19	Se preocupa por cosas sin importancia.	1 2 3 4 5		
20	Cuando escribe, comete muchos errores.	1 2 3 4 5		
21	Tiene miedo de algún compañero de clase.	1 2 3 4 5		
22	Cuando se enfada o enoja, grita a los demás.	1 2 3 4 5		
23	Se queja de dolores musculares en alguna parte del cuerpo.	1 2 3 4 5		
24	Es tan activo que molesta a otros compañeros.	1 2 3 4 5		
25	Cambia de humor con mucha rapidez.	1 2 3 4 5		
26	Pierde objetos personales (libros, lápices, las llaves...).	1 2 3 4 5		
27	Amenaza.		1 2 3 4 5	
28	Le cuesta adaptarse a situaciones novedosas.		1 2 3 4 5	
29	Sus intereses son extraños e inusuales.		1 2 3 4 5	
30	Se relaciona con gente problemática.		1 2 3 4 5	
31	Parece apagado.		1 2 3 4 5	
32	Sus reacciones emocionales son impredecibles.		1 2 3 4 5	
33	Está solo durante los cambios de clase.		1 2 3 4 5	
34	Es agresivo.		1 2 3 4 5	
35	Habla con un ritmo o un tono de voz extraños.		1 2 3 4 5	
36	Tiene ataques de ira repentinos.		1 2 3 4 5	
37	Dice que tiene náuseas o ganas de vomitar.		1 2 3 4 5	
38	Hace amigos con facilidad.		1 2 3 4 5	
39	Le cuesta expresar sus emociones.		1 2 3 4 5	
40	Falta a clase sin permiso.		1 2 3 4 5	
41	Desobedece.		1 2 3 4 5	
42	Persiste en el mismo error una y otra vez.		1 2 3 4 5	
43	Permanece solo durante los recreos.		1 2 3 4 5	
44	Se pone muy nervioso cuando surge algún imprevisto.		1 2 3 4 5	
45	Dice que le gustaría morir.		1 2 3 4 5	
46	Responde precipitadamente, sin pensar mucho la respuesta.		1 2 3 4 5	
47	Las preocupaciones le duran mucho tiempo.		1 2 3 4 5	
48	Es muy tímido.		1 2 3 4 5	
49	Parece apático, sin ganas.		1 2 3 4 5	
50	Le molesta mucho que algo cambie sus rutinas.		1 2 3 4 5	
51	Cuando está sentado no deja de moverse en la silla.		1 2 3 4 5	
52	Cuando realiza una tarea pasa por alto aspectos importantes por descuido.		1 2 3 4 5	

1	2	3	4	5	3
Nunca o casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre	

53	Se deja llevar por sus emociones.	1	2	3	4	5
54	Le cuesta mucho aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5
55	Siente pánico ante ciertas cosas.	1	2	3	4	5
56	Se enfrenta a los profesores o al personal del colegio.	1	2	3	4	5
57	Las cosas le hacen menos ilusión que antes.	1	2	3	4	5
58	Intimida a otros.	1	2	3	4	5
59	Es simpático con los que le rodean.	1	2	3	4	5
60	Se mete en problemas graves.	1	2	3	4	5
61	Le cuesta explicar por qué está triste cuando se le pregunta.	1	2	3	4	5
62	Cuando se enfada o enoja golpea los muebles o da portazos.	1	2	3	4	5
63	Se aísla de los demás.	1	2	3	4	5
64	Cuando habla dice cosas incoherentes o sin sentido.	1	2	3	4	5
65	Se queda con cosas que no son suyas.	1	2	3	4	5
66	Olvida traer a clase las cosas que necesitará durante el día.	1	2	3	4	5
67	Hace cosas para ponerme a prueba o desafiarme.	1	2	3	4	5
68	Está solo.	1	2	3	4	5
69	Es inseguro.	1	2	3	4	5
70	Se pone furioso.	1	2	3	4	5
71	Le da miedo hacer el ridículo.	1	2	3	4	5
72	Parece muy nervioso sin motivo aparente.	1	2	3	4	5
73	Lleva sus tareas y deberes al día.	1	2	3	4	5
74	Cuando está en su mesa juguetea constantemente con los lápices u otros materiales.	1	2	3	4	5
75	Le afectan mucho cosas sin importancia.	1	2	3	4	5
76	Se preocupa por las cosas antes de que pasen.	1	2	3	4	5
77	Dice cosas extrañas o llamativas.	1	2	3	4	5
78	Parece desanimado.	1	2	3	4	5

