

Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia

David Moreno Ruiz^{*1}, Estefanía Estévez López², Sergio Murgui Pérez³

Gonzalo Musitu Ochoa⁴

¹Universidad de Valencia, España ²Universidad Miguel Hernández, España

³Universidad Católica San Vicente Mártir, España ⁴Universidad Pablo Olavide, España

ABSTRACT

The present study aims to analyse the relationship between family environment and school environment as perceived by the adolescent, examining the role that particular individual factors (as the empathic skill, the attitude to institutional authority and the violent behaviour at school) played in that association. The sample is composed of 1319 adolescents aged from 11 to 16 years old, and studying in seven secondary schools in the Valencian Community. A structural equation model was conducted to analyse the data. The results indicate that family environment is indirectly related to social environment in the classroom through the following links: quality of family environment showed a direct relationship with the empathy development, attitude towards teachers and school as figures and institution of formal authority, as well as with the adolescent's violent behaviour at school, which in turn contributed to shape their perception of school environment.

Key words: family climate, school climate, violent behaviour, empathy, attitude to authority.

RESUMEN

Relationship between family and school environments: The role of empathy, attitude to authority and violent behavior in adolescence. El presente estudio analiza la relación entre el clima familiar y el clima escolar percibidos por el adolescente, examinando el rol desempeñado por determinados factores individuales (capacidad empática, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta en la escuela) en dicha asociación. La muestra se compone de 1319 adolescentes de edades entre 11 y 16 años, escolarizados en siete centros de enseñanza secundaria de la Comunidad Valenciana. Para el análisis de los datos se ha calculado un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados indican que el clima familiar se relaciona indirectamente con el clima social del aula a través de las siguientes asociaciones: la calidad del clima familiar mostró una relación directa con el desarrollo de la empatía, la actitud hacia el profesorado y la escuela como figura e institución de autoridad formal, así como con el comportamiento violento del adolescente en la escuela que, a su vez, contribuyeron a determinar la percepción del adolescente del clima escolar.

Palabras clave: clima familiar, clima escolar, conducta violenta, empatía, actitud hacia autoridad.

*La correspondencia sobre este artículo puede dirigirse al primer autor: Departamento de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, Av. Blasco Ibáñez, 21, 46010 Valencia, España. E-mail: david.moreno-ruiz@uv.es. Agradecimientos: esta estudio se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación SEJ2004-01742 subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España y cofinanciado por la Dirección General de Investigación y Transferencia Tecnológica de la Consejería de Empresa, Universidad y Ciencia de Valencia.

Los problemas de comportamiento en la escuela se presentan como una preocupación en aumento en numerosas sociedades actuales, entre las que también se encuentra nuestro contexto nacional. Las investigaciones que se han llevado a cabo en este ámbito comenzaron a finales de los años setenta con el pionero en el estudio de la conducta violenta entre escolares, Dan Olweus (1978), y han continuado hasta la actualidad por la relevancia e implicaciones del tema que nos ocupa (Hodgins, 2008; Ortega, Calmaestra y Mora Merchán, 2008). Las causas de estos comportamientos parecen ser múltiples y, por tanto, se presenta como necesario analizar distintas variables que pueden explicar, en cierta medida, el origen y mantenimiento de la conducta violenta en la adolescencia. En este sentido, para la comprensión de los problemas del comportamiento violento en la escuela debemos atender a las características propias de los implicados, incluyendo la percepción de los principales contextos sociales inmediatos a la persona, que en el caso del adolescente, son la familia y la escuela principalmente.

Un contexto de relevancia incuestionable en el desarrollo adolescente es la familia, dentro del cual podemos subrayar el clima familiar como uno de los factores de mayor importancia en el ajuste psicosocial del adolescente (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, en prensa; Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Martínez, 1996; Stevens, De Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002). El clima familiar está constituido por el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran la familia, y ha mostrado ejercer una influencia significativa tanto en la conducta, como el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de los integrantes (Schwarth y Pollishuke, 1995, Steinberg y Morris, 2001; Zimmer-Gembeck y Locke, 2007). Un clima familiar positivo hace referencia a un ambiente fundamentado en la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad y la comunicación familiar abierta y empática; se ha constatado que estas dimensiones potencian el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004; Van Aken, Van Lieshout, Scholte y Branje, 1999).

Un clima familiar negativo, por el contrario, carente de los elementos mencionados, se ha asociado con el desarrollo de problemas de comportamiento en niños y adolescentes (Bradshaw, Glaser, Calhoun y Bates, 2006; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004). Diversos estudios han mostrado que el clima familiar negativo caracterizado por los problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes, así como la carencia de afecto y apoyo, dificulta el desarrollo de determinadas habilidades sociales en los hijos que resultan fundamentales para la interacción social, tales como la capacidad de identificar soluciones no violentas a problemas interpersonales (Demaray y Malecki, 2002; Lambert y Cashwell, 2003) o la capacidad empática (Eisenberg-Berg y Mussen, 1978; Henry, Sager y Plunkett, 1996).