79	Le molestan mucho los cambios de planes.	1	2	3	4	5
80	Sus compañeros le tienen miedo.	1	2	3	4	5
81	Necesita ayuda para entender las explicaciones de clase.	1	2	3	4	5
82	Presta poca atención a los detalles.	1	2	3	4	5
83	Es sociable.	1	2	3	4	5
84	Evita hacer actividades con sus compañeros.	1	2	3	4	5
85	Tira o rompe cosas cuando se enfada o enoja.	1	2	3	4	5
86	Se lesiona a sí mismo.	1	2	3	4	5
87	Nota cuando los demás están preocupados y les pregunta qué les pasa.	1	2	3	4	5
88	Tiene pensamientos o razonamientos extraños.	1	2	3	4	5
89	Roba.	1	2	3	4	5
90	Se niega a hacer las cosas que le pido.	1	2	3	4	5
91	Se mete en peleas.	1	2	3	4	5
92	Tiene algunos miedos exagerados.	1	2	3	4	5
93	Su mirada es triste, sin brillo.	1	2	3	4	5
94	Pasa mucho tiempo haciendo actividades en solitario.	1	2	3	4	5
95	Hace o dice lo primero que pasa por su cabeza.	1	2	3	4	5
96	Sus compañeros de clase le aíslan.	1	2	3	4	5
97	Le cuesta controlar sus emociones.	1	2	3	4	5
98	Se bloquea con facilidad.	1	2	3	4	5
99	Está más pendiente de lo que ocurre a su alrededor que de lo que tiene que hacer.	1	2	3	4	5
100	Se queja de molestias corporales (dolores, picores...).	1	2	3	4	5
101	Hace las cosas sin ganas, como si no tuviera energía.	1	2	3	4	5
102	Actúa de forma impulsiva.	1	2	3	4	5
103	Pierde el control cuando se enfada o enoja.	1	2	3	4	5

1
Nunca o casi nunca2
Pocas veces3
Algunas veces4
Muchas veces5
Siempre o casi siempre

104	Dice cosas molestas o desagradables a los demás.	1	2	3	4	5
105	Se enfrenta o contesta con malas formas a otros adultos.	1	2	3	4	5
106	Tiene problemas con la policía o con la justicia.	1	2	3	4	5
107	Procura pasar desapercibido.	1	2	3	4	5
108	Tiene mucho miedo a cometer errores.	1	2	3	4	5
109	Los demás lo eligen para hacer actividades.	1	2	3	4	5
110	Presta atención a cómo se sienten los demás.	1	2	3	4	5
111	Ve u oye cosas que no existen.	1	2	3	4	5
112	Sus compañeros le insultan o se burlan de él.	1	2	3	4	5
113	Se pone nervioso cuando tiene que hablar en clase.	1	2	3	4	5
114	Le cuesta mucho entender los problemas matemáticos.	1	2	3	4	5
115	Tiene amigos íntimos.	1	2	3	4	5
116	Le dan igual los castigos o las amenazas.	1	2	3	4	5
117	Evita relacionarse con sus compañeros.	1	2	3	4	5
118	Explota con facilidad.	1	2	3	4	5
119	Hace cosas ilegales.	1	2	3	4	5
120	Acosa a otros compañeros.	1	2	3	4	5
121	Pasa de una actividad a otra sin terminar ninguna.	1	2	3	4	5
122	Le cuesta trabajar en silencio.	1	2	3	4	5
123	Le molesta que haya cambios en su entorno.	1	2	3	4	5

124	Evita algunas situaciones porque le ponen muy nervioso.	1	2	3	4	5
125	Tiene interés en saber cómo estudiar mejor.	1	2	3	4	5
126	Está triste.	1	2	3	4	5
127	Se comporta de forma rara o peculiar.	1	2	3	4	5
128	Exagera sus molestias físicas para que le hagan más caso.	1	2	3	4	5
129	Se divierte molestando a otros.	1	2	3	4	5
130	Se enfrenta a mí cuando le regaño.	1	2	3	4	5
131	Lee mucho más lento que sus compañeros, de forma poco fluida.	1	2	3	4	5
132	Se queja de estar enfermo aunque sus padres dicen que todo está bien.	1	2	3	4	5
133	Es miedoso.	1	2	3	4	5
134	Le cuesta mantener su atención en lo que está haciendo.	1	2	3	4	5
135	Cuando habla en clase, utiliza un tono bajo o le tiembla la voz.	1	2	3	4	5
136	Interrumpe la clase con comentarios o preguntas inoportunas.	1	2	3	4	5
137	Hace cosas peligrosas en su tiempo libre.	1	2	3	4	5
138	Se pone de acuerdo con otras personas para hacer actividades en común.	1	2	3	4	5
139	Tiene emociones muy intensas (alegría, llanto, enfados...).	1	2	3	4	5
140	Sabe ponerse en el lugar del otro.	1	2	3	4	5
141	Se integra con facilidad en los grupos.	1	2	3	4	5

Anexo G. Cuestionario para la secundaria familia (12 – 18 años)

SENA

Secundaria

FAMILIA

12 a 18 años

DATOS DEL ADOLESCENTE

Nombre:
Sexo: ☐ Varón ☐ Mujer
 Edad:

Día

Mes

Año

Centro / Colegio:
Curso:
Fecha de evaluación:

¿Tiene algún problema médico?
☐ No ☐ Sí. Especifique _____

¿Ha recibido alguna vez un diagnóstico psicológico o neurológico?
☐ No ☐ Sí. Especifique _____

¿Cómo considera que se desenvuelve el niño en su día a día?
☐ Muy satisfactoriamente
 ☐ Sin dificultades importantes
 ☐ Con algunas dificultades
 ☐ Con muchas dificultades

DATOS DEL INFORMADOR

Nombre:

Relación con el evaluado:
☐ Madre
 ☐ Padre
 ☐ Abuelo/a
 ☐ Cuidador
 ☐ Tutor legal
 ☐ Otra

Instrucciones

En este cuadernillo encontrará varias frases que describen comportamientos que pueden mostrar los adolescentes. Por favor, lea detenidamente cada una de ellas e indique con qué frecuencia su hijo o familiar ha mostrado esos comportamientos **durante los últimos 6 meses**.

Para responder tendrá que **elegir en cada frase una de las 5 opciones siguientes y marcarla** en el cuadernillo:

- Si su hijo o familiar **NUNCA o CASI NUNCA** muestra esa conducta marque el **1**.
- Si su hijo o familiar muestra esa conducta **POCAS VECES** marque el **2**.
- Si su hijo o familiar muestra esa conducta **ALGUNAS VECES** marque el **3**.
- Si su hijo o familiar muestra esa conducta **MUCHAS VECES** marque el **4**.
- Si su hijo o familiar **SIEMPRE o CASI SIEMPRE** muestra esa conducta marque el **5**.

Fíjese en los siguientes ejemplos:

1	Parece contento.	1 2 3 4 5
2	Habla muy deprimida.	1 2 3 4 5
3	Se muerde las uñas.	1 2 3 4 5

En la primera frase, la persona que ha respondido este ejemplo considera que su hijo o familiar parece contento siempre y por eso ha marcado la opción 5 (SIEMPRE o CASI SIEMPRE). En la segunda frase ha marcado la opción 3 (ALGUNAS VECES) porque en ocasiones habla muy deprimida, pero no son muchas. Por último, en la tercera frase ha marcado la opción 1 (NUNCA o CASI NUNCA) porque nunca ha visto a su hijo o familiar morderse las uñas.

Para anotar sus contestaciones a cada frase debe rodear la opción que haya elegido (1, 2, 3, 4 o 5), de la misma manera que aparece en los ejemplos. Si después de responder una frase desea cambiar su respuesta, borre completamente la marca y rodee la nueva opción que desee marcar.

Es importante que responda a todas las frases, sin dejar ninguna en blanco. Cuando no sepa qué responder o tenga dudas, marque la opción que considere que REFLEJA MEJOR el comportamiento de su hijo o familiar durante los últimos meses, aunque no esté completamente seguro.

RECUERDE: Conteste a todas las frases, sin dejar ninguna en blanco.