La empatía se conceptualiza como una respuesta afectiva caracterizada por la aprehensión o comprensión del estado emocional de otra persona y que es muy similar a lo que otra persona está sintiendo o sería esperable que sintiera (Eisenberg y Fabes, 1998). Es un proceso psicológico que varía de unas personas a otras y, por tanto, puede considerarse como un factor de diferencias individuales (Farrington y Jolliffe, 2001), y con una marcada influencia en el comportamiento (Eisenberg *et al.*, 1996; Kaukiainen,

et al., 1999). Así, recientes estudios han señalado que los adolescentes implicados en conductas antisociales y violentas muestran frecuentemente un nivel bajo de empatía (Anderson y Bushman, 2002; Evans, Heriot y Friedman, 2002; Hoffman, 2000; Stormont, 2002). Por otra parte, estos comportamientos suelen desarrollarse en gran medida en el contexto escolar, afectando a su vez tanto la dinámica de la enseñanza como las relaciones sociales que se establecen en el aula (Cava, Musitu y Murgui, 2006).

Otro contexto de suma relevancia en el desarrollo psicosocial de niños y adolescentes es el entorno educativo formal. Al igual que en el caso de la familia, también en la escuela, el clima o conjunto de percepciones subjetivas que profesores y alumnos comparten acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett, Leone, Fink y Braaten, 1993), influye en el comportamiento de los alumnos (Cook, Murphy y Hunt, 2000; Cunningham, 2002). Se considera que el clima escolar es positivo cuando el alumno se siente cómodo, valorado y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesorado y alumnos y entre iguales (Moos, 1974). Por tanto, y siguiendo a Yoneyama y Rigby (2006), los dos principales elementos que constituyen el clima escolar son: la calidad de la relación profesor-alumno y la calidad de la interacción entre compañeros.

Por un lado, la experiencia del alumno con el profesorado, en muchas ocasiones primera figura de autoridad formal para los jóvenes (Emler, Ohana y Dickinson, 1990), contribuirá tanto a la percepción que el adolescente desarrolla sobre el contexto escolar y otros sistemas formales (Emler y Reicher, 1995; Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999), como a su comportamiento en el aula (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007). Estudios previos han puesto de manifiesto que la interacción negativa entre profesores y alumnos puede traducirse en conductas antisociales y violentas en la escuela (Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, 2002; Reinke y Herman, 2002). Por otro lado, la amistad en el grupo de iguales en la escuela puede constituir tanto un factor de protección como de riesgo en el desarrollo de problemas de comportamiento (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008); la amistad puede significar una oportunidad única para el aprendizaje de valores, actitudes y habilidades sociales como el manejo del conflicto y la empatía (Hartup, 1996; Laursen, 1995), pero también puede ejercer una influencia decisiva en la implicación en conductas violentas, si así es el comportamiento del grupo de iguales en el que el adolescente se adscribe (Barnow, Lucht y Freyberger, 2005; Dishion, 2000).

Todos estos trabajos muestran la relación existente entre determinadas características de los contextos más inmediatos al adolescente, familia y escuela, y el desarrollo bien de problemas comportamentales, bien de características individuales que aumentan la probabilidad de desarrollo de esos problemas, como la falta de empatía. Sin embargo, la literatura científica presenta una laguna mucho mayor en relación con el análisis conjunto del rol desempeñado por la familia y la escuela en el ajuste comportamental adolescente y más aún en examinar cómo los problemas de conducta en la escuela pueden a su vez afectar el clima percibido en el aula, desencadenándose de ese modo una espiral de influencia negativa conducta-ambiente. Ahondar en la comprensión de estas relaciones pasa por analizar el vínculo existente entre distintas variables individuales del adolescente, atendiendo, por ejemplo, a la percepción de éste

de los climas familiar y escolar y observar la relación que se establece entre ambos ambientes percibidos. Estos análisis nos permitirán avanzar en la comprensión de la asociación familia-escuela y problemas de comportamiento en la adolescencia, lo que conlleva a su vez claras implicaciones prácticas para el desarrollo de programas más eficaces en la promoción de la convivencia escolar saludable y pacífica.