1	2	3	4	5
Nunca o casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
1	Se lleva bien con los demás.	1 2 3 4 5		
2	Lleva sus tareas y deberes al día.	1 2 3 4 5		
3	Es muy inquieto.	1 2 3 4 5		
4	Olvida cosas importantes al poco tiempo de habérselas dicho.	1 2 3 4 5		
5	Está muy serio.	1 2 3 4 5		
6	Se queja de dolores de vientre o estómago.	1 2 3 4 5		
7	Se asusta con facilidad.	1 2 3 4 5		
8	Es vergonzoso.	1 2 3 4 5		
9	Hace ejercicio de forma excesiva para adelgazar.	1 2 3 4 5		
10	Parece apagado.	1 2 3 4 5		
11	Le cuesta esperar y respetar los turnos.	1 2 3 4 5		
12	Es miedoso.	1 2 3 4 5		
13	Se pone nervioso cuando los demás le miran.	1 2 3 4 5		
14	Parece muy nervioso sin motivo aparente.	1 2 3 4 5		
15	Nota cuando los demás están preocupados y les pregunta qué les pasa.	1 2 3 4 5		
16	Le cuesta trabajar en la misma tarea durante mucho tiempo.	1 2 3 4 5		
17	Cambia de humor con mucha rapidez.	1 2 3 4 5		
18	Parece incómodo cuando está con otras personas de su edad.	1 2 3 4 5		
19	Expresa adecuadamente sus emociones (p. ej., «Estoy triste por algo que me han dicho»).	1 2 3 4 5		
20	Siente pánico a ganar peso.	1 2 3 4 5		
21	Pasa de una actividad a otra sin terminar ninguna.	1 2 3 4 5		
22	Se levanta de la silla muchas veces cuando no debe (p. ej., durante las comidas, cuando estudia...).	1 2 3 4 5		
23	Evita relacionarse con otras personas de su edad.	1 2 3 4 5		
24	Respeto las normas en casa.	1 2 3 4 5		
25	Parece apático, sin ganas.	1 2 3 4 5		
26	Se queja de dolores de cabeza.	1 2 3 4 5		
27	Es muy tímido.	1 2 3 4 5		
28	Evita algunas situaciones porque le ponen muy nervioso.	1 2 3 4 5		
29	Le cuesta adaptarse a situaciones novedosas.	1 2 3 4 5		
30	Duerme mal.	1 2 3 4 5		
31	Tiene amigos íntimos.	1 2 3 4 5		
32	Insulta.	1 2 3 4 5		
33	Miente.	1 2 3 4 5		
34	Está más pendiente de lo que ocurre a su alrededor que de lo que tiene que hacer.	1 2 3 4 5		
35	Su humor cambia mucho a lo largo del día.	1 2 3 4 5		
36	Falta a clase sin permiso.	1 2 3 4 5		
37	Amenaza.	1 2 3 4 5		
38	Se pone furioso.	1 2 3 4 5		
39	Se queda con cosas que no son suyas.	1 2 3 4 5		
40	Es inseguro.	1 2 3 4 5		
41	Se comporta de forma rara o peculiar.	1 2 3 4 5		
42	Tiene interés en saber cómo estudiar mejor.	1 2 3 4 5		
43	Es solitario.	1 2 3 4 5		
44	Las cosas le hacen menos ilusión que antes.	1 2 3 4 5		
45	Le molesta que haya cambios en su entorno.	1 2 3 4 5		
46	Le da miedo hacer el ridículo.	1 2 3 4 5		
47	Se avergüenza de su aspecto o de su figura.	1 2 3 4 5		
48	Actúa de forma impulsiva.	1 2 3 4 5		
49	Desobedece.	1 2 3 4 5		
50	Repasa lo que ha estudiado o las tareas escolares que ha hecho.	1 2 3 4 5		
51	Tiene ataques de ira repentinos.	1 2 3 4 5		
52	Sus intereses son extraños e inusuales.	1 2 3 4 5		

1
Nunca o casi nunca2
Pocas veces3
Algunas veces4
Muchas veces5
Siempre o casi siempre

3

53	Exagera sus molestias físicas para que le hagan más caso.	1	2	3	4	5
54	Es agresivo.	1	2	3	4	5
55	Presta poca atención a los detalles.	1	2	3	4	5
56	Se bloquea con facilidad.	1	2	3	4	5
57	Ha llegado a casa oliendo a alcohol.	1	2	3	4	5
58	Sus compañeros le insultan o se burlan de él.	1	2	3	4	5
59	Hace amigos con facilidad.	1	2	3	4	5
60	Hace cosas para ponerme a prueba o desafiarme.	1	2	3	4	5
61	Se relaciona con gente problemática.	1	2	3	4	5
62	Sus reacciones emocionales son impredecibles.	1	2	3	4	5
63	Cuando habla con personas poco conocidas, utiliza un tono bajo o le tiembla la voz.	1	2	3	4	5
64	Dice que hace todo mal.	1	2	3	4	5
65	Es tan activo que molesta a otras personas.	1	2	3	4	5
66	Dice que odia su cuerpo.	1	2	3	4	5
67	Tiene algunos miedos exagerados.	1	2	3	4	5
68	Está solo.	1	2	3	4	5
69	Intimida a otros.	1	2	3	4	5
70	Está sin energías, como apagado.	1	2	3	4	5
71	Roba.	1	2	3	4	5
72	Le cuesta hacer las cosas despacio.	1	2	3	4	5
73	Ve u oye cosas que no existen.	1	2	3	4	5
74	Las preocupaciones le duran mucho tiempo.	1	2	3	4	5
75	Se da cuenta cuando alguien se siente mal.	1	2	3	4	5
76	Se niega a hacer las cosas que le pido.	1	2	3	4	5
77	Procura pasar desapercibido.	1	2	3	4	5
78	Piensa que estudiar sirve para poco.	1	2	3	4	5
79	Es amable.	1	2	3	4	5
80	Se pone muy nervioso cuando surge algún imprevisto.	1	2	3	4	5
81	Cuesta captar su atención aunque se le hable directamente a la cara.	1	2	3	4	5
82	Come a escondidas cuando cree que no le ve nadie.	1	2	3	4	5
83	Creo que bebe demasiado alcohol.	1	2	3	4	5
84	Cuando se enfada o enoja golpea los muebles o da portazos.	1	2	3	4	5
85	Se pone nervioso cuando tiene que hablar con otras personas.	1	2	3	4	5
86	Dice cosas molestas o desagradables a los demás.	1	2	3	4	5
87	Vomita después de las comidas.	1	2	3	4	5
88	Hace o dice lo primero que pasa por su cabeza.	1	2	3	4	5
89	Se mete en problemas graves.	1	2	3	4	5
90	Los demás le avisan para salir o hacer planes.	1	2	3	4	5
91	Dice que le gustaría morir.	1	2	3	4	5
92	Habla con un ritmo o un tono de voz extraños.	1	2	3	4	5
93	Cuando se enfada o enoja, grita a los demás.	1	2	3	4	5
94	Comete errores por descuido o distracción.	1	2	3	4	5
95	Pasa mucho tiempo haciendo actividades en solitario.	1	2	3	4	5
96	Siente pánico ante ciertas cosas.	1	2	3	4	5
97	Le afectan mucho cosas sin importancia.	1	2	3	4	5
98	Se queja de molestias corporales (dolores, picores...).	1	2	3	4	5
99	Cuando me siento mal, se da cuenta.	1	2	3	4	5
100	Tiene problemas con la policía o con la justicia.	1	2	3	4	5
101	Ha llegado a casa borracho.	1	2	3	4	5
102	Se enfrenta o contesta con malas formas a otros adultos.	1	2	3	4	5
103	Parece desanimado.	1	2	3	4	5
104	Sus compañeros de clase le aíslan.	1	2	3	4	5
105	Persiste en el mismo error una y otra vez.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Nunca o casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
106	Se deja llevar por sus emociones.	1 2 3 4 5		
107	Explota con facilidad.	1 2 3 4 5		
108	Parece que pierde el control cuando se pone a comer.	1 2 3 4 5		
109	Interrumpe a otras personas cuando están hablando.	1 2 3 4 5		
110	Hace las cosas sin ganas, como si no tuviera energía.	1 2 3 4 5		
111	Cuando habla dice cosas incoherentes o sin sentido.	1 2 3 4 5		
112	Se enfrenta a mí cuando le regaño.	1 2 3 4 5		
113	Se preocupa por las cosas antes de que pasen.	1 2 3 4 5		
114	Le cuesta expresar sus emociones.	1 2 3 4 5		
115	Le molesta mucho que algo cambie sus rutinas.	1 2 3 4 5		
116	Se va de casa durante períodos largos y no sé dónde está.	1 2 3 4 5		
117	Se mete en peleas.	1 2 3 4 5		
118	Se queja de estar enfermo aunque el médico dice que todo está bien.	1 2 3 4 5		
119	Le molestan mucho los cambios de planes.	1 2 3 4 5		
120	Tira o rompe cosas cuando se enfada o enoja.	1 2 3 4 5		
121	Creo que consume drogas.	1 2 3 4 5		
122	Se da atracones de comida cuando está desanimado.	1 2 3 4 5		
123	Se divierte molestando a otros.	1 2 3 4 5		
124	Hace cosas ilegales.	1 2 3 4 5		
125	Se integra con facilidad en los grupos.	1 2 3 4 5		
126	Dice cosas extrañas o llamativas.	1 2 3 4 5		
127	Se enfrenta a los profesores o al personal del colegio.	1 2 3 4 5		
128	Hace cosas peligrosas en su tiempo libre.	1 2 3 4 5		
129	Evita hacer actividades con otras personas de su edad.	1 2 3 4 5		
130	Cuando está sentado no deja de moverse en la silla.	1 2 3 4 5		
131	Está triste.	1 2 3 4 5		
132	Tiene miedo de algún compañero de clase.	1 2 3 4 5		
133	Le cuesta mantener su atención en lo que está haciendo.	1 2 3 4 5		
134	Se queja de dolores musculares en alguna parte del cuerpo.	1 2 3 4 5		
135	Se preocupa por cosas sin importancia.	1 2 3 4 5		
136	Se lesiona a sí mismo.	1 2 3 4 5		
137	Se esfuerza en sus estudios.	1 2 3 4 5		
138	Su mirada es triste, sin brillo.	1 2 3 4 5		
139	Es sociable.	1 2 3 4 5		
140	Le cuesta controlar sus emociones.	1 2 3 4 5		
141	Pierde el control cuando se enfada o enoja.	1 2 3 4 5		
142	Tiene mucho miedo a cometer errores.	1 2 3 4 5		
143	Le dan igual los castigos o las amenazas.	1 2 3 4 5		
144	Sabe ponerse en el lugar del otro.	1 2 3 4 5		
145	Le da demasiadas vueltas a las cosas.	1 2 3 4 5		
146	Se obsesiona con adelgazar.	1 2 3 4 5		
147	Se aísla de los demás.	1 2 3 4 5		
148	Dice que tiene náuseas o ganas de vomitar.	1 2 3 4 5		
149	Sus amigos o compañeros le tienen miedo.	1 2 3 4 5		
150	Tiene pensamientos o razonamientos extraños.	1 2 3 4 5		
151	Responde precipitadamente, sin pensar mucho la respuesta.	1 2 3 4 5		
152	Presta atención a cómo se sienten los demás.	1 2 3 4 5		
153	Tiene emociones muy intensas (alegría, llanto, enfados...).	1 2 3 4 5		
154	Es simpático con los que le rodean.	1 2 3 4 5		