Un estudio que se presenta como necesario comentar en este sentido, es el trabajo clásico de Bernstein en los años 70, donde se concluye que la actitud negativa o positiva del adolescente hacia el profesorado y la escuela puede venir determinada por la percepción que tiene la familia del ámbito escolar y de dichas figuras de autoridad formal. Es posible, por tanto, que la familia constituya un referente esencial en la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional (como la escuela y el profesorado) que, a su vez, ha mostrado tener una influencia decisiva en el comportamiento violento del adolescente (Emler y Reicher, 1995; Hoge, Andrews y Leicheid, 1996). Así, tanto el entorno familiar como la actitud hacia la autoridad parecen ser dos factores de suma relevancia en la explicación de ciertos comportamientos violentos en la adolescencia, tanto dentro como fuera del contexto escolar (Decker, Dona y Christenson, 2007; Gottfredson y Hirschi, 1990).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, el principal objetivo del presente estudio fue examinar la relación existente entre ambos contextos a partir de la percepción del adolescente de los climas familiar y escolar, analizando el rol desempeñado por determinados factores individuales (tales como la capacidad empática, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta) en la asociación entre ellos. Concretamente, las hipótesis de partida son las siguientes: (1) la percepción del clima familiar se relacionará directa y positivamente con la percepción del clima escolar; (2) la percepción del clima familiar se asociará indirectamente con la percepción del clima escolar a través de la actitud hacia la autoridad institucional, la empatía y la conducta violenta. Por tanto, pretendemos analizar en qué medida determinadas habilidades, actitudes y comportamientos adquiridos o potenciados en el ambiente familiar pueden afectar las relaciones que se desarrollan en otro contexto de socialización de suma relevancia en la adolescencia, como es la escuela. Ahondar en el conocimiento de estas relaciones puede traducirse, como venimos apuntando, en un claro beneficio para el diseño de estrategias preventivas frente al desarrollo de problemas de conducta en la escuela, así como dirigidas a la mejora del clima en el aula y, por ende, de la convivencia en los centros educativos.

MÉTODO

Muestra

Participaron en la investigación un total de 1319 adolescentes de ambos sexos (53% chicas y 47% chicos) y edades comprendidas entre los 11 y los 16 años (edad media 13,7; desviación típica 1,5), escolarizados en siete centros educativos de enseñanza secundaria ubicados en la Comunidad Valenciana (provincias de Alicante y Valencia).

Procedimiento

La selección de los centros educativos se llevó a cabo de manera aleatoria entre el total de escuelas públicas de enseñanza secundaria obligatoria de la Comunidad Valenciana, una vez que esta información fue facilitada por los ayuntamientos correspondientes. En cada una de estas escuelas, se administró una batería de cuestionarios a todos los alumnos escolarizados en los cuatro cursos de E.S.O., constituyendo una muestra de 1.319 adolescentes. Tras la obtención de permiso y consentimiento por parte de la dirección de los centros educativos, se realizó un seminario informativo con la plantilla de profesorado para explicar los objetivos, importancia y alcance del presente estudio. Paralelamente, se envió una carta explicativa de la investigación a los padres y madres de los alumnos donde, además, se solicitó que expresaran por escrito su consentimiento en relación con la participación de su hijo/a. Los adolescentes cumplimentaron la batería de instrumentos en sus aulas habituales durante un período regular de clase de aproximadamente 45 minutos de duración. En todos los casos, la participación fue voluntaria, anónima, y con previo consentimiento paterno.

Instrumentos

Escala de Clima Social Familiar (FES), desarrollada por Moos, Moos y Trickett (1989). Esta escala se compone de 27 ítems que informan sobre el clima social y las relaciones interpersonales existentes en la familia, con alternativas de respuesta formuladas en verdadero o falso. El instrumento mide tres dimensiones: cohesión (ejemplo "En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión"), expresividad (ejemplo "En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos") y conflicto (ejemplo "Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros"). La fiabilidad de las subescalas obtenida en el presente estudio según el alpha de Cronbach fue de .85, .80 y .86 respectivamente. La consistencia interna de la escala original es de .78, .69 y .75. La fiabilidad test-retest es de .86 para cohesión, .73 para expresividad y .85 para conflicto (Moos, Moos y Trickett, 1989).

Escala de Clima Social Escolar (CES), elaborada por Moos, Moos y Trickett (1989). Esta escala se compone de 27 ítems que informan acerca del clima social y las relaciones interpersonales existentes en el aula, con alternativas de respuesta formuladas en verdadero o falso. El instrumento mide tres dimensiones: implicación (ejemplo "Los alumnos prestan atención a lo que dice el profesor"), ayuda del profesor (ejemplo "El profesor muestra interés por sus alumnos") y afiliación (ejemplo "En esta clase se hacen muchas amistades"). La fiabilidad de las subescalas según el alpha de Cronbach es de .84, .79 y .89 respectivamente. La consistencia interna de la escala original es de .85 para implicación, .74 para afiliación y .84 para ayuda. La fiabilidad test-retest es de .87, .73 y .89 respectivamente (Moos, Moos y Trickett, 1989).

Índice de Empatía para Niños y Adolescentes (IECA) de Bryant (1982). Esta escala se compone de 22 ítems, a través de los cuales obtenemos una medida general del grado de empatía experimentado por el adolescente en distintas situaciones planteadas (ejemplo "Me dan ganas de llorar cuando veo a un chico llorando", "Me siento mal

cuando veo que se hace daño a una chica”). Las respuestas van de 1 -nunca- a 4 -siempre-. La escala presentó un coeficiente de fiabilidad en nuestros datos de .81. La consistencia interna de la escala original es de .67 y se han encontrado diferencias en empatía en función del sexo, obteniendo las mujeres puntuaciones más altas que los hombres (Bryant, 1982).

Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional, adaptada de Reicher y Emler (1995). Esta escala se compone de 10 ítems con un rango de respuesta de 1 -totalmente en desacuerdo- a 4 -totalmente de acuerdo- que miden la actitud del adolescente hacia la escuela y el profesorado como institución y figuras de autoridad formal (ejemplo “Es normal desobedecer a los profesores si no hay castigos.”, “Si una regla escolar no te gusta, lo mejor es saltársela.”). La escala original también aporta una medida de la actitud hacia la policía y la ley, no considerada en el presente estudio. El coeficiente de fiabilidad obtenido para esta escala en nuestros datos fue de .71. La fiabilidad original de esta escala es de .73. Esta escala muestra correlaciones positivas con la implicación en conductas disruptivas y violentas, y negativas con medidas de integración escolar y rendimiento académico (Emler y Reicher, 1995, 2005).

Escala de Conducta Violenta, adaptada de Little, Henrich, Jones y Hawley (2003). Se utilizó una escala de violencia manifiesta que mide con 12 ítems y con un rango de respuesta de 1 -muy en desacuerdo- a 4 -muy de acuerdo-, comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros, como empujar, pegar, amenazar o insultar. Este instrumento de medida consta de tres dimensiones que evalúan distintos subtipos de violencia manifiesta: violencia manifiesta pura (ejemplo “Soy una persona que se pelea con los demás”), violencia manifiesta reactiva (ejemplo “Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también”) y violencia manifiesta instrumental (ejemplo “Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero”). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido en nuestros datos para las subescalas fue de .82, .73 y .78 respectivamente. La fiabilidad de las subescalas según el alpha de Cronbach es de .79 para Agresión manifiesta pura, .82 para Agresión manifiesta reactiva, .84 para Agresión manifiesta instrumental. Esta escala presenta correlaciones positivas con medidas de baja autoestima, ansiedad y distrés psicológico en las víctimas (Prinstein, Boergers y Vernber, 2001).

RESULTADOS

En primer lugar, se calcularon las correlaciones de Pearson entre todas las variables objeto de estudio. Estos datos, que se presentan en la tabla 1, mostraron relaciones significativas entre las dimensiones del clima familiar, la empatía, la actitud positiva hacia la autoridad, la conducta violenta y el clima escolar. Por tanto estas variables fueron incluidas en los análisis de regresión posteriores. Las tres dimensiones referidas a la conducta violenta presentaron correlaciones negativas con el resto de variables consideradas en este estudio, mientras que la empatía, la actitud positiva hacia la autoridad y las dimensiones que hacen referencia a la familia y a la escuela correlacionaron positivamente entre sí.

Tabla 1. Matriz de correlaciones entre las variables observables del modelo.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Cohesión	-										
2. Expresividad	.46**	-									
3. Conflicto	.57**	.24**	-								
4. Implicación	.10**	.05	.05	-							
5. Afiliación	.29***	.18***	.20***	.36**	-						
6. Ayuda Profesor	.28**	.15**	.19**	.25**	.19***	-					
7. Empatía	.18**	.15**	.12**	.07	.07*	.14**	-				
8. Actitud Autoridad	.22**	.14**	.15**	.26**	.11***	.38**	.26**	-			
9. Violencia Pura	-.24**	-.11**	-.24**	-.12**	-.08**	-.18**	-.24**	-.28**	-		
10. Violencia Reactiva	-.25**	-.11**	-.21**	-.17**	-.11***	-.17**	-.25**	-.31**	.60**	-	
11. Violencia Instrumental	-.22**	-.11**	-.21**	-.14**	-.09**	-.16*	-.27**	-.25**	.69**	.59**	-

Nota: Las variables están estandarizadas.

*p <.05; **p <.01; ***p <.001 (bilateral)

En segundo lugar, se calcularon dos modelos de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995) con el objetivo de analizar la relación existente entre el clima familiar y el clima escolar percibidos por el adolescente. En un primer modelo, se examinó la relación directa entre ambos climas sin incluir en la ecuación ninguna otra variable. Los resultados mostraron una relación directa y significativa entre clima familiar y clima escolar ($\beta = .40$, $p < .001$) y una varianza explicada del 13.3% para el clima escolar.

A continuación, se puso a prueba un segundo modelo de ecuaciones estructurales para analizar esta misma relación entre ambos climas, pero considerando ahora la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta como variables intermedias en dicha asociación. El modelo calculado constó de los siguientes factores latentes: (1) Clima familiar, compuesto por tres indicadores o variables observables: cohesión, expresividad y conflicto (dimensiones de la FES); (2) Empatía, compuesto por un único indicador (puntuación general del IECA); (3) Actitud positiva hacia la autoridad institucional, compuesto por un único indicador (puntuación general en la Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional); (4) Conducta violenta, formado por tres indicadores: violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva y violencia manifiesta instrumental (dimensiones de la Escala de Conducta Violenta); y (5) Clima escolar, constituido por tres variables observables: implicación, ayuda del profesor y afiliación (dimensiones de CES). En la tabla 2 se presenta la estimación de parámetros, el error estándar y la probabilidad asociada para cada variable observable en su factor latente correspondiente. Puesto que los factores empatía y actitud hacia la autoridad institucional se han construido a partir de un solo indicador, presentan una carga factorial con valor 1 y error 0.

El coeficiente Mardia Normalizado (0.94) indicó que los datos presentaban una distribución normal, por lo que no se consideró necesario utilizar estimadores robustos de bondad de ajuste y de significación estadística de los coeficientes. El modelo calculado ajustó bien a los datos como así ponen de manifiesto los siguientes índices: CFI = .97, IFI = .97, NNFI = .96, y RMSEA = .047. Para los índices CFI, IFI y NNFI se consideran aceptables valores superiores a .95, y para el índice RMSEA valores infe-

Tabla 2. Estimaciones de parámetros, errores estándar y probabilidad asociada.

Variables	Cargas factoriales	Errores estándar
Clima Familiar		
Conflicto	.648***	.053
Expresividad	.523***	.048
Cohesión	1 ^a	0
Clima Escolar		
Afiliación	.740***	.091
Ayuda Profesor	.933***	.104
Implicación	1 ^a	0
Empatía	1 ^a	0
Actitud hacia la Autoridad	1 ^a	0
Conducta Violenta		
Reactiva	.911***	.043
Instrumental	.921***	.040
Pura	1 ^a	0

^a Fijados en 1.00 durante la estimación.

*** $p < .001$ (bilateral)

riores a .05 (Batista y Coenders, 2000). En la figura 1 se muestra la representación gráfica del modelo estructural final con los coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada. En esta figura se pueden observar distintas relaciones de influencia tanto directa como indirecta en el clima escolar.

El modelo estructural final mostró la existencia de relaciones indirectas entre el clima familiar y el clima escolar a través de la empatía, la actitud positiva hacia la autoridad y la conducta violenta. No se observó, sin embargo, una asociación directa entre los climas familiar y escolar: la relación directa entre estas variables dejó de ser significativa cuando se introdujeron en la ecuación las tres variables intermedias mencionadas. Los resultados mostraron, por un lado, una influencia directa y positiva del clima familiar en la actitud del adolescente hacia la autoridad formal ($\beta = .24$, $p < .001$) la cual se relacionó a su vez estrechamente y de modo positivo con el clima escolar ($\beta = .59$, $p < .001$). La actitud hacia la autoridad, además, también mostró una relación indirecta con el clima escolar a través de su influencia en la conducta violenta del adolescente en la escuela ($\beta = -.23$, $p < .001$), y el impacto posterior de ésta en el clima escolar ($\beta = -.18$, $p < .001$).

Por otro lado, los resultados indicaron una relación indirecta entre clima familiar y clima escolar a través de la empatía: el clima familiar de calidad incide positivamente en la capacidad empática del adolescente ($\beta = .18$, $p < .001$), la cual se relaciona negativamente con la conducta violenta manifiesta ($\beta = -.22$, $p < .001$) que, a su vez, influye en el clima escolar. Esta relación indirecta también se establece mediante la secuencia de influencias: clima familiar-conducta violenta-clima escolar (clima familiar y conducta violenta: $\beta = -.20$, $p < .001$). El modelo final explicó el 45% de la varianza del factor clima escolar frente al 13,3% que explicaba el modelo inicial. En resumen, los datos sugieren que el clima familiar se relaciona directamente con la empatía y la actitud hacia el profesorado y la institución escolar, así como con el comportamiento

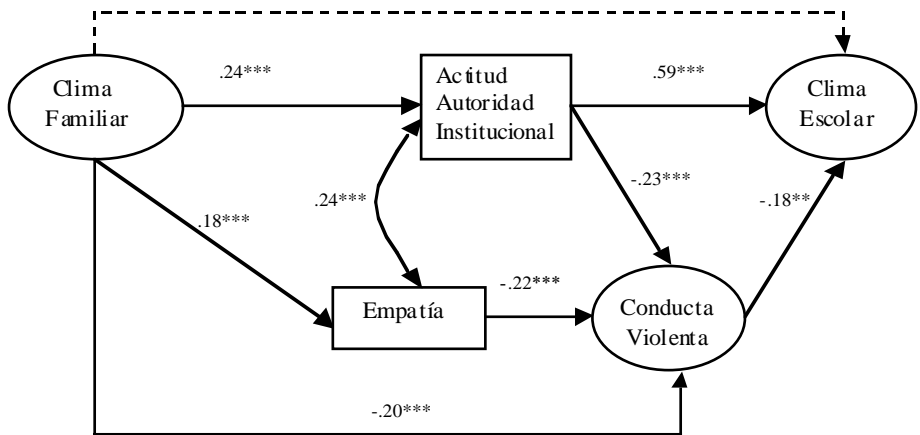


Figura 1. Modelo estructural final. Las líneas continuas representan relaciones significativas entre variables. Los círculos representan variables latentes y los cuadrados variables con un único indicador. Significación de los coeficientes: *** $p < .001$, ** $p < .01$.

violento del adolescente en la escuela, y que influye indirectamente en el clima social del aula a través de estas variables.

DISCUSIÓN

En el presente estudio se ha analizado la relación existente entre la percepción del clima familiar y del clima escolar en la adolescencia. La relación directa entre el clima familiar y el clima escolar, planteada en nuestra primera hipótesis, dejó de ser significativa al introducirse en el modelo estructural las variables intermedias empatía, actitud hacia la autoridad y conducta violenta. Esta asociación ha resultado ser indirecta según nuestros datos, tal y como expresábamos en la segunda hipótesis de partida. En este sentido, hemos observado una relación no directa entre el clima familiar y el clima escolar a través del rol desempeñado por determinados factores individuales como la capacidad empática, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta. Así, respecto del clima familiar percibido por el adolescente nuestros datos indican que se da una estrecha asociación entre éste y el comportamiento violento del hijo en el contexto escolar. Este resultado va en la línea de estudios previos donde se ha destacado el estrecho vínculo existente entre la calidad de las relaciones familiares y la implicación en conductas violentas (Estevez *et al.*, 2007; Gerard y Buehler, 1999; Musitu *et al.*, 2006). De hecho, cuando el clima familiar del hogar de donde procede o en el que convive el adolescente es negativo, es más probable que éste adopte la violencia incluso como estilo comportamental (Chermack y Walton, 1999).

Nuestros resultados apuntan dos elementos claves en la relación entre la calidad negativa de las relaciones familiares y el comportamiento antisocial del hijo. Así, observamos que el clima familiar se relaciona también indirectamente con la conducta violenta a través de la empatía y de la actitud que el hijo manifiesta hacia la autoridad

institucional; de esta manera, la combinación de un bajo nivel de empatía y de actitudes negativas hacia la escuela y el profesorado parecen constituir dos relevantes factores de riesgo frente el desarrollo de comportamientos violentos en la escuela. En otras palabras, lo que nuestros resultados sugieren es que la interacción negativa entre padres e hijos (existencia de frecuentes conflictos, falta de comunicación familiar y de cohesión afectiva), afecta a otros niveles de relación social en los adolescentes, por ejemplo con sus iguales y con el profesorado como figuras de autoridad formal. Con sus iguales porque no desarrollan adecuadamente la habilidad empática, que en buena medida se fomenta con la expresión de sentimientos en el seno familiar (Jolliffe y Farrington, 2004), lo que aumenta la probabilidad de que se desarrollen comportamientos hostiles hacia el otro, dificultando así la convivencia en el contexto del aula. Y con figuras de autoridad formal, como la escuela y el profesorado, puesto que si los padres como figuras de autoridad informal, no son modelos adecuados, los adolescentes transfieren este tipo de actitudes a otros contextos formales fuera del hogar. Este resultado se relaciona con los encontrados en trabajos previos que señalan la actitud positiva hacia la autoridad y el desarrollo de la empatía como factores de prevención y protección frente a la conducta violenta en el aula (Díaz Aguado, 2005; Garaigordobil, 2002; Hoge *et al.*, 1996; Johnson y Johnson, 1999). Así, siguiendo la lógica del modelo puesto a prueba en el presente estudio, el comportamiento violento, influenciado por actitudes negativas del adolescente hacia el profesorado y la escuela (aprendidos o motivados por desajustes y carencias en el contexto familiar), ejerce un impacto negativo en el clima social del aula. Este último resultado va en la línea de los obtenidos por Trianes, Sánchez y Muñoz (2001) que observaron que el desarrollo de conductas violentas contribuye a generar un clima social en el aula más tenso y negativo.

La relación observada en el modelo propuesto entre el clima familiar y el clima escolar a través de la actitud hacia la autoridad institucional, constata el resultado obtenido por Bernstein (1998), quien define la familia como un contexto de vital importancia en la configuración de la actitud del adolescente hacia el profesorado y la escuela. Pero, además, nuestro modelo subraya la estrecha relación que se da entre la actitud hacia la autoridad y el clima escolar. Es decir, un clima familiar negativo, determinado por problemas de comunicación y carencias afectivas entre los miembros de la familia, puede influir negativamente en el desarrollo psicosocial del adolescente y colabora a configurar una imagen negativa tanto de los adultos que forman su núcleo familiar, como de los profesores y la escuela como figuras de autoridad formal. De tal modo que esta actitud desajustada puede traducirse en, por ejemplo, una falta de respeto hacia la autoridad escolar y generar efectivamente un clima nocivo en clase. En esta línea, diversos estudios sugieren que si el adolescente considera que su opinión es escuchada en la escuela y su participación es valorada y respetada, su actitud hacia las figuras de autoridad formal será más positiva, lo que contribuirá en la mejora del clima escolar general en el aula, así como en el bienestar emocional de los estudiantes (Meehan, Hughes y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003; Samdal, 1998).

Por último, queremos destacar el elevado porcentaje de varianza explicada que observamos en el modelo estructural final y correspondiente con el 45% para el factor clima escolar. Este dato nos indica que las variables incluidas en el modelo propuesto

y puesto a prueba (clima familiar, actitud hacia la autoridad institucional, empatía y conducta violenta) contribuyen, efectivamente, de manera muy significativa en la configuración del clima escolar que el adolescente percibe en el aula. Debemos señalar por su importancia en el modelo la variable actitud hacia la autoridad institucional, o en este caso, hacia el profesorado y la escuela, que tal y como hemos ido comentando, muestra una influencia de suma importancia en el clima escolar en general, tanto directa como indirectamente a través de su impacto en la implicación en comportamientos violentos en la escuela y de su relación con la empatía del adolescente.

Finalmente creemos que, si bien el presente estudio aporta datos que a nivel exploratorio pueden resultar de gran utilidad y de guía para la puesta en marcha de programas de intervención y prevención en materia de violencia escolar y convivencia en el aula, los resultados aquí expuestos deben interpretarse con cierta cautela, debido fundamentalmente a la naturaleza transversal y correlacional de los datos que no nos permite establecer relaciones causales entre las variables. No obstante, este estudio muestra datos interesantes para la comprensión de las distintas relaciones analizadas. Así, pone de manifiesto la importancia del clima familiar como referente esencial en el ajuste psicosocial del adolescente en el contexto escolar. La percepción del clima familiar, por tanto, influye directamente en el desarrollo de otras características individuales, como determinadas habilidades sociales (empatía), actitudes (hacia la autoridad) y conductas del adolescente (conducta violenta en la escuela) que contribuyen a determinar la relación con sus compañeros, el profesorado y la escuela, y como consecuencia la percepción del clima social del aula que tiene el adolescente.

REFERENCES

- Anderson CA y Bushman BJ (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Barnow S, Lucht M y Freyberger HJ (2005). Correlates of aggressive and delinquent conduct problems in adolescence. *Aggressive Behavior*, 31, 24-39.
- Bentler PM (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bernstein B (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata/Paideia.
- Blankemeyer M, Flannery DJ y Vazsonyi AT (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39, 293-304.
- Bradshaw C, Glaser B, Calhoun G y Bates J (2006). Beliefs and Practices of the Parents of Violent and Oppositional Adolescents: An Ecological Perspective. *The Journal of Primary Prevention*, 27, 245-263.
- Bryant B (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Cava MJ, Musitu G y Murgui S (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18, 367-373.
- Chermack ST y Walton MA (1999). The relationship between family aggression history and expressed aggression among college males. *Aggressive Behavior*, 25, 255-267.
- Cook T, Murphy R y Hunt H (2000). Comer's School Development Program in Chicago: A Theory-Based Evaluation. *American Educational Research Journal*, 37, 535-597.
- Cunningham EG (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence.

Educational and Psychological Measurement, 62, 147-163.

- Decker D, Dona D y Christenson S (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83-109.
- Dekovic M, Wissink IB y Meijer AM (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Demaray MP y Malecki CK (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Díaz-Aguado MJ (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Dishion TJ (2000). Cross-setting consistency in early adolescent psychopathology: deviant friendships and problem behavior sequelae. *Journal of Personality*, 68, 1109-1126.
- Eisenberg-Berg N y Mussen P (1978). Empathy and Moral Development in Adolescence. *Developmental Psychology*, 14, 185-186.
- Eisenberg N y Fabes RA (1998). Prosocial development. En W Damon & N Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 701-778). New York: Wiley.
- Eisenberg N, Fabes RA, Murphy B, Karbon M, Smith M y Maszk P (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation and social functioning. *Developmental Psychology*, 32, 195-209.
- Emler N, Ohana J y Dickinson J (1990). Children's representation of social relations. En G Duveen y B Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 47-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Emler N y Reicher S (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell Pub.
- Emler N y Reicher S (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion? En D Abrams, J Marques y M Hogg (Eds), *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 211-241). Philadelphia: Psychology Press.
- Estévez E, Herrero J, Martínez B y Musitu G (2006). Aggressive and non-aggressive 22 rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez E, Murgui S, Moreno D y Musitu G (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Estévez E, Murgui S, Musitu G y Moreno D (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Estévez E, Musitu G y Herrero J (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-195.
- Evans M, Heriot SA y Friedman AG (2002). A behavioural pattern of irritability, hostility and inhibited empathy in children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7, 211-224.
- Farrington DP y Jolliffe D (2001). Personality and crime. En NJ Smelser & PB Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioural Sciences* (pp. 11260-11264). Amsterdam: Elsevier.
- Garaigordobil M (2002). Assessment of an intervention on social behaviour, intragroup relations, self-concept and prejudiced cognitions during adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2, 1-22.
- Gerard JM y Buehler C (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 343-361.
- Gottfredson M y Hirschi T (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Hartup WW (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Henry CS, Sager DW y Plunkett SW (1996). Adolescents' perceptions of family system characteristics, parent-adolescent dyadic behaviors, adolescent qualities, and dimensions of adolescent empathy. *Family Relations*, 45, 283-292.
- Hodgins M (2008). Taking a Health Promotion Approach to the Problem of Bullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 13-23.
- Hoffman ML (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hoge RD, Andrews DA y Leschied AW (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37, 419-424.
- Jiménez T, Moreno D, Murgui S y Musitu G (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.
- Johnson DW y Johnson RT (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Jolliffe D y Farrington DP (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 441-476.
- Kaukiainen A, Bjorkqvist K, Lagerspetz K, Osterman K, Salmivalli C, Rothberg S y Ahlborn A (1999). The relationship between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.
- Ladd GW (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Lambert SF y Cashwell CS (2003). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 11, 1-7.
- Laursen B (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 55-70.
- Lila MS y Buelga S (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 72-78.
- Little TD, Henrich CC, Jones SM y Hawley PH (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Martínez RA (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Meehan BT, Hughes JN y Cavell TA (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145-1157.
- Molpeceres MA, Llinares L y Bernard JC (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: Un análisis preliminar de sus relaciones. *Intervención Psicosocial*, 8, 349-367.
- Moos RH (1974). *The Social Climate Scales: An Overview*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos RH, Moos BS y Trickett EJ (1989). *FES, WES, CIES, CES. Escalas de Clima social*. Madrid: TEA.
- Musitu G y García F (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu G, Martínez B y Murgui S (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37, 247-258.

- Olweus D (1978). Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Washington, DC: Hemisphere.
- Ortega R, Calmaestra J y Mora Merchán J (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 183-192.
- Prinstein MJ, Boergers J y Vernberg EM (2001). Overt and relational aggression in adolescents: social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.
- Reddy R, Rhodes JE y Mulhall P (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
- Reicher S y Emler N (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology*, 3, 161-168.
- Reinke WM y Herman, KC (2002). Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39, 549-559.
- Samdal O (1998). *The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviors and subjective well-being*. Bergen: Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.
- Schwartz S y Pollishuke M (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea.
- Stevens V, De Bourdeaudhuij I y Van Oost P (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 419-428.
- Stormont M (2002). Externalizing behavior problems in young children: contributing factors and early intervention. *Psychology in the School*, 39, 127-138.
- Sutton J, Smith PK y Swettenham J (1999). Bullying and theory of mind: a critique of the social skills deficits view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Thornberry TP (1996). Empirical support for interactional theory: A review of the literature. In JD Hawkins (Ed.) *Delinquency and Crime: Current Theories* (pp. 198-235). New York: Cambridge University Press.
- Trianes MV, Sánchez A y Muñoz A (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Trickett EJ, Leone PE, Fink CM y Braaten SL (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional Children*, 59, 441-420.
- Van Aken MAG, Van Lieshout CFM, Scholte RHJ y Branje SJT (1999). Relational support and person characteristics in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 819-833.
- Yoneyama S y Rigby K (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25, 34-41.
- Zimmer-Gembeck MJ y Locke EM (2007). The socialization of adolescent coping: Relationships at home and school. *Journal of Adolescence*, 30, 1-16.

Recibido, 26 febrero, 2008
Aceptado, 1 diciembre, 2008