FIN DEL CUESTIONARIO

Anexo H. Declaración de autoría y cesión de derechos de publicación

Nosotros Michell Yaosca Mayorga Duarte, Davidia Abigail Mendieta Alemán y Winston Antonio Velásquez Morales, egresados del programa académico de Licenciatura en Psicología, declaramos que:

El contenido del presente documento es un reflejo de nuestro trabajo personal, y toda la información que se presenta está libre de derechos de autor, por lo que, ante cualquier notificación de plagio, copia o falta a la fuente original, nos hacemos responsables de cualquier litigio o reclamo relacionado con derechos de propiedad intelectual, exonerando de toda responsabilidad a la Universidad Católica Redemptoris Mater (UNICA).

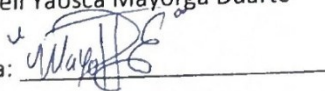
Así mismo, autorizamos a UNICA por este medio, publicar la versión aprobada de nuestro trabajo de investigación, bajo el título: *"Influencia de la interacción familiar en la conducta de cinco adolescentes de séptimo grado del Colegio Calasanz Managua durante el segundo semestre del año 2025."* en el campus virtual y en otros espacios de divulgación, bajo la licencia de Atribución-No Comercial-Sin derivados, irrevocable y universal para autorizar los depósitos y difundir los contenidos de forma libre e inmediata.

Todo esto lo hacemos desde nuestra libertad y deseo de contribuir a aumentar la producción científica. Para constancia de lo expuesto anteriormente, se firma la presente declaración en la ciudad de Managua, Nicaragua a los 20 días del mes de noviembre de 2025.

Atentamente,

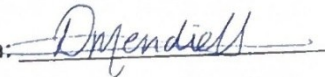
Michell Yaosca Mayorga Duarte

Firma:



Davidia Abigail Mendieta Alemán

Firma:



Winston Antonio Velásquez Morales

Firma:

