





# **Familia, adolescencia y escuela: un análisis de la violencia escolar desde la perspectiva Eco-sistémica**

*María Elena Villarreal González*

*Remberto Castro Castañeda*

*Raquel Domínguez Mora*

Coordinadores



Rogelio G. Garza Rivera  
*Rector*

Carmen del Rosario de la Fuente García  
*Secretaria General*

Celso José Garza Acuña  
*Secretario de Extensión y Cultura*

Antonio Ramos Revillas  
*Director de Editorial Universitaria*

Álvaro Antonio Ascary Aguillón Ramírez  
*Director de la Facultad de Psicología*

Padre Mier No. 909 poniente, esquina con Vallarta  
Monterrey, Nuevo León, México, C.P. 64000  
Teléfono: (5281) 8329 4111 / Fax: (5281) 8329 4095  
e-mail: editorial.uanl@uanl.mx  
Página web: [www.uanl.mx/publicaciones](http://www.uanl.mx/publicaciones)

Primera edición, 2016

© Universidad Autónoma de Nuevo León

© María Elena Villarreal González, Remberto Castro Castañeda, Raquel Domínguez Mora

Reservados todos los derechos conforme a la ley.  
Prohibida la reproducción total y parcial de este texto sin previa autorización por escrito  
del editor

ISBN: 978-607-27-0701-6

Impreso en Monterrey, México  
*Printed in Monterrey, Mexico*

# **Familia, adolescencia y escuela: un análisis de la violencia escolar desde la perspectiva Eco-sistémica**

*María Elena Villarreal González*

*Remberto Castro Castañeda*

*Raquel Domínguez Mora*

Coordinadores

# INTRODUCCIÓN

---

Qué es una familia nos puede parecer obvio. En nuestra sociedad se espera que la compañía, la actividad sexual, el apoyo mutuo, y la educación y cuidado de los hijos sean parte esencial de la *familia nuclear*, la más predominante, por otra parte, en el mundo occidental. Este concepto hace referencia a la familia como una pequeña unidad que se configura a partir de las relaciones entre un hombre y una mujer legalmente unidos por la institución del matrimonio como marido y mujer. Cuando un niño nace de esta pareja se crea la familia nuclear. Esta unidad comparte una residencia común y su estructura está determinada por vínculos de afecto, identidad común y apoyo mutuo. Esta forma de concebir la familia, que es parte del “sentido común”, puede ser, sin embargo, el reflejo de las creencias tradicionales respecto de cómo se configuran las relaciones sexuales, emocionales y parentales. Naturalmente, este sistema de creencias puede que no sea en absoluto una ayuda para revelar cómo diferentes personas organizan sus vidas.

Así, la dificultad del concepto de “familia” radica en que normalmente damos por supuesto que todos tenemos en mente el mismo modelo de familia y que le atribuimos el mismo significado. Sin embargo, el más mínimo análisis de la cuestión revela una gran diversidad de formas de familia que poco o nada tienen que ver con el concepto mayoritariamente compartido. De hecho, lograr una definición “aceptable” de la familia se hace más difícil cuanto mejor se conocen las variaciones históricas y culturales, así como también la realidad contemporánea de *formas familiares* alternativas o *acuerdos de vida domésticos*. Ante esta circunstancia, algunos autores han llegado a plantear que sería más correcto referirse a “las familias” y no a “la familia”.

La utilización del término “familias” puede suponer un estímulo y un apoyo para la aceptación de la diversidad y para la renuncia a atribuir una superioridad moral a una forma de familia sobre otra u otras. Pensar en estos términos supondría aceptar en igualdad a las familias adoptivas, las familias monoparentales, las familias homosexuales, las familias cohabitantes y las familias reconstituidas. Por tanto, parece más conveniente, al menos desde nuestro punto de vista, considerar la existencia de “las familias”, y tener presente que cada definición es consecuencia de una orientación teórica determinada, que

centra su atención en algunos aspectos concretos descuidando otros y que aporta una explicación particular acerca del funcionamiento familiar. Posiblemente, y, en función de los contenidos de las páginas que siguen, la mejor opción es adentrarnos en el mundo de la familia considerándola como la red más importante y significativa del mundo en que vivimos.

Pensamos que una forma gráfica e ilustrativa de relatar cómo evoluciona nuestra red social y cómo van cambiando las personas que son especialmente significativas para nosotros, a lo largo de nuestra vida, es recurrir a la metáfora del tren. Según esta metáfora, nuestra vida es semejante a un viaje en tren que compartimos con las personas más importantes, normalmente, nuestra familia. En el recorrido, nuestro vagón es frecuentado por diversas personas. En los años iniciales, compartimos el viaje con nuestros padres, y más adelante, se nos unirán algunos amigos y parientes próximos. En la medida en que el convoy alcanza algunas estaciones —terminación del colegio, ingreso al mundo laboral, matrimonio, paternidad, etc.— van variando las personas que nos acompañan. Unas suben y otras bajan y, en consecuencia, cambian las personas con las que nos relacionamos; sin embargo, no todas las personas que comparten el trayecto tienen igual importancia en nuestra vida.

Nuestras relaciones íntimas y personas más próximas se ubican cerca de nuestro asiento durante el viaje y, sucesivamente, aquellos que, aunque importantes sean menos relevantes, se sitúan más alejados. Es decir, el tipo de personas que haya en el vagón y su proximidad a nuestro asiento no permanece inmutable durante el ciclo vital, sino que depende de la etapa o estadio de la vida en que nos hallemos, y, además, dependiendo de la calidad de esa proximidad se encuentra nuestro sentimiento de bienestar y felicidad, en ocasiones, determinante para el resto de nuestras vidas.

En diferentes etapas de nuestra vida —la infancia, la adolescencia,...— las personas más significativas para nosotros cambian, así como el tipo de apoyo que resulta más importante. Además, las primeras relaciones sociales que el niño establece con sus cuidadores, generalmente sus padres, van a influir en las posteriores relaciones sociales del niño, en su propio autoconcepto y en sus habilidades sociales para afrontar situaciones nuevas.

Durante la adolescencia, un período que se caracteriza por los cambios físicos, la expansión del horizonte cognitivo y la existencia de responsabilidades y demandas no presentes en estadios previos del desarrollo, la familia tiene un particular significado. En este período, el adolescente está implicado en un proceso de consolidación de su identidad: *“el adolescente busca una imagen que*

*no conoce en un mundo que apenas comprende, con un cuerpo que está descubriendo”.*

Asimismo, durante esta etapa de la vida la red social se amplía y posibilita que la persona obtenga estima y aceptación de otras relaciones sociales ajenas a su círculo familiar. En concreto, el grupo de iguales —la pandilla, la banda, la peña— se convierte en el laboratorio social más importante y llega a ser considerado por el adolescente como su principal apoyo. Sin embargo, el grupo de iguales también puede suponer una fuente de estrés, puesto que la conformidad puede ser, en ocasiones, vital para la aceptación. Esta conformidad se refleja en la ropa, los gustos, las conductas y el lenguaje que comparten estos adolescentes, pudiendo llegar a ser muy fuerte la presión que algunos adolescentes perciben en relación con la posesión de una determinada imagen personal, forma atlética o nivel de consumo.

Esta búsqueda del adolescente de nuevos escenarios sociales en los que desarrollarse tiene que ver igualmente con el incremento de *los conflictos en su círculo familiar*. Un conflicto que se ha explicado en distintos términos: (1) como una búsqueda de mayor autonomía e independencia —a menudo incompatible con los intereses y demandas familiares—; (2) como una etapa del desarrollo mental en el adolescente en la que predomina la mirada del adolescente hacia adentro, más que hacia fuera —es un proceso normal que, sin embargo, muchos padres viven como un problema porque creen que a sus hijos les pasa algo—; (3) como una progresiva interiorización de las restricciones existentes en la convivencia familiar; o, finalmente, (4) como un rechazo del joven a los dictados y valores paternos en favor del grupo de iguales. Cualquiera que sea la explicación por la que se opte, lo cierto es que durante la adolescencia las relaciones padres-hijos varían de forma significativa y, con frecuencia, entran en conflicto.

En este sentido, debemos tener presente que el adolescente está pasando por momentos difíciles; por una parte, está viviendo dificultades con sus padres y, por otra, está sintiendo una fuerte presión grupal. Ambas circunstancias generan tensión y estrés en los adolescentes. Es importante que los padres sean comprensivos y tolerantes, no permisivos ni autoritarios, y traten por todos los medios a su alcance de demostrar a sus hijos que ellos están ahí para todo lo que necesiten. Normalmente, los padres dicen que “predican en el desierto”. No es así, pronto o tarde, los hijos acabarán por reconocer todo lo que sus padres están haciendo por ayudarles. Es cuestión de paciencia y de saber esperar.

Otro aspecto importante en la adolescencia, aunque lo es en todos los períodos evolutivos, es la comunicación entre los entornos familiar y escolar del adolescente, que se traduce en la buena relación entre padres y profesores, lo



cual es de suma relevancia para la educación y óptimo desarrollo de los hijos-estudiantes. Se trata, sin embargo, de una de las asignaturas pendientes entre educadores más frecuentemente olvidada. Estas relaciones entre familia y escuela abarcan un amplio rango de actividades, desde los contactos más o menos ocasionales, hasta la colaboración conjunta en ciertos aspectos, o la decisión compartida sobre cuestiones relativas al funcionamiento del adolescente en la escuela. Los expertos en el campo de la participación de los padres en las escuelas, como los psicólogos escolares y de la educación, afirman que la implicación y participación de los padres en los institutos donde estudian sus hijos debería ser considerada como un elemento central en los programas de mejora de los logros académicos de los estudiantes y de su motivación para el estudio.

Un tema de vital importancia en nuestros días y muy relacionado con la escuela y la familia, es el comportamiento violento que algunos adolescentes muestran hacia sus compañeros y el profesorado. De un tiempo a esta parte, los medios de comunicación se están haciendo eco de esta problemática que parece ir a más cada día. Actualmente existen numerosos problemas de convivencia en los centros de enseñanza, en donde los principales protagonistas son los alumnos, niños y adolescentes que, bien como actores directos o bien como víctimas, participan de un entramado de relaciones sociales muy poco saludable y nada deseable.

Cada vez son más evidentes los problemas de violencia y maltrato entre estudiantes, así como los problemas de aislamiento y rechazo escolar. Hay chicos y chicas en nuestras escuelas que se encuentran verdaderamente solos y solas, que no disfrutan del apoyo y afecto de sus compañeros, sino que, muy al contrario, son objeto de sus burlas e incluso de sus agresiones físicas. En ocasiones, además, el profesorado no llega a conocer la existencia de tales problemas, bien porque no es informado por los alumnos por miedo a posibles represalias, bien porque él mismo no es capaz de detectarlos, por lo que continúan en el tiempo haciendo cada vez una mella más evidente y negativa en las víctimas.

Tampoco los padres son conocedores muchas veces de la situación social de sus hijos en el contexto escolar, a menos que el comportamiento del hijo sea tan inadecuado o la situación de maltrato sea tan evidente, que finalmente llegue a oídos de la familia, a través de la dirección de los centros. Sin embargo, como decimos, la puesta en conocimiento de los padres sólo suele ocurrir en casos más bien extremos y cuando ya es necesaria una intervención o tratamiento especializado de los implicados. La vertiente preventiva está mucho más descuidada en la mayor parte de nuestras escuelas y, sin embargo, debería ser la más atendida.

En esta monografía se trata la violencia entre adolescentes en el contexto escolar, del papel de padres y profesores en esta cuestión y también de otro problema de comportamiento en adolescentes como son las conductas delictivas que muestran algunos jóvenes en la calle. Un comportamiento violento es aquél que se realiza intencionadamente para causar daño o destruir a algo o a alguien. Normalmente viene provocado por la combinación de las características propias de la persona y de su entorno inmediato (influencia de los padres, profesores, compañeros, amistades). A veces, el comportamiento violento surge con la exclusiva necesidad que siente el agresor de herir y atacar, y otras veces aparece como un medio para conseguir otro objetivo que no es propiamente la agresión, como por ejemplo, dinero o una determinada reputación.

También algunos de los comportamientos que tienen lugar en las aulas y en el recinto escolar suponen la violación de normas socialmente establecidas y constituyen, por tanto, actos delictivos. En los últimos años parece haberse producido un cambio muy notable en el patrón de conductas delictivas en adolescentes: no sólo ha aumentado el número de delitos cometidos por jóvenes, sino que además estos son cada vez más serios y dirigidos, principalmente, hacia otras personas de la misma edad o incluso menores (adolescentes que maltratan a niños, por ejemplo). La delincuencia en la adolescencia, sin embargo, es muy difícil de acotar, puesto que muchos comportamientos que suponen la violación de normas sociales no quedan registrados como delito en lo penal, de modo que cuando son detectados (normalmente por los padres y los profesores) se tratan normalmente desde los servicios sociales.

Las cifras oficiales de la policía generalmente sólo recogen los actos de mayor gravedad, por lo que existe una gran diferencia entre las estadísticas oficiales y el número real de delitos que cometen adolescentes: se estima que estas estadísticas sólo reflejarían un 2% de estos actos delictivos, entre los que quedarían fuera los pequeños delitos. Por esta razón, hay que tener en cuenta que cuando hablamos de delincuencia en la adolescencia, nos estamos refiriendo a algo mucho más amplio y complejo que lo que simplemente se refleja en el ámbito legal.

Todos estos aspectos descritos en esta breve introducción son tratados de forma exhaustiva y profunda por un conjunto de profesionales, en su mayoría profesores universitarios, con una larga experiencia en el ámbito de la adolescencia, la familia, la escuela y la comunidad y, lo más importante, comprometidos con las dificultades y problemas sociales y sus potenciales soluciones. Toda la información es el resultado de numerosas investigaciones y muy particularmente las investigaciones subvencionadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México con el proyecto "*Estudio exploratorio sobre la*

*dinámica de la violencia familiar y escolar*” nº 172843 y por el proyecto “*La violencia escolar de pareja y filioparental en la adolescencia desde una perspectiva ecológica*” de redes temáticas PROMEP 103.5/15/11043, en donde participan el Cuerpo Académico de Estudios Psicosociales (CA-UDG-444), el Cuerpo Académico Adolescencia y Calidad de Vida (UANL-CA-290) y el Grupo Lisis a través del proyecto I+D+I dirigido por el profesor Gonzalo Musitu y subvencionado por el Gobierno de España, en el marco de La Red Iberoamericana para el Estudio de la Violencia en la Adolescencia (RIEVA). Estas investigaciones se han realizado con miles de adolescentes, padres y profesorado a quienes agradecemos su generosidad y confianza y a quienes dedicamos todo lo positivo que se pueda derivar de la lectura de estas páginas.

# 1. La adolescencia

*Remberto Castro Castañeda y Silvana Mabel Nuñez Fadda*<sup>1</sup>

Como primer capítulo es necesario desentrañar el complejo concepto de adolescencia. Si bien, antes de profundizar en las principales teorías científicas del ajuste adolescente y de ubicarlo en un contexto familiar, social, y escolar, e incluso, antes de abordar la violencia cómo uno de los fenómenos más asociados a esta etapa, es necesario estudiar la adolescencia por sí misma como etapa del desarrollo del ser humano y sus características fundamentales. Es sabido que la adolescencia es una etapa de grandes dificultades, no sólo para quién está pasando por ella, sino también para los sistemas que convergen con el adolescente. Es un tema que se ha comenzado a estudiar recientemente, y sobre el cual aún existen mitos que han llevado a las sociedades a percibirla como algo negativo.

Para dar explicación a esta situación puede incluso remitirse a las primeras afirmaciones científicas que describían la adolescencia como algo tormentoso (Hall, 1904), a la violencia y delincuencia asociadas a ella, o simplemente a la falta que tienen de información los adultos al respecto. Esta carencia de información hace que lidiar con los adolescentes sea para los padres, maestros y las figuras de autoridad en general; toda una hazaña a veces imposible, para la cual no se sienten capaces. En una sociedad donde quizá no de manera explícita, pero si de manera indirecta la adolescencia para los adultos es algo temido, molesto o inmanejable es necesario comenzar por abrir nuevos paradigmas que permitan situar la adolescencia como una etapa más del ciclo vital. Para ello es necesario entenderla, describirla y comprender los fenómenos que acontecen en y alrededor del adolescente.

En el siguiente capítulo revisaremos una variedad de literatura científica, que nos ayudará en la tarea de definir y describir la adolescencia; desde el adolescente, es decir, sus características individuales y cómo estas interactúan con el ambiente en que se desenvuelve, buscando así brindar una conceptualización ecológica. De igual manera, puntualizaremos los modelos teóricos más destacados referentes al desarrollo adolescente, enfocándonos principalmente en cuatro de ellos. Asimismo, tendremos marcos de referencia que nos ofrecen aportaciones desde distintos enfoques, que más que contradecirse se enriquecen y suman al objetivo de describir la adolescencia. Así mismo y desde una perspectiva global se revisarán autores que delimitan los principales cambios

---

<sup>1</sup> Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Costa.

y transformaciones que acontecen en esta etapa, tanto físicos, como psicológicos y sociales, contribuyendo pues, al entendimiento de este fenómeno desde una perspectiva global.

## **1.1 Qué entendemos por adolescencia**

La adolescencia es un concepto construido socialmente que tiene sus raíces en realidades culturales y políticas que varían de un país a otro. Se concibe también como una construcción de las sociedades modernas que identifica a la persona en una etapa pre-productiva, en preparación para llegar a ser lo que la norma social les indica (UNICEF, 2001). Es importante resaltar que la adolescencia no se consideraba al interior de la sociedad como un período de transición; de igual forma, no se observaba diferencia entre la infancia y la adultez, por lo que no se tenían consideraciones especiales para los jóvenes. De ahí que, una vez que los jóvenes se consideraban aptos para desempeñar las labores propias de un adulto, eran lanzados a realizarlas.

El interés científico por la adolescencia es relativamente reciente, puesto que adquiere el estatus de objeto científico a principios del siglo xx, cuando Stanley Hall, discípulo de Wundt, publica la primera teoría psicológica sobre la adolescencia (Hall, 1904). En dicha obra, este autor se expresa acerca de la adolescencia como un período tormentoso y estresante, de confusión normativa; de oscilaciones y oposiciones; este era hasta hace poco el principal referente teórico que se cristalizó en la representación cultural que aún hoy se tiene de esta etapa.

Por el mismo camino se encuentra Viñar (2009), quien señala que el tránsito adolescente no es madurativo, sino transformacional, y su tiempo de comienzo coincide con los cambios puberales. Dicho tránsito se conquista con trabajo psíquico y cultural, o se estanca y se fracasa. Sin embargo, en las últimas décadas, esta visión ha sido reemplazada por otra que conceptúa la adolescencia como un período de desarrollo positivo durante el cual la persona se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995). Ames, Sussman, Dent y Stacy (2005) describen esta etapa, como un período en el que es habitual que la persona evalúe cuáles son sus límites, experimente con nuevos y diferentes estilos de comportamiento y busque experiencias nuevas.

Un cambio de enfoque, supone la reevaluación de los mitos existentes acerca de esta etapa evolutiva, dado que suelen presentarla como un período asociado a elevados niveles de estrés, en el que se produce una distancia intergeneracional entre padres e hijos y en el que los cambios hormonales implican graves dificultades para el adolescente; como menciona Ortega (2011), la adolescencia es una etapa de crisis normativa en la cual la persona tiene que afrontar el mandato délfico de “llegar a ser el que se es” y para conseguirlo, dicho proceso de construcción de identidad florece en un intercambio continuo con aquellos sistemas en los que el individuo está ubicado. No es un proceso de dentro hacia fuera, sino un proceso de intercambio dialéctico y complejo de carácter claramente social, facilitado por los cambios neurológicos que se producen entre los 10 y los 15 años de edad.

Desde el punto de vista científico, si bien no es sencillo aportar una definición precisa de adolescencia, numerosos autores están de acuerdo con señalar como punto de partida común que se trata de *una etapa de transición de la vida entre la infancia y la edad adulta*. La adolescencia se vive dentro de un período de edad, que también es relativo a la cultura en donde se aborde, ya que la definición formal de los rangos de edad, es ambigua. Mientras que para la Convención de los Derechos del Niño y UNICEF ésta abarca desde los 10 a los 18 años, para la OMS la adolescencia es entre los 10 y los 20 años; para Naciones Unidas, juventud es entre 15 y 24 años y para el Banco Mundial (2012) entre 12 y 24 años. En la actualidad, parece existir un acuerdo de dividir el período de la adolescencia (Smetana, Campione-Barr y Metzger, 2006; OMS, 2010) en tres etapas: *adolescencia temprana*, que abarca desde el comienzo de la pubertad (entre 10-11 años) hasta los 13 años, *adolescencia media*, la cual va de los 14 a los 17 años y la *adolescencia tardía* que abarca de los 18 a los 20 años.

La adolescencia es una etapa que refleja en su transición los valores y discursos sociales, donde colisionan o se conjugan las nuevas necesidades sociales con los valores y creencias derivadas de modelos a menudo adaptativos y funcionales en otras circunstancias del pasado, que poco se parecen a las nuestras (Ortega, 2011). Así mismo, mientras llegan las responsabilidades adultas, en ese momento prolongado de la adolescencia tardía y de la adultez emergente, las únicas responsabilidades del joven se limitan a estudiar para mejorar sus opciones de acceso a un mercado laboral competitivo y a aprovechar de la forma más completa posible las circunstancias del momento (Megías, 2005).

En conclusión, se puede afirmar que la adolescencia supone una transición evolutiva en la que el sujeto debe hacer frente a numerosos cambios. Estas transformaciones se articulan en tres grandes áreas: cambios en el desarrollo físico o biológico, cambios en el desarrollo psicológico y cambios en el desarrollo

social, es decir, según señala Iglesias (2013), la adolescencia es la etapa del desarrollo que transcurre desde el inicio de la pubertad (aparición de los caracteres sexuales secundarios a raíz de cambios hormonales), hasta la finalización del crecimiento biológico, del desarrollo psicológico y social del individuo, aunque éste seguirá cierta evolución durante todo el ciclo vital.

## **1.2. Modelos teóricos sobre el desarrollo en la adolescencia**

A continuación, se presentan cuatro marcos interpretativos fundamentales del desarrollo adolescente.

1) El Modelo biopsicosocial considera que el desarrollo adolescente se suscita simultáneamente en: a) la maduración física y biológica, que incluye el desarrollo del cerebro y del sistema nervioso central, b) el desarrollo de procesos de pensamiento. La maduración biológica afecta y se ve afectada por variables de diverso orden (cognitivas, afectivas, psicosociales, etc.). A nivel cerebral ésta abarca la segunda década de la vida, en la que se producen cambios madurativos importantes, extendiéndose hacia algunas estructuras de evolución más recientes hasta aproximadamente los 25 años (Cadaveira, 2009). Y, finalmente c) el cambio en los contextos y los roles socialmente definidos.

2) El Modelo de la ciencia comportamental del desarrollo, que señala la necesidad de un acercamiento interdisciplinar al estudio del desarrollo adolescente. Este acercamiento, propuesto por Jessor (1991, 1993), integra las disciplinas científicas tradicionales (sociología, antropología, psiquiatría infantil, pediatría, criminología, demografía y educación) con la investigación básica y la aplicada. Considera como punto central la interrelación entre contextos, factores y conductas. Así, el impacto de distintos contextos sociales (familia, escuela, iguales, etc.) en el adolescente es interdependiente y también existe una interrelación entre las conductas tanto saludables como desajustadas.

3) Los Modelos de ajuste persona-contexto conceptualizan el desarrollo adolescente como una función del ajuste entre las características del sujeto y del entorno ambiental (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan y Reuman, 1993). Los adolescentes provocan diferentes reacciones en su entorno como resultado del cambio en sus características físicas y comportamentales, y los contextos sociales contribuyen al desarrollo individual a través del *feedback* que proporcionan al adolescente. La calidad de este *feedback* depende del grado de ajuste entre las características de la persona y las expectativas, valores y preferencias del

contexto social. El desarrollo problemático deriva de un desajuste entre las necesidades del desarrollo de los adolescentes y las oportunidades que les proporcionan sus contextos sociales.

4) El Modelo ecológico del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner (1979) sitúa al adolescente en un momento de *transición ecológica* durante la cual se produce una modificación de la posición de una persona en el ambiente ecológico como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez. Desde esta perspectiva, se señala que el adolescente crece y se adapta a través de intercambios con sus ambientes más inmediatos o microsistemas (familia, escuela e iguales) y ambientes más distantes tales como el trabajo de los padres o la sociedad en general, organizados en estructuras concéntricas anidadas.

Frydenberg (1997) señala que la adolescencia también se ha estudiado desde otras dos perspectivas complementarias: la del desarrollo y la del ciclo vital. En la *perspectiva del desarrollo* la adolescencia se analiza a partir del contexto familiar, está íntimamente vinculada a la teoría psicoanalítica y a la teoría del aprendizaje social. Esta perspectiva se ha centrado en la madurez del sujeto, los conflictos y la identidad, y se caracteriza por la investigación en función de la edad. En contraste, desde la *perspectiva del ciclo vital*, el desarrollo se presenta como un proceso a lo largo de la vida en el que, como principio general, no se asume ningún estado de madurez especial. Por lo tanto, la edad no funciona como una variable que marca el desarrollo, sino como una variable indicadora ya que, como señalábamos, se considera que el proceso de crecimiento psicológico continúa a lo largo de todo el desarrollo vital. Entonces, la adolescencia se percibe como un producto del desarrollo del niño y como un precursor del desarrollo del adulto. No es un período aislado, sino una parte importante del ciclo vital.

Resulta necesario mencionar que la UNICEF (2008) propone un enfoque positivo basado en el desarrollo integral y holístico del desarrollo adolescente, pues concibe a los y las adolescentes como agentes de cambio, recursos vitales, participantes del desarrollo del país, como individuos con un potencial enorme para contribuir a la sociedad. Este enfoque positivo del desarrollo adolescente busca cambiar la visión y el abordaje sobre los y las adolescentes que genera estigmatización, que de percibirlos como personas problemáticas y difíciles, hasta considerarlos protagonistas de los conflictos en la sociedad.



### 1.3 Cambios y transformaciones

La adolescencia y los cambios asociados con este período se abordan a través de: 1) cambios fisiológicos en los que se desarrollan los órganos genitales, cambio de voz y crecimiento de vellos, 2) cambios psicológicos que implican un desarrollo mental, moral, búsqueda de identidad y construcción del autoconcepto configurado con la autoimagen global, 3) cambios en el ámbito social que implican cierto distanciamiento del contexto familiar; se otorga una importancia creciente al grupo de amigos donde los adolescentes buscan la confirmación de su identidad, la posibilidad de explorar nuevas relaciones sociales, y el apoyo y comprensión de otras personas que están atravesando una etapa evolutiva similar a la suya. De esta forma, la adolescencia es un período primordial para el desarrollo psicosocial del individuo (Eddy, 2014). A continuación, profundizaremos en la descripción de los cambios bio-psico-sociales que acontecen en la adolescencia y haremos especial hincapié en los efectos que estos pueden tener en la conducta, cognición, afectividad y relaciones sociales del adolescente.

#### 1.3.1 Cambios físicos

Las transformaciones fisiológicas y morfológicas que tienen lugar en la adolescencia constituyen uno de los acontecimientos más importantes de este período del desarrollo. De hecho, clásicamente la pubertad se ha señalado como el comienzo de la adolescencia. Además, estos cambios físicos suelen suscitar un ajuste psicológico de la propia imagen corporal. En el siguiente apartado analizaremos las repercusiones psicológicas de estos cambios, tanto en chicos como en chicas, teniendo en cuenta las posibles variaciones cronológicas, individuales o colectivas.

a) *Cambios somáticos*: La maduración del pubescente se expresa principalmente en una serie de cambios morfológicos y hormonales que tienen lugar de forma más o menos simultánea. En relación con los cambios morfológicos, estos cambios hacen referencia a la modificación de la primitiva imagen corporal de la infancia a la adquisición de una nueva imagen, que puede oscilar entre niveles de aceptación y rechazo (Pedreira y Martín, 2000), ya que la pubertad es el componente biológico de la adolescencia que refiere cambios y adaptaciones psicológicas y sociales; es decir los cambios corporales afectan al adolescente.

Estos cambios puberales consisten particularmente en el denominado “estirón puberal”, un marcado aumento en el crecimiento del cuerpo que se distribuye asincrónicamente: comienza por las extremidades —manos y pies, brazos y piernas— y alcanza finalmente el tronco. Esta coordinación y sucesión de cambios ocurre de diferente manera para chicos y chicas. Las chicas suelen presentar el estirón puberal, el aumento de peso y las primeras apariciones de caracteres sexuales secundarios alrededor de los 10-11 años, mientras que los chicos presentan los mismos cambios un año después. En el ámbito de las relaciones familiares, parece que la maduración física conlleva una mayor autonomía emocional de los padres junto con una mayor conflictividad y una menor cercanía con ellos (Paikoff y Brooks-Gunn, 1991; Alsaker, 1995).

Los cambios hormonales son consecuencia de la maduración somática, en las chicas se elevan los estrógenos y en los chicos los andrógenos. Dicho proceso conduce al desarrollo de los caracteres sexuales secundarios: aparición y distribución del vello, la retribución del tejido adiposo (se manifiesta de forma marcada en la chica con el desarrollo mamario), incremento de la masa muscular, crecimiento y posterior cierre óseo, cambio de voz (enronquecimiento en el varón) y posiblemente, la aparición del acné. Finalmente, distintos estudios han asociado los cambios hormonales de la pubertad a una mayor activación y excitabilidad que puede tener consecuencias emocionales tales como el ánimo depresivo en chicas, y conductuales como la agresividad y la dominación en chicos (Buchanan, Eccles y Becker, 1992; Inoff-Germain, Arnold, Nottelmann, Susman, Cutler y Chrousos, 1988; Udry y Talbert, 1988).

b) *Aspectos psicosociales de la maduración:* El desarrollo adolescente también demanda una adaptación a un ambiente social cambiante y la integración de reacciones y expectativas. El adolescente sufre un cambio de estatus, que incluye la necesidad de independencia, unido a la necesidad de autonomía con relación a sus padres, lo que genera en el adolescente una lucha intrapsíquica y una ambivalencia respecto a la dependencia-independencia (Pedreira y Martín, 2000). En esta lucha intrapsíquica se ven envueltos los siguientes hitos que señala Eddy (2014):

- La lucha por pasar de la dependencia de las figuras parentales, a la independencia.
- Preocupación incrementada por el aspecto corporal en una sociedad donde hay una constante preocupación en este sentido. Pero el interés del adolescente es sobre todo para tener un aspecto, o imprimir una marca, diferente a la de sus padres, que en la actualidad puede ser a través de *piercings* y tatuajes.
- Integración en el grupo de amigos, que tiene mayor importancia al inicio

de la adolescencia y pierde fuerzas al final del desarrollo psicosocial a favor de una relación individual más íntima en la que pueda compartir pensamientos y sentimientos.

- Desarrollo de la propia identidad

En las relaciones entre iguales para los y las adolescentes, es muy importante cómo son percibidos por sus compañeros(as). Algunos de ellos harían cualquier cosa para formar parte del grupo y no ser excluidos, situación que genera estrés, frustración y tristeza (Salazar, 2008). La imagen corporal se refiere a la representación mental realizada del tamaño, figura y de la forma de nuestro cuerpo en general y de sus partes; es decir cómo lo vemos y cómo creemos que los demás lo ven (Salazar, 2008). Esta construcción implica preocupación dado que se encuentran en una etapa de crecimiento y desarrollo en la que están constantemente evaluándose y en ocasiones presentan baja autoestima e insatisfacción (Moreno y Ortiz, 2009). Esto los puede llevar a conductas dañinas como el desarrollo de síntomas depresivos, consumo de sustancias, robos y violación de normas; la elevada participación en estas conductas puede atribuirse al hecho de que éstas, pueden constituir un medio para alcanzar un mayor grado de autoestima, autonomía y popularidad entre sus iguales.

### **1.3.2 Cambios psicológicos**

No siendo suficiente abordar únicamente los cambios en el plano físico/biológico, también los cambios a nivel psicológico cobran gran importancia durante la adolescencia; etapa en que paralelamente la actividad mental sufre una reestructuración importante: se desarrollan nuevas formas de pensamiento y de razonamiento moral, se estructura un sistema de valores propios, se explora la identidad y se diversifican valoraciones de uno mismo. Estos cambios pueden agruparse y clasificarse como se estructura en el siguiente apartado; en el cual señalaremos los aportes hechos por los teóricos más destacados en el tema.

a) *El desarrollo cognitivo*: La teoría del desarrollo cognitivo formulada por Jean Piaget (1972) es una de las explicaciones más influyentes en el análisis del desarrollo cognitivo. La inteligencia la concibe como forma de adaptación donde existe una interacción entre el sujeto y el medio ambiente en la que el sujeto debe buscar un equilibrio mediante adaptaciones intelectuales. Este autor clasifica el desarrollo intelectual en 4 fases (periodos) según las capacidades que debe tener el individuo a cierta edad. En la siguiente tabla se presenta un resumen de los estadios descritos por este autor.

**Tabla 1.** Fases del desarrollo cognitivo según Piaget

Edad	Estadio	Características
0-12 meses	Período Sensorio-motriz	Acción del “aquí y ahora”
2-7 años	Período Pre-operatorio	Pensamiento simbólico e intuitivo
7-12 años	Período Operatorio Concreto	Operaciones mentales
+ 12 años	Período Operatorio Formal	Pensamiento hipotético deductivo

Fuente: Elaboración propia.

Piaget concibe la adolescencia como la última etapa en la construcción de las operaciones formales. Esto implica que el adolescente es capaz de razonar mediante el pensamiento hipotético-deductivo, es decir; a partir de hipótesis enunciadas verbalmente, independientemente del contenido de los enunciados y sin necesidad de manipular objetos concretos. En el ámbito del razonamiento inductivo, el niño que se encuentra en la etapa operatoria concreta, únicamente es capaz de manipular lo real para producir los efectos deseados. Sin embargo, el adolescente situado en la etapa operatoria formal es capaz de reflexionar y hacer el inventario de las hipótesis posibles más allá de los hechos inmediatamente representables, y ya no está limitado, como en el período anterior, por el manejo de lo real y directamente accesible.

Un punto relevante de los estadios es que la conquista de la autonomía del adolescente y el cambio de relaciones familiares están condicionados por el paso del pensamiento operacional concreto al operacional formal, desde un pensamiento sobre realidades concretas, como puede ser la familia, a un pensamiento formal, que permite abordar no sólo el mundo real sino también uno posible, de forma que no sólo percibe a su familia tal como es, sino también como podría ser; esto da lugar a una actitud crítica y más realista hacia sus padres (Montañés, Bartolomé, Montañés y Parra, 2008). La nueva percepción de los padres unida a la autonomía emergente de los adolescentes, los estimula a desafiar las opiniones y decisiones parentales que antes se acataban sin discusión, no porque ya no quieran y respeten a sus padres, ni porque se hayan vuelto rebeldes, sino porque es natural y saludable para ellos afirmarse a sí mismos como individuos que no desean ser tratados como niños (Kimmel y Weiner, 1998).

Para finalizar, es necesario señalar que las características del pensamiento formal permiten desarrollar otros dos tipos de pensamiento en los adolescentes. Por un lado, la *metacognición* o capacidad para pensar sobre los propios pensamientos, que implica, por ejemplo, no sólo inferir reglas a partir de observaciones, sino también reflexionar sobre estas reglas para elaborar otras

nuevas. Además, la conciencia sobre el propio pensamiento tiene repercusiones en la memoria (desarrollo de estrategias mnemotécnicas), la comunicación (desarrollo de la metacomunicación) o la introspección (reflexión sobre los propios sentimientos, percepciones, etc.). Por otro lado, la *cognición social*, o capacidad para pensar en los pensamientos de los demás, permite al adolescente comprender el punto de vista de los otros, sus sentimientos y actitudes.

b) *El desarrollo moral*: Para que el adolescente desarrolle un razonamiento moral necesita desarrollar un razonamiento lógico, que implica la capacidad para integrar información que obtiene de su medio y la capacidad para reflexionar sobre distintas posibilidades. Dichas capacidades están ligadas al desarrollo del pensamiento formal, que posibilita al adolescente comprender las conductas de otros. Esto ocurre gracias a la cognición social que, a su vez, se relaciona con un razonamiento moral que permite establecer un conjunto de criterios y a su vez un juicio de valor a dichas conductas (justas o injustas, buenas o malas). Por tanto, en la etapa adolescente, el desarrollo moral es también un dominio donde las transformaciones son profundas; es el período durante el cual la persona define una orientación moral que, por lo general, mantendrá el resto de su vida.

En el estudio del desarrollo del juicio y razonamiento moral destacan los modelos de Piaget, interesado principalmente en el desarrollo del juicio moral en la infancia, y Kohlberg, centrado en este desarrollo moral a lo largo de la adolescencia y la edad adulta. Ambos modelos mantienen la misma concepción de fases sucesivas ligada a la evolución cognitiva y moral. Piaget por su parte sitúa a en la infancia la etapa de moralidad heterónoma en la cual las normas son impuestas por los adultos (moral del deber y de la obediencia). Mientras que Kohlberg en la infancia sitúa la etapa que llamada nivel preconvencional la cual se divide en dos fases. La fase 1 es la del castigo y la obediencia, en ella destacan el egocentrismo y falta de consideración por los intereses de otros. La fase 2 es la del intercambio instrumental, en la cual el aspecto más importante es satisfacer los propios intereses y necesidades.

Siguiendo a Piaget el sitúa en la adolescencia la etapa de la moralidad autónoma en la cual las normas emergen de las relaciones de reciprocidad y cooperación entre las personas. El adolescente necesita de la capacidad de descentramiento (comprender el punto de vista de los otros) y la experiencia de interacciones sociales recíprocas en igualdad. En la edad adolescente Kohlberg sitúa la etapa de Nivel Convencional, la fase 3 de su modelo, la cual se caracteriza por las expectativas interpersonales mutuas. Compartir sentimientos y acuerdos sustituye como prioridad a los intereses individuales.

Posteriormente, en la fase 4, fase del conocimiento y mantenimiento del sistema social, la prioridad cambia desde las personas íntimas, al sistema social en general. Las leyes tienen que ser respetadas. La siguiente etapa (también durante la adolescencia) recibe el nombre de Nivel Postconvencional, que al igual se divide en dos. La fase 5 es de los derechos prioritarios y del contrato social. Es conveniente respetar la variabilidad y elaborar contratos sociales para preservar los valores y derechos individuales. Y por último, la fase 6, que es la de los principios éticos universales. Los juicios morales están guiados por principios éticos universales fundamentados en la racionalidad como la justicia, la igualdad de derechos humanos o el respeto a la dignidad de los seres humanos.

Con base en lo anterior, y retomando los estadios de Piaget, cuando los adolescentes llegan al pensamiento formal a través de la selección de un conjunto de valores morales, son capaces de considerar alternativas y servirse de la lógica para meditar sobre su pasado y futuro. De esta manera, adoptan un código ético personal que resulta en la solución de la crisis de identidad (Aguñaga y Ramírez, 2006). Por tanto, si el adolescente logra desarrollar un razonamiento moral ligado del pensamiento formal, podrá evaluar las situaciones que se presenten como favorables o desfavorables para su persona y evitar verse involucrado en comportamientos de riesgo (delincuencia, drogadicción, conductas violentas, etc.). Este razonamiento moral del adolescente sumado a su ambiente social, como lo son la familia, sus iguales y su cultura, puede influir en su desarrollo moral.

Se ha observado que la calidad de las relaciones de los jóvenes, tanto con sus progenitores como con sus amigos, aunada al razonamiento moral de ambos grupos, son los mejores predictores del desarrollo del razonamiento moral de los adolescentes (Walker, Hennig y Krettenauer, 2000). También se han encontrado importantes correlaciones entre el razonamiento moral de los padres y el de los hijos, y se ha observado que la experiencia con los iguales y la resolución de conflictos que surgen en las relaciones dentro de los grupos de amistades pueden promover positivamente el desarrollo moral (Edwards, 1982; Speicher, 1994). Por lo tanto, los juicios morales se construyen a través de las interacciones del sujeto con las circunstancias y los estímulos ambientales.

c) *Identidad, auto concepto y autoestima:* Durante la adolescencia se desarrollan demasiados cambios, tanto físicos como cognitivos y sociales, frente a los cuales las y los adolescentes buscan encontrar una respuesta a la pregunta fundamental de su existencia: ¿quién soy yo? Desean saber quiénes son, cómo son y cómo se definen en las distintas áreas de la vida. Es decir, los adolescentes se implican en la definición de su identidad y de la imagen de sí mismos. Esto no quiere decir que el proceso de construcción del mundo personal se revele

únicamente en la adolescencia —este proceso comienza en la infancia y continua ampliamente en la edad adulta—, sino que en este momento preciso se acelera y se hace más potente (Cloutier, 1996).

En esta etapa el adolescente perfila la imagen que tiene de sí mismo, al adoptar creencias religiosas e ideológicas, a través de su elección de una profesión, al definir su orientación sexual, al optar por un estilo de vida y de relaciones, al incorporar valores, entre otras cosas (Aguñaga y Ramírez, 2006). Esto le permite al adolescente desarrollar una autonomía personal que le exige saber lo que es y lo que no es, ya que ser autónomo supone poder situarse en el mundo como una persona distinta, con sus características y preferencias propias. Sierra, Reyes y Córdoba (2010) mencionan que el adolescente se ve en una dinámica y feroz lucha por su autodeterminación, la búsqueda de su identidad, su autonomía e individualidad.

Así pues, la autoestima se presenta como la conclusión final de la autoevaluación y se define como la satisfacción personal del sujeto consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y la auto aprobación de sus cualidades, tanto subjetivas y valorativas, ya sea de forma positiva o negativa. Sin embargo, es necesario tener en consideración que la autoestima no es un rasgo estático ni estable en el tiempo, sino más bien un índice dinámico y sujeto a cambios (Baldwin y Hoffmann, 2002). Dicha autoevaluación dará lugar a que el adolescente formule un auto concepto, resultado de esta actividad reflexiva, y dé forma al concepto que el sujeto tiene de sí mismo (Rosenberg, 1986), que referirá a los aspectos cognitivos o representaciones de sí mismo (por ejemplo, considerarse “alto/a”, “moreno/a”, etc.). Esta reflexión se ve obligada a configurarse ante la pérdida de lo que el adolescente había construido sobre sí mismo durante la infancia para integrar las características que ha desarrollado.

Finalmente, la identidad surge de la necesidad que tiene el sujeto de reconocerse distinto al resto de las personas. La identidad es entonces, una construcción personal que, a su vez, se construye dentro del contexto social en el que el adolescente experimenta diversos roles. Esta experimentación de roles le posibilita incluir las normas de los grupos a los que se integra (familia- iguales-cultura) y asumir como propios sus valores para generar una ideología personal y adquirir compromisos que dirijan su conducta presente y futura (Aguñaga y Ramírez, 2006).

d) *El desarrollo de la identidad en la adolescencia:* La identidad es vista como síntesis e integración entre las diversas partes de la personalidad del adolescente, como sentido de la continuidad histórica del yo y la exterioridad social de los roles del sí mismo (Andolfi y Mascellani, 2014). Es entonces, una

estructura u organización interna, construida por el sujeto, que agrupa todas aquellas características que definen quién es. Erikson (1968) ha analizado la adolescencia como un período activo de construcción identitaria. Según este autor, el desarrollo de la identidad en el adolescente depende de la evolución de tres componentes:

- Integridad: la emergencia de un sentimiento de unidad interior que integra la conducta en un todo coherente.
- Continuidad: la adquisición de un sentimiento de continuidad temporal que entrelaza pasado, presente y futuro y conduce al adolescente a tomar conciencia de seguir una trayectoria de vida con un sentido y una dirección.
- Interactividad: la interacción con las personas importantes del entorno que guía las elecciones.

Según este autor, en el ciclo vital existen ocho estadios donde se viven tensiones y conflictos, que el sujeto debe superar a través de su adaptación al ambiente y la conservación de su identidad. Estas tensiones y conflictos son generadores de desarrollo positivo si se resuelven de manera constructiva. Sin embargo, si estos no son resueltos correctamente, se integra una tendencia negativa en la identidad y se frena el desarrollo. En la siguiente tabla integramos un resumen de las fases (estadios) del desarrollo de la identidad propuestos por Erikson.

**Tabla 2.** Estadios del desarrollo de la identidad

<b>6.5.1.1.1 Fase</b>	<b>Edad</b>	<b>Conflicto</b>
Reconocimiento mutuo	0-24 meses	Confianza-Desconfianza
Autonomía/voluntad de ser uno mismo	2-3 años	Autonomía-Vergüenza y duda
Iniciativa	4-5 años	Iniciativa-Culpabilidad
Competencia/determinación de tareas	6-11 años	Habilidad-Inferioridad
Crisis de identidad/adolescencia	12-18 años	Identidad-Confusión de roles
Intimidad	Joven adulto	Intimidad y solidaridad-Aislamiento
Descendencia	Adulto	Perpetuación-Estancamiento
Trascendencia	Edad madura	Integridad-Desesperación

Fuente: Elaboración propia.



Como observamos en la tabla 2, en la adolescencia (quinta etapa) tiene lugar una tarea crucial de definición de la identidad. En esta etapa el desarrollo de la identidad se logra cuando los adolescentes asumen una serie de compromisos que los conducirán a la vida adulta. Estos compromisos comprenden la toma de decisiones académicas, la elección de un conjunto significativo de valores filosóficos por los que vivir y la satisfacción de las formas de expresión del rol sexual. Si el adolescente asume convenientemente estos compromisos, consolidará su identidad y avanzará hacia el rol adulto. Marcia (1991) operacionalizó las concepciones de Erikson mediante la identificación y validación empírica de cuatro estadios de identidad diferentes, a través de los cuales los adolescentes mayores conforman sus compromisos de identidad dentro de cualquier contexto social dado. Estos cuatro estilos o estadios de identidad son: adquisición de la identidad, moratoria, exclusión y difusión. En la tabla 3 se presentan dichos estadios.

**Tabla 3.** Características de la identidad según Marcia (1991)

6.5.1.1.1.2	Baja exploración	Alta exploración
6.5.1.1.1.3 Baja implicación	Nº 1 <i>Identidad difusa</i> - Relaciones superficiales - Escasa movilización - Frágil defensa del yo - Ausencia del sentido de la vida	Nº 3 <i>Moratoria</i> (exploración) - Participación elevada - Reflexión interior activa - Búsqueda de independencia - Fácil resistencia - Búsqueda de equilibrio
6.5.1.1.1.4 Alta implicación	Nº 2 <i>Identidad excluida</i> - Personalidad convencional - Control pulsional elevado - Escasas dudas - Gran lealtad hacia las reglas	Nº 4 <i>Identidad acabada</i> - Conciencia de las propias fuerzas y límites - Valorización de la independencia y de la productividad - Capacidad de intimidad

Fuente: Elaboración propia.

En la revisión de la literatura científica que ha abonado al tema del desarrollo en la adolescencia examinando las pautas inter-individuales del desarrollo, se evidencia que el sexo también parece ser un factor que influye en las pautas de adquisición de la identidad. En este sentido, la toma de decisiones ocupacionales influye en el desarrollo de la identidad para ambos sexos, pero las mujeres parecen presentar interés, en mayor medida que los hombres, en torno a cuestiones interpersonales y relaciones íntimas vinculadas a su identidad (Luján, 2002).

e) Autoconcepto y autoestima en la adolescencia: El autoconcepto surge a partir de las interacciones sociales y se desarrolla en función de cómo los otros

reaccionan ante el sujeto. A través de este proceso, la persona es capaz de predecir el comportamiento de los otros, al tiempo que internaliza las características de la sociedad a la que pertenece, lo cual facilita la evaluación de su propia conducta y sus características personales. En este sentido, la perspectiva interaccionista proporciona una importante base teórica para explicar cómo la familia y, en general, todos los agentes implicados en el proceso de socialización, conforman el autoconcepto del adolescente.

Según Harter (1999), el desarrollo cognitivo en la adolescencia actúa como uno de los factores que contribuyen de forma significativa a la complejidad del autoconcepto en esta etapa, puesto que se produce un incremento en el número de dimensiones en que las personas se describen a sí mismas. En comparación con el niño, también aumenta el número de contextos sociales donde el adolescente participa y, por lo tanto, aumenta el número de oportunidades para la interacción social con diferentes personas y grupos sociales. Así, los cambios que concurren en la adolescencia implican una reestructuración de las representaciones sobre uno mismo y una reelaboración de la propia autodefinición y, por tanto, cabe esperar que ésta sufra grandes modificaciones que resulten en un autoconcepto más diferenciado, mejor organizado y elaborado a partir de conceptos más abstractos (Steinberg y Morris, 2001).

De acuerdo con Myers y Spencer (2001), el autoconcepto es un conjunto de conceptos internamente conscientes y jerárquicamente organizados en una realidad compleja integrada por aspectos concretos como son el aspecto físico, social, emocional y académico. Las dimensiones más importantes para la definición del autoconcepto de los adolescentes son la apariencia física y la familia, aunque el orden de importancia varía en función del sexo y la edad del adolescente (Broc, 2000). Respecto a la autoestima Marsh y Craven (2006), indican que se ha empleado principalmente para referirse al componente global del autoconcepto, que aparece en la cumbre de la jerarquía; la autoestima es más transitoria, dependiente del contexto e inestable que los componentes específicos del autoconcepto. Respecto a esta estrecha relación, Calvo, Martorell y González (2001) mencionan que los sujetos que manifiestan tener más conductas antisociales y agresivas se caracterizan por menor empatía, mayor impulsividad, un autoconcepto más negativo y una autoestima más baja.

Por otro lado, la edad de los doce años parece ser el punto de inflexión a partir del cual las chicas empiezan a mostrar un autoconcepto más pobre que los chicos; una autoestima más baja, una menor autoconfianza, así como una menor aceptación de su imagen física (Amezcuza y Pichardo, 2000). Otros autores no han encontrado diferencias en el autoconcepto académico y sí han observado diferencias en función del sexo en otras dimensiones: los chicos presentan un

mayor autoconcepto global y emocional, mientras que las chicas informan sobre un mayor autoconcepto familiar (Amezcuca y Pichardo, 2000). Respecto del autoconcepto físico, las chicas otorgan una mayor importancia a la apariencia física y consideran el atractivo físico más relevante para el autoconcepto global que los chicos, aunque obtienen puntuaciones más bajas tanto en la autoestima física como en la deportiva (Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003; Usmiani y Daniluk, 1997).

Finalmente, Baldwin y Hoffmann (2002) mencionan que el cariño y el apoyo en el hogar, así como otras variables del sistema familiar como la cohesión, percibidos por el chico y la chica influyen en su autoestima. Además, también se ha comprobado que las autoevaluaciones tienen un papel fundamental en el ajuste y en la calidad de vida del adolescente: el autoconcepto predice la satisfacción y el bienestar subjetivo y tiene, por tanto, un papel activo en el desarrollo saludable de la persona (McCullough, Huebner y Laughlin, 2000; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

### **1.3.3 Cambios sociales**

La adolescencia se caracteriza también por los importantes cambios que acontecen en el universo social y relacional del adolescente, pues introduce nuevas relaciones sociales en su mundo y marca distancia de sus padres. De esta manera, el adolescente se encuentra dentro de diversas redes sociales tales como la familia (padre, madre y hermanos), los iguales (amigos, amigos íntimos y pareja), la familia extensa (abuelos, tíos, primos, etc.) y otros adultos significativos (profesores, vecinos, etc.). El desarrollo social y las relaciones de los y las adolescentes abarca al menos seis necesidades importantes, según menciona Rice (2000):

1. Necesidad de formar relaciones afectivas significativas, satisfactorias.
2. Necesidad de ampliar las amistades de la niñez conociendo a personas de diferentes condiciones sociales, experiencias e ideas.
3. Necesidad de encontrar aceptación, reconocimiento y estatus social en los grupos.
4. Necesidad de pasar del interés homosocial y de los compañeros de juego de la niñez a los intereses y la amistad heterosociales.
5. Necesidad de aprender, adoptar y practicar patrones y habilidades en las citas, de forma que contribuyan al desarrollo personal, social, a la selección inteligente de pareja y a un matrimonio con éxito.

6. Necesidad de encontrar un rol sexual masculino o femenino y aprender la conducta apropiada al sexo.

a) *Las relaciones familiares. Padres y hermanos:* Aunque la influencia de los padres ya no es tan importante como durante la infancia, la familia tiene todavía un rol primordial en la adolescencia. La familia es el espejo en el que nos miramos para saber quiénes somos. Mientras construimos nuestro propio espejo, la familia contribuirá a moldear en la persona reglas, roles, formas de comunicación, valores, costumbres y estrategias de vinculación con el resto del mundo (Carrillo, 2009). Es decir, la familia es el primer medio en el que el adolescente aprende a participar, a conocer sus derechos y a respetar los derechos de los otros (UNICEF, 2008).

La evolución de las relaciones del adolescente también se caracteriza por la continuidad de las funciones esenciales ejercidas por los padres y el cambio de los modos de interacción: disminución de la asimetría en las relaciones padres-hijos, acceso del joven a una cierta autonomía y reconocimiento mutuo del estatus. La falta de disminución de asimetría en las relaciones padres-hijos puede reflejarse en terapia, según señalan Andolfi y Mascellani (2014), con un adolescente problemático, ya que la familia lo considera un niño que no quiere o no sabe cómo crecer. Para que esto no ocurra, es necesario que exista una buena comunicación en el seno familiar, de manera que facilite la comprensión mutua (Musitu et al., 2001), permita que la autoridad unilateral se vaya sustituyendo por reciprocidad y negociación cooperativa, de tal forma que el joven, simultáneamente, pueda reconocer sus propios límites y descubrir los de sus padres, ya que los adolescentes necesitan de los adultos casi tanto como los adultos necesitan de los adolescentes.

Los adolescentes no rechazan ni el apoyo, ni la orientación de los adultos, más bien los solicitan (a veces en forma confusa y hasta dramática). Los adolescentes tampoco rechazan la autoridad; lo que los adolescentes rechazan es el autoritarismo, es decir la autoridad desprovista de razones. En consecuencia, es necesario cuestionar y debatir las percepciones mistificadoras y manipuladoras de la adolescencia y fomentar la escucha, el diálogo y la cooperación entre las generaciones (UNICEF, 2001). Así mismo, Lila, Buelga y Musitu (2006) afirman que la adolescencia supone un cambio esencial no sólo para el adolescente, sino también para todo el sistema familiar.

En algunas familias esta transición se presenta complicada y difícil para padres e hijos, entre otras cosas porque esta etapa se caracteriza por un cuestionamiento de las normas del funcionamiento familiar. De esta manera, la familia funge como un entorno protector para el adolescente, pero en ocasiones se

convierte en el escenario donde los adolescentes presencian o sufren violencia, que resulta en un detonante que los empuja a las calles y genera comportamientos agresivos (UNICEF, 2008). Es decir, la familia falla a menudo en su rol protector. Los varones adolescentes se encuentran en alto riesgo de ser golpeados en casa o en la escuela, mientras que las adolescentes tienen altas probabilidades de sufrir de acoso sexual y abuso por parte de un adulto en el entorno familiar, la escuela o lugar de trabajo (UNICEF, 2008). Según Valdés y Ochoa (2010) las tres características que van a marcar el cambio en las relaciones de los padres con los adolescentes son:

1. Distanciamiento que se produce en las relaciones de los adolescentes con los padres por el surgimiento del valor afectivo en figuras fuera del núcleo familiar, especialmente los amigos.
2. El aumento de nivel de conflicto en las relaciones entre padres e hijos, que puede resultar en una disfunción familiar, en un proceso adaptativo para el desarrollo de tolerancia hacia las diferencias de opinión y/o en la mejora para manejar los conflictos manteniendo la relación.
3. La tendencia a una mayor simetría o igualdad debido a que el desarrollo físico, intelectual y emocional del adolescente lo acerca mucho más a los adultos en cuanto a habilidades; incluso en algunas áreas pueden superar a sus mayores.

b) *Las relaciones con los iguales:* El grupo de amigos está constituido por personas que están al mismo nivel de desarrollo o madurez social, emocional y cognitiva; aunque dichas características no necesariamente están ligadas a una edad cronológica. Estas relaciones sirven como prototipos para sus futuras relaciones en la edad adulta (Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras, 2002). Los grupos de amigos han sido definidos consistentemente como contextos en los que predominan la confianza, la ayuda mutua y en general, el afecto (Mietzel, 2005). Sin embargo, no sólo se les puede atribuir ventajas ya que también pueden ejercer una influencia negativa y perjudicial en el ajuste individual (Coleman y Hendry, 2003); tal es el caso en el consumo de drogas.

El grupo de iguales se convierte en una institución socializadora que ofrece apoyo emocional, recursos para solucionar problemas y obtener conocimientos. Estos grupos ayudan a adquirir habilidades sociales básicas y son de gran ayuda cuando la situación familiar no es muy buena (Carles, 2001). Selman (1980) señala que las habilidades socio-cognitivas que se desarrollan durante la adolescencia son importantes para establecer relaciones interpersonales saludables. Los adolescentes, en contraste con los niños, son capaces de establecer y mantener relaciones íntimas, porque pueden reconocer sus propios

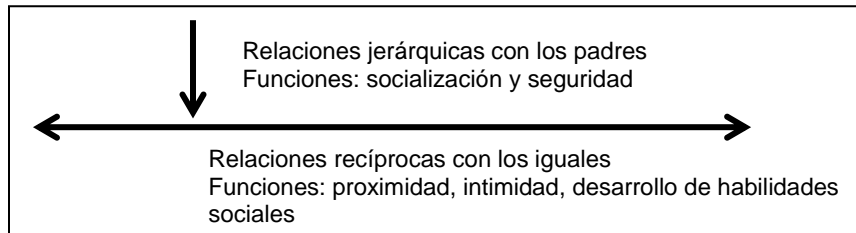
puntos de vista, así como influir y tomar en cuenta la perspectiva de la otra persona implicada en la relación.

Desde este punto de vista, el desarrollo de amistades es un logro social ligado al desarrollo cognitivo que indica que el adolescente posee habilidades sociales y una correcta adaptación. En cuanto a esto, Oliveros (2001) señala que los jóvenes con trastornos psicológicos tienen un menor número de amistades que sus iguales sin problemas y que éstas son menos estables. Asimismo, los adolescentes sin problemas conductuales tienen más amigos, presentan mayores niveles de autoestima y obtienen mejores rendimientos académicos. Por último, también es necesario señalar que las relaciones de amistad adolescentes no sólo evolucionan en función de la edad, sino que también el sexo constituye una variable de gran importancia. Se ha constatado que en los chicos predomina el aspecto cuantitativo de las relaciones de amistad (número de amigos), mientras que en las chicas son los aspectos cualitativos (proximidad e intimidad) los que adquieren mayor importancia (Jackson y Warren, 2000; Martínez y Fuertes, 1999).

c) *Relaciones entre padres e iguales*: Es reconocible que tanto los padres como los amigos representan una parte fundamental en el desarrollo social del adolescente, en donde encuentra modos de interacción distinta. La *Teoría Interpersonal* de Sullivan (1953) sugiere que en cada período de la vida surgen necesidades sociales distintas. Así, los adolescentes se ven inmersos en una gran cantidad de relaciones que satisfacen necesidades específicas como, por ejemplo, la necesidad de intimidad o compañerismo en el ámbito de los iguales. Por otro lado, el cuidado y el compromiso se buscan más en la relación con los padres.

Estas ideas fueron recogidas por Furman y Buhrmester (1985), quienes observaron que los adolescentes perciben que sus padres proporcionan más afecto, vínculos de confianza y apoyo instrumental que los amigos, de los cuales los chicos perciben más compañerismo y las chicas más intimidad. Por tanto, durante la adolescencia temprana y media se incrementa sustancialmente la importancia de los amigos como confidentes íntimos. En la misma línea, Hartup (1989) propuso un modelo en el que las relaciones con los padres y los iguales constituyen los ejes fundamentales del desarrollo adolescente, las cuales cumplen funciones distintas, aunque complementarias. Este modelo está representado en la siguiente figura.

**Figura 1. Relación entre padres e iguales**



Fuente: Hartup (1989).

La segunda perspectiva es la *Teoría del Apego* (Bowlby, 1969). Esta teoría asume que las competencias adquiridas en las experiencias tempranas de relación entre padres e hijos se manifiestan en las relaciones posteriores con los amigos. Así, por ejemplo, un apego seguro en la niñez temprana se relacionará con modelos cognitivos internos positivos acerca de la disponibilidad de los demás y con el desarrollo de relaciones adecuadas entre iguales en la adolescencia. Al contrario, un apego inseguro se relacionará con el desarrollo de modelos cognitivos internos negativos, según los cuales las relaciones interpersonales son inconsistentes e incluso perjudiciales.

En conclusión, parece que los sistemas de relación del adolescente con los padres y con los iguales se interrelacionan. Existen continuidades entre ambos contextos y éstas, probablemente, predicen mejor los resultados en el desarrollo del sujeto que el examen de la relación entre padres y adolescentes o la relación entre estos y los iguales por separado. Así, por ejemplo, distintos autores han constatado que los padres actúan como mediadores en una selección positiva o negativa del grupo de iguales (Engels, Knibbe, De Vries, Drop y Van Breukelen, 1999; Kim, Hetherington y Reiss, 1999; Simons, Chao, Conger y Elder, 2001). En otros términos, las relaciones entre padres y adolescentes y las relaciones entre iguales y adolescentes no son dos mundos separados, sino que la importancia de un sistema de relación para el desarrollo del adolescente no puede entenderse sin examinar el otro.

#### **1.4 Síntesis de capítulo**

En este capítulo hemos accedido a diversos autores que definen la adolescencia, que como punto de coincidencia la definen como una etapa de

transición entre la infancia y la edad adulta. Coinciden también en señalar la adolescencia como un tránsito no sólo madurativo sino también transformacional. Hemos retomado también definiciones clásicas donde se asienta una descripción de la adolescencia como una etapa tormentosa y de grandes dificultades, sin embargo, hemos decidido centrar en mayor medida nuestra atención en definiciones más positivas, que la definen como una etapa de oportunidades. Concluimos también que no es un proceso individual de dentro hacia fuera, sino un proceso de intercambio dialéctico y complejo de carácter claramente social. Encontramos que el período de edad es relativo y depende sobre todo de la cultura.

Hemos revisado cuatro modelos teóricos sobre el desarrollo de la adolescencia, señalando así que en este fenómeno influyen factores biológicos, psicológicos y sociales. En la revisión también se asienta que en el desarrollo adolescente se interrelacionan contextos, factores y conductas, escenarios que cobran gran importancia en los distintos contextos sociales y la aparición de conductas tanto saludables como desajustadas; siendo el *feedback* entre el adolescente y su entorno lo que contribuye al desarrollo. También estos modelos nos proponen que el cambio de rol y de entorno es lo que sitúa al adolescente en un momento de transición ecológica.

Por último hemos querido destacar los principales cambios durante la adolescencia a través de 1) cambios fisiológicos en los que se desarrollan los órganos genitales, cambio de voz y crecimiento de vellos, 2) cambios psicológicos que implican un desarrollo mental, moral, búsqueda de identidad y construcción del autoconcepto configurado con la autoimagen global, 3) cambios en el ámbito social que implican cierto distanciamiento del contexto familiar; se otorga una importancia creciente al grupo de amigos donde los adolescentes buscan la confirmación de su identidad, la posibilidad de explorar nuevas relaciones sociales, y el apoyo y comprensión de otras personas que están atravesando una etapa evolutiva similar a la suya. Así mismo concluimos que estos cambios tienen efecto en la conducta, cognición, afectividad y relaciones sociales del adolescente.

## Referencias

Aguiñaga Martínez, A. M., y Ramírez Valencia, R. (2006). *Relación del abuso sexual con el intento de suicidio en estudiantes de educación media y media superior* (tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.



- Alsaker, F. D. (1995). Timing of puberty and reactions to pubertal changes. En M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention* (pp. 39-82). New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Ames, S. L., Sussman, S., Dent, C.W., y Stacy, A.W. (2005). Implicit cognition and dissociative experiences as predictors of adolescent substance use. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 31, 129-162.
- Amezcuca, J. A., y Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Andolfi, M., y Mascellani, A. (2014). *Historias de la adolescencia: Experiencia en terapia familiar*. (M. T. D'Meza, Trad.). Barcelona, España: Gedisa.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Resolución 44/25. Noviembre, 20.
- Baldwin, S. A., y Hoffmann, J. P. (2002). The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(2), 101-113.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York, NY, USA: Basic Books.
- Banco Mundial (2012, junio). La violencia juvenil en México. Reporte de la situación, el marco legal y los programas gubernamentales. Recuperado de <http://siteresources.worldbank.org/EXTSOCIAL/DEVELOPMENT/Resources/244362-1164107274725/3182370-1164110717447/MX-Country-Assessment.pdf>
- Broc, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de ESO. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass, USA: Harvard University Press. (Ed. Cast., 1987: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós).
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S., y Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.
- Cadaveira, F. (2009). Alcohol y cerebro adolescente. *Adicciones*, 21(1), 9-14.
- Calvo, A. J., Martorell, M. d., y González, R. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 24(1), 95-112.
- Carles, J. (2001). *Un adolescente en casa*. Barcelona, España: Debolsillo.
- Carrillo Picazzo, L. M. (2009). *La Familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Boucherville, Québec, Canada: G. Morin.
- Coleman, J. C., y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid, España: Morata.
- Compas, B. E., Hinden, B. R., y Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Eddy Ives, L. S. (Mayo de 2014). La identidad del adolescente. Como se construye. *ADOLESCERE Revista de Formación Continua de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 2(2), 14-18.
- Edwards, C. P. (1982). Moral development in comparative perspective. En D. A. Wagner y H. W. Stevenson (Eds.), *Cultural perspectives on child development* (pp. 248-303). San Francisco, CA, USA: W.H. Freeman and Co.

- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., y Reuman, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychology*, 48, 90-101.
- Engels, R. C. M. E., Knibbe, R. A., De Vries, H., Drop, M. J., y Van Breukelen, G. J. P. (1999). Influences of parental and best friends' smoking and drinking on adolescent use: a longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(2), 337-361.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York, NY, USA: Norton. (Trad. cast., 1980: *Identidad, Juventud y Crisis*. Madrid, España: Taurus).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2001). *Adolescencia en América Latina y el Caribe: Orientaciones para la formulación de políticas*. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/adolescencia\\_en\\_am\\_latina.pdf](http://www.unicef.org/lac/adolescencia_en_am_latina.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2008). *La Adolescencia y la Juventud en las Políticas Públicas de Iberoamérica*. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/Discurso\\_de\\_Marta\\_Mauras.pdf](http://www.unicef.org/lac/Discurso_de_Marta_Mauras.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2008). *Desarrollo positivo adolescente en América Latina y el Caribe*. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/serie\\_pol.pulADOLESCENTES\\_ESP\(2\).pdf](http://www.unicef.org/lac/serie_pol.pulADOLESCENTES_ESP(2).pdf)
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. London, England: Routledge.
- Furman, W., y Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. New York, NY, USA: Appleton.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York, NY, USA: The Guilford Press.
- Hartup, W. W. (1989). Behavioral manifestations of children's friendships. En T. J. Berndt y G. Ladd (Eds.), *Peer relations in child development* (pp. 46-70). New York, NY, USA: Wiley.
- Iglesias Diz, J. L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, 17(2), 88-93.
- Inoff-Germain, G., Arnold, G. S., Nottelmann, E. D., Susman, E. J., Cutler Jr, G. B., y Chrousos, G. P. (1988). Relations between hormonal levels and observational measures of aggressive behavior of young adolescents in family interactions. *Developmental Psychology*, 24, 129-139.
- Jackson, Y., y Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcomes behavior in school-age children. *Child Development*, 71(5), 1441-1457.
- Jessor, R. (1991). Behavioral science: an emerging paradigm for social inquiry? En R. Jessor (Ed.), *Perspectives on behavioral science: The Colorado lectures*. Boulder, CO, USA: Westview.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychology*, 48, 117-126.
- Kim, J. E., Hetherington, E. M., y Reiss, D. (1999). Associations among family relationships, antisocial peers, and adolescents' externalizing behaviors: Gender and family type differences. *Child Development*, 70(5), 1209-1230.
- Kimmel, D., y Weiner, I. (1998) *La adolescencia: una transición al desarrollo*. Barcelona, España: Ariel Psicología.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive-development approach to socialization. En D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 348-480). Chicago, IL, USA: Rand McNally College Publishing Company.
- Lila, M., Buelga, S., y Musitu, G. (2006). *Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid, España: Pirámide.
- Luján, I. (2002). Autoconcepto y conflictos en la construcción de la identidad adolescente en una sociedad cambiante. *Revista Psicosocial*, 2, 1 - 27.

- Marcia, J. E. (1991). Identity and self-development. En R. M. Lerner, A. C. Petersen y J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence*, vol. 1 (pp. 529-533). New York, NY, USA: Garland.
- Martínez, J. L., y Fuertes, A. (1999). Importancia del clima familiar y la experiencia de pareja en las relaciones de amistad adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 14(2-3), 235-250.
- Marsh, H. W., y Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.
- McCullough, G., Huebner, E. S., y Laughlin, J. E. (2000). Life events, self concept and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281-290.
- Megías, E. (2005). Del "pasotismo a la "res pública": los adolescentes como ciudadanos. *Congreso Ser Adolescente, Hoy*. FAD. Madrid, España.
- Mietzel, G. (2005). *Claves de la psicología evolutiva*. Barcelona, España: Herder.
- Montañés, M., Bartolomé, R., Montañés, J., y Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Ensayos*, (17), 391-407.
- Moreno, M. A., y Ortiz, G. R. (2009). Trastorno alimentario y su relación con la imagen corporal y la autoestima en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 27(2), 181-190.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Myers, D., y Spencer, S. (2001). *Social Psychology*. Toronto: McGraw-Hill.
- Oliveros, J. (2001). Los problemas del adolescente normal. En C. Saldaña (Ed.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp. 19-39). Madrid, España: Pirámide.
- Organización Mundial de Salud (OMS) (2010). *Estrategia y plan de acción regional sobre adolescentes y jóvenes 2010-2018*. Recuperado de <http://www2.paho.org/hq/dmdocuments/2011/Estrategia-y-Plan-de-AccionRegional-sobre-los-Adolescentes-y-Jovenes.pdf>
- Ortega, F. J. (2011). El adolescente sin atributos. La construcción de la identidad en un mundo complejo. En R. Pereira (coord.), *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 23-50). Madrid, España: MORATA.
- Paikoff, R. L., y Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.
- Pastor, Y., Balaguer, I., y García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 141-159.
- Pedreira, J. L., y Martín, L. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia: Bases para una comprensión actualizada. *Documentación Social*, (120), 69-90.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, France: Puf.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1-12.
- Rice, F. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Malabar, FL, USA: Krieger.
- Salazar Mora, Z. (2008). Adolescencia e imagen corporal en la época de la delgadez. *Reflexiones*, 87(2), 67-80.
- Sanz de Acedo, M., Ugarte, D., y Lumbreras, M. (2002). *Metas, valores, personalidad y aptitudes de los adolescentes navarros*. Pamplona, España: Universidad Pública de Navarra. Gobierno de Navarra.

- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. New York, NY, USA: Academic Press.
- Sierra, J., Reyes, P. O., y Córdoba, M. A. (2010). El papel de la comunicación en la búsqueda de la identidad en la etapa adolescente. *Adolescencia: identidad y comunicación. Vivat Academia*, (110), 1-20.
- Simons, R. L., Chao, W., Conger, R. D., y Elder, G. H. (2001). Quality of parenting as mediator of the effect of childhood defiance on adolescent friendship choices and delinquency: a growth curve analysis. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 63-79.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., y Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255-284.
- Speicher, B. (1994). Family patterns of moral judgment during adolescence and early adulthood. *Developmental Psychology*, 30(5), 624-632.
- Steinberg, L., y Morris, A. S. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York, NY, USA: Norton.
- Udry, J. R., y Talbert, L. M. (1988). Sex hormone effects on personality at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 291-295.
- Usmiani, S., y Daniluk, J. (1997). Mothers and their adolescent daughters: relationship between self-esteem, gender role identity, and body image. *Journal of Youth and Adolescent*, 26, 45-62.
- Valdés, A., y Ochoa, J. (2010). *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*. México: Pearson Educación.
- Viñar, M. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Walker, L. J., Hennig, K. H., y Krettenauer, T. (2000). Parent and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child Development*, 71(4), 1033-1048.

## 2. Familia y adolescencia

*Esperanza Vargas Jiménez y Raquel Domínguez Mora<sup>2</sup>*

La importancia de la familia en las sociedades humanas es indiscutible si tenemos en cuenta que la mayor parte de las personas viven, a lo largo de su existencia, inmersas en una red de relaciones y actividades conectadas de una forma u otra por lazos familiares. La familia, tanto desde el punto de vista biológico de la reproducción de la especie, como desde el ángulo social de la transmisión de la cultura, constituye el eje central del ciclo vital de acuerdo con el cual transcurre nuestra existencia como personas y asegura la continuidad de la sociedad de generación en generación.

Esta relevancia de la familia permanece constante en cada uno de los períodos vitales de la persona, si bien en la infancia y la adolescencia parece más evidente. En este capítulo nos vamos a centrar en el papel desempeñado por la familia en el mundo de los hijos adolescentes, partiendo de la idea de que el contexto familiar ocupa un lugar central en sus vidas. No hay más que echar un vistazo a las estadísticas que nos indican que la sociedad mexicana alberga en la actualidad una capa protagónica de población joven, y que a una población de 110.6 millones se articulan 28.2 millones de hogares censales; y un 16.9 millones de esos hogares alberga al menos a un joven (INEGI, 2010 en el Censo de Población y Vivienda 2010).

En un reporte complementario, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014) señala que la población adolescente que vive en México en grupo de edades de entre los 12 y 14 años suma el 20 por ciento de la población total; y aquellos adolescentes en edades comprendidas entre los 15 y 19 años contabilizan el 37.1 por ciento de la misma. Datos recientes se amparan en la Encuesta Nacional de Valores en Juventud (IMJUVE, 2012) y retomados por el Instituto de Investigaciones (IIJ) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), indican que el 70 por ciento de los jóvenes aún viven con sus padres; el resto con su pareja, amigos, compañeros de la escuela u otros familiares.

Todos estos datos nos vienen a indicar que, aunque en la etapa adolescente es indiscutible que nuevas inquietudes y nuevas relaciones sociales adquieren mayor relevancia que en etapas anteriores de la vida, la importancia de la familia no se diluye, sino que ésta sigue siendo un referente esencial y determinante en la vida del adolescente (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

---

<sup>2</sup> Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Costa.

Ahora bien, antes de adentrarnos en las relaciones entre padres e hijos adolescentes, conviene hacer una presentación más detallada de la familia, tal y como se ha realizado en el capítulo anterior con la adolescencia. Comenzaremos, pues, por definir qué entendemos por familia, describir las nuevas tipologías familiares que cada vez adquieren más importancia en nuestra sociedad actual y analizar las funciones que el sistema familiar desempeña, rescatando la perspectiva de género y el enfoque de empoderamiento como una herramienta de análisis desde donde contextualizar esos cambios.

Una vez situados en torno a qué es y cuál es la situación actual de la familia, profundizaremos en los procesos y las relaciones que tienen lugar en ella, especialmente cuando uno de los hijos alcanza la edad adolescente: analizaremos la influencia que los distintos estilos y prácticas de socialización utilizados por los padres tienen en los hijos, aspectos relativos a la comunicación familiar y la resolución de conflictos entre padres e hijos, así como la importancia del apoyo y afecto en la familia para el buen ajuste psicosocial de estos. Comenzamos, por tanto, por analizar de qué hablamos cuando utilizamos el término familia.

## **2.1 Qué entendemos por familia**

Aunque la relevancia de la familia es indiscutible, su definición se encuentra en permanente debate debido a que la diversidad de estructuras familiares es tan amplia que resulta difícil aportar una definición que abarque todas. Las definiciones primeras que retoman a la familia como foco de análisis, concentraron su atención en las funciones básicas derivadas del apoyo económico, cuidado y educación de los hijos, funciones que aludía a la familia con características universales y por lo tanto inamovibles, privilegiando el campo biológico o consanguíneo en su definición.

Hace ya algunas décadas, Lévi-Strauss (1949) atribuía a la familia, como grupo social, tres características generales: la primera, que tiene origen en el matrimonio; la segunda, que está formada por el marido, la esposa y los hijos nacidos del matrimonio; y la tercera, que sus miembros están unidos por obligaciones de tipo económico, religioso u otros, por una red de derechos y prohibiciones sexuales y por vínculos psicológicos y emocionales como el amor, el afecto, el respeto y el temor. Años más tarde, Gough (1971) definió la familia como “una pareja u otro grupo de parientes adultos que cooperan en la vida económica y en la crianza y educación de los hijos, la mayor parte de los cuales o todos ellos utilizan una morada común” (p. 376).

En años recientes, Giddens (1991) describió la familia como un grupo de personas directamente ligadas por nexos de parentesco, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado y educación de los hijos. Por otro lado, Fernández de Haro (1997) señala que se trata de una unión pactada entre personas adultas, que generalmente conviven en el mismo hogar y cuentan con una infraestructura económica y educativa que facilita el desarrollo social de los hijos. Sin embargo, las definiciones citadas no reflejan adecuadamente la dinámica familiar de la sociedad occidental actual, por tanto, al asumirlas corremos el riesgo de rezagar a aquellos grupos que están constituidos sin un parentesco biológico, y sin la estructura parental y relación conyugal tradicional.

Los lazos de unión, apoyo, comunicación, protección económica, el despliegue de recursos para una socialización óptima, y la presencia más o menos continua en los espacios de convivencia entre sus miembros serían elementos fundamentales para distinguir a la familia de otros grupos que comparten características similares. Los cambios sociodemográficos y culturales actuales han ampliado el abanico de posibilidades y definiciones, incluyendo aquellas relaciones que no están amparadas en el marco del matrimonio legal. Para Nardone, Giannotti y Rocchi (2003), la familia es un sistema de relaciones, preferentemente afectivas, en el que las personas permanecen a lo largo de su vida. De tal manera que la familia representa el entorno de intimidad donde tanto las ideas como el afecto y los sentimientos se aprenden e intercambian.

En esta misma dirección de ideas, encontramos las aportaciones de Musitu et al. (2001), quienes advierten que la familia constituye el contexto principal y fundamental de socialización de chicos y chicas teniendo las relaciones parentofiliales una influencia clara y significativa sobre su desarrollo. Para Musitu (2002), la comprensión, el afecto, el amor y la serenidad son gratificadores. Por tanto, la familia representa, para la mayoría de las personas, el ámbito más valorado, ya que actúa como red de relaciones, fuente de apoyo y contribuye de manera efectiva al ajuste psicosocial de los individuos. De esta forma, los factores de relación social (Musitu, 2002), así como la expresión de afectividad y apoyo, parecen jugar un papel fundamental en la comprensión que se tiene de la familia. Sintetizando lo que ya hemos señalado, en la tabla 1, se recogen y agrupan en 10 puntos las ideas de Goode (1964) sobre la familia, texto que se enriquece con las aportaciones que se han revisado en los párrafos anteriores.

**Tabla 1:** Características de la institución familiar

1. La familia es la única institución social, junto con la religiosa, que encontramos formalmente desarrollada en todas las sociedades conocidas.
2. Las responsabilidades implícitas en los roles familiares apenas pueden ser delegadas en terceras personas, a diferencia de otros tipos de roles sociales.
3. Las obligaciones familiares no están respaldadas por castigos formales, como ocurre con otros tipos de obligaciones sociales, sin embargo, las repercusiones informales que tiene su incumplimiento para la persona son un instrumento de control más eficaz que las sanciones formales, de ahí que casi todas las personas cumplan con sus deberes familiares.
4. La familia cumple, conjuntamente, funciones relacionadas con diversos aspectos sociales independientes, como la función económica y la educativa.
5. La familia es un agente de control social muy eficaz porque desde ella es fácil conocer muchas áreas de la vida del sujeto y evaluar la distribución que cada miembro hace de sus recursos y energía.
6. La familia es un grupo con gran poder de recompensa para el individuo.
7. La familia es el contexto en el cual se construye la identidad de las personas.
8. La familia es el medio por el cual se transmiten y actualizan los patrones de socialización.
9. La familia es un sistema de relaciones fundamentalmente afectivas.
10. La familia es un sistema que acompaña al ser humano en las diferentes etapas evolutivas, sin embargo su impacto se agudiza más en la infancia y adolescencia.

Fuente: Elaboración propia, retomando las ideas originales de Goode (1964).

Por su parte por Beutler, Burr, Bahr, y Herrin (1989) proponen los siguientes rasgos en los que se aprecia el ámbito relacional familiar diferenciado de otros contextos interpersonales.

1. Incluye relaciones intergeneracionales que tienden a ser permanentes. Si bien hay mecanismos legales previstos para modificar esta inmutabilidad (por ejemplo, el divorcio), el hecho de que se necesiten leyes para disolver la relación da fe sobre su vocación de permanencia.
2. Las relaciones implican a la persona en su conjunto. Describir las relaciones familiares en términos de roles es inadecuado, ya que las relaciones familiares implican a la persona como un todo.
3. Dentro del ámbito familiar se desarrolla una forma de organizar la conciencia, que podríamos denominar “orientación de procesos simultáneos”, netamente distinta a la organización de la conciencia en otras esferas de la vida. En las relaciones familiares hay menos secuencialidad, menos racionalidad y menos orden, por el contrario,



existen más multidimensionalidad, simultaneidad, interrupciones y procesos concurrentes.

4. La naturaleza del afecto y la intensidad de las emociones son propias de la interacción familiar, cualquiera que sea su valencia.
5. Las metas de la interacción son cualitativas y procesuales, en comparación con las metas cuantitativas y productivas de otros tipos de relaciones. La familia, además de servir a la supervivencia, persigue objetivos adicionales de distinta naturaleza, como la intimidad, la cercanía, el desarrollo, el cuidado mutuo y el sentido de presencia.
6. El altruismo es una forma de relación dominante. Esto quiere decir que se estimulan el cariño, el cuidado y la implicación mutua. Hay una continua donación recíproca, sin preocuparse demasiado por el valor de lo que se intercambiará en las transacciones. No se espera una compensación equivalente; la armonía en las relaciones se valora más que los bienes y servicios intercambiados. Los lazos familiares implican un sentido de responsabilidad interpersonal y obligaciones hacia los otros que es más fuerte y más fundamental que las obligaciones prescritas por los sistemas legales.
7. La dirección del grupo familiar se basa en la educación, la influencia y el cuidado, en oposiciones a la competitividad, el logro individual, la eficacia, el análisis racional y los resultados cuantificables.

De esta manera, se entiende a la familia (Robles, 2004), como la institución mediante la cual las interacciones facilitan el desarrollo de habilidades, valores, actitudes y comportamientos que, en un ámbito de cariño, apoyo, reconocimiento y compromiso, permite la integración de sus miembros a la sociedad. Sin embargo, estas características de la familia no son universales debido a las importantes diferencias demográficas, culturales y económicas de los diferentes países, así como a las considerables diferencias en los procesos de formación y desarrollo de las familias. La importancia de la globalización económica ha influido en el desarrollo de las distintas formas familiares, como veremos a continuación.

No podemos concluir este apartado sin evidenciar de qué manera han influido las aportaciones del movimiento feminista en la conceptualización de familia, este movimiento puso en tela de juicio el carácter estable de la familia como una entidad natural, lugar de cuidado, protección y desarrollo de sus integrantes (Barret y Phillips, 2003; Ariza y De Oliveira, 2000). Si bien estas cualidades son inherentes a un buen número de familias, la otra cara de la moneda es que la familia también acuña la desigualdad e inequidad. Es el lugar donde nacen y se consolidan los prejuicios respecto al género, donde se socializan y aprenden los distintos roles bajo un discurso totalizador, rígido y

estereotipado que restringe la vida de los hombres y mujeres. Estos discursos oprimen, truncan y eliminan formas alternativas de autodefinirse y relacionarse. La redefinición de la familia que se propone desde el análisis feminista incluye un conjunto de relaciones de cooperación, intercambio, poder y conflicto que hombres y mujeres de diferentes generaciones establecen en su interior.

Esta nueva mirada nos anima a analizar los espacios de poder que en función del género delimitan y caracterizan las formas por las que se legitima, negocia o impone la autoridad familiar. Una de las formas de poder que había sido invisible y que surge a la luz de esta nueva mirada teórica es la visibilidad de la violencia doméstica, como la expresión más contundente de las asimetrías que encierra el mundo familiar (Casique, 2012; García y De Oliveira, 2004; Vargas, Castro, Agulló y Medina, 2011). Como se puede observar a lo largo de esta introducción, resulta complejo e inoperante ofrecer una definición puntual de familia, ya que esta virará en relación con los contextos sociales, culturales, atendiendo a la época en la que se analice y en el marco de desarrollo de sus transformaciones. Intentando seguir abonando en la comprensión del binomio familia/adolescencia, en el siguiente apartado se explorará el campo de la diversidad familiar en el contexto mexicano.

## **2.2 Diversidad de formas familiares**

Al hablar de la familia estamos hablando de un fenómeno históricamente cambiante en sus formas de organización y su manera de agruparse (Rodrigo y Acuña, 2003); sin embargo, la distinción más conocida de los tipos de familia se refiere a la familia extensa y a la familia conyugal o nuclear (Musitu y Herrero, 1994). Se considera familia extensa a aquella que sigue una línea de descendencia y considera como sus miembros a personas de todas las generaciones. De manera diferenciadora, la familia nuclear o conyugal está conformada por la pareja y los hijos no adultos. Al crecer, los hijos forman su propia familia, de tal manera que el núcleo familiar se vuelve a reducir a la pareja que la formó originalmente.

Aunque en cada etapa de la evolución social han convivido formas mayoritarias y minoritarias de familias, la distinción de la familia nuclear ha sido una constante que, en términos generales, podemos afirmar ha existido tanto en las comunidades primitivas como en las sociedades avanzadas (Del Campo, 2004). No obstante, con el paso de los años, la imagen de familia tradicional ha disminuido y dado paso a una mayor diversidad de formas de convivencia familiar.

Musitu y Herrero (1994) señalan que la visión de la familia nuclear ha ido cambiando desde hace treinta o cuarenta años y ha dado paso a nuevas formas de familias, tales como familias monoparentales, parejas gais, familias que viven en cohabitación o familias reconstruidas, con hijos de uniones anteriores, como se explica en la siguiente tabla 3, donde se definen las formas de familia más habituales en la actualidad.

**Tabla 3:** La diversidad de familias

<p><u>Familia nuclear:</u> Formada por dos cónyuges unidos en matrimonio y sus hijos.</p> <p><u>Cohabitación:</u> Convivencia de una pareja unida por lazos afectivos, pero sin el vínculo legal del matrimonio. Se denomina también “pareja de hecho”. En ocasiones este modelo de convivencia se plantea como una etapa de transición previa al matrimonio.</p> <p><u>Hogares uniparentales:</u> Compuesto por una sola persona, normalmente jóvenes solteros, adultos separados o divorciados y ancianos viudos.</p> <p><u>Familias monoparentales:</u> Constituida por un padre o madre que no vive en pareja (casada o que cohabita). Vive al menos, con un hijo menor de dieciocho años.</p> <p><u>Familias reconstruidas:</u> Familias que, después de una separación, divorcio o muerte del cónyuge, se rehace con el padre o la madre que tiene a su cargo los hijos y el nuevo cónyuge.</p>
---

Fuente: Musitu y Cava (2001).

Como se aprecia, es claro que existe una tendencia creciente a que la familia sea considerada un sistema social diversificado donde converge una diversidad de tipos de familias que conforman un panorama diferente y plural. Actualmente en América Latina, la organización de las familias, de acuerdo con datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2004), se puede observar un incremento en la configuración de familias de parejas sin hijos, hogares sin núcleo, jefaturas de familias a cargo de la mujer, así como la aparición de familias reconstruidas debido, en gran medida, al incremento de las separaciones y los divorcios.

En el marco de la modernización y la modernidad en América Latina, son visibles los cambios culturales, sociales y demográficos que ha sufrido la familia, especialmente su forma y funcionamiento; estos cambios revelan una amplia diversidad de situaciones que habilitan la posibilidad de aceptar nuevas formas de conformación y funcionamiento de las familias. Sin embargo, nos encontramos ante un contexto regional de modernidad muy variado y desigual, por lo que hablar

de familia en América Latina es hablar de una diversidad de conformaciones familiares.

El informe de la CEPAL (2004), plantea que las familias de las zonas urbanas latinoamericanas presentan características de hogares uniparentales y un aumento de la jefatura femenina, con ello se percibe la disminución de las familias nucleares. De manera detallada, la información revela que existe una proporción importante de familias nucleares monoparentales, de familias sin hijos o en las que ambos padres trabajan remuneradamente. La situación de las familias latinoamericanas ha variado a lo largo del tiempo; entre los cambios más notorios se encuentran las modificaciones en el ámbito simbólico, manifiesto en nuevos modelos de familias y formas de relación familiar, en la flexibilización de los roles familiares tradicionales (Arriagada, 2001), así como en configuraciones familiares diversas como, por ejemplo, parejas sin hijos, hogares sin núcleo, jefaturas femeninas, familias uniparentales, nucleares, extendidas o compuestas.

### **2.3 Diversidad familiar en el contexto mexicano**

A propósito de las definiciones anteriores, en este apartado analizaremos los cambios suscitados en la constitución de la familia en México, así como la diversidad de formas familiares que acompañan estos cambios. Aunque en cada etapa de la transformación social han coexistido formas mayoritarias y minoritarias de familia, la preeminencia de la familia nuclear o conyugal ha sido una constante, y se puede afirmar que han existido tanto en los pueblos primitivos como en las sociedades industriales avanzadas (Del Campo, 2004). Con base en señalamientos de Medina (2000), un buen número de estudios en torno a la familia coincidían en que la familia nuclear patriarcal era el modelo a seguir por las sociedades modernas al armonizar con los requerimientos de la economía industrial.

En México, el argumento anterior se refleja en los resultados del Censo de Población y Vivienda 2010, donde se censaron 28'159,373 hogares de los cuales 18'073,773 estaban conformados por familias nucleares. El dato anterior revela que el 64% de las familias se estructuran bajo la nomenclatura de familia nuclear. Esta prevalencia no es exclusiva de la sociedad mexicana, ya que en países europeos la cantidad de este tipo de familias, hoy en día, no es inferior al 50% del total de su población. Sin embargo, la imagen tradicional de la familia como un hogar formado por el padre y la madre con varios hijos ha perdido fuerza para dar lugar a nuevas formas de convivencia que resultaban excepcionales hace treinta o

cuarenta años y que son cada vez más habituales, como por ejemplo: las familias monoparentales, las parejas gay, las familias que viven en cohabitación o las familias reconstituidas con hijos de uniones anteriores (Musitu y Herrero, 1994).

En definitiva, parece ser que en la sociedad actual hay una tendencia creciente a que la familia sea un sistema social diversificado en el que conviven tipologías muy distintas, lo que dibuja un panorama familiar muy diferente y desde luego mucho más plural al de unos años atrás (Ariño, 2003). En México, aunque la familia nuclear sigue representando al 64% del total, las familias sin hijos, así como los hogares unipersonales, van cobrando protagonismo, tal como se deduce en los datos generados por el INEGI (2013) en el Censo de Población y Vivienda y que se recopilan en la tabla 4.

**Tabla 4:** Constitución de hogares más comunes en México

Total	Hogares con familias nucleares	Hogares con familias ampliadas	Hogares uniparentales
28,159,373	18'073,773	6'765,097	2'474,981
	64%	24%	9%
	<b>Modelos menos comunes de familias en México</b>		
100%	Hogares con familias compuestas	Hogares coresidenciales	
	385,163	141,865	
	1%	1%	

Fuente: Elaboración propia basada en información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013).

A propósito de las familias menos comunes en México cabe resaltar que de acuerdo con los resultados del censo de 2010 (el primero en México que registró de manera explícita los hogares homosexuales), seis de cada mil hogares en el país están integrados por parejas homosexuales y tres cuartas partes de las familias homosexuales en el país tienen hijos, siendo esto más frecuente en las parejas lésbicas (Rabel y Vázquez, 2010). El registro de esta nueva conformación de familias, da pie a una transformación con características inclusivas de modelos y uniones que se suman a la diversidad familiar. Aun cuando estas familias se concretizaban sin el cobijo de la protección legal, visibilizarlas a través de marcos censales ha contribuido lentamente a la asunción de la diversidad en el esquema de hogares y tipologías familiares.

A través de la suma de elementos para enriquecer las ideas expuestas, se citan a continuación los factores que en su interacción propician ajustes y cambios, en una influencia recíproca, en la interpretación multicausal de la diversidad familiar. Al respecto se documenta un descenso vertiginoso de los índices de natalidad con implicaciones en el tamaño familiar y en el proceso de formación de nuevas familias, el incremento de divorcios y separaciones

matrimoniales, el aumento de nacimientos extramatrimoniales y la creciente proliferación de relaciones de convivencia no institucionalizada o ajenas a la forma tradicional de familia conyugal —familias monoparentales, familias sin hijos, parejas de hecho— (González, 2004; Musitu y Herrero, 1994).

Estos cambios, además, parecen ser comunes en la mayoría de los países, donde México no es la excepción. La aseveración señalada se fortalece con los datos recogidos del último censo ofrecido por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), resultados que se sintetizan en la tabla 5. Ahora bien, ¿el origen de estas transformaciones se encuentran en el seno y dinámica familiar?, ¿qué cambios o procesos sociales han favorecido la diversidad de formas familiares que actualmente se reconocen? Trataremos de responder a estas preguntas en el siguiente apartado.

**Tabla 5:** Indicadores de cambio en las familias mexicanas

<p><b>Transformación de los procesos de formación tradicional de la familia.</b> Se retrasa significativamente el matrimonio, así como la media de edad en que hombres y mujeres lo contraen, con lo que este comportamiento se incrementa un año por lustro. En el año 2000 se documentó que la media de edad en que los hombres contraían matrimonio era 24 años y la de las mujeres 22. En el año 2009 la media de edad sumaba 26 años para los hombres y para las mujeres 24.</p>
<p><b>Aumento de las uniones libres como alternativa al matrimonio.</b> La población masculina que decide en la actualidad vivir en unión libre ha incrementado. Para 1990 se contabilizaban un 7.2% de varones que elegían la opción de convivencia señalada y en 2010 este comportamiento se duplicó al sumar un 14.8 por ciento. De manera similar, esta opción de convivencia ha sido adoptada por las mujeres, población que en 1990 contabilizaba un 7.5 y en 2010 se registró un significativo aumento de 14.1 por ciento.</p>
<p><b>Aumento de los procesos de disolución de las familias.</b> Se documenta un incremento en los índices de separación y divorcio; para el año 2000 se registraron 52,358 procesos de anulación de matrimonio y, en años más recientes (2010), la cifra se elevó a 86,042.</p>
<p><b>Diversidad de formas familiares.</b> Aunque en la actualidad prevalece la familia nuclear, el incremento de familias con características diversas poco a poco gana terreno —familias monoparentales, familias de hecho, familias reconstituidas, hogares unipersonales—. Más importante que el aumento de estas formas familiares es la aceptación mayoritaria de la diversidad familiar.</p>
<p><b>Incorporación de la mujer al mercado laboral.</b> En el mercado laboral formal, del total de mujeres, sólo un 42 por ciento tiene participación, contra 78 por ciento de hombres. La mitad de aquellas mujeres, que sí son económicamente activas, participan en el mercado informal con tasas mayores a las del sexo opuesto. Más de 21 millones que no son económicamente activas se dedican a los quehaceres domésticos y apoyos al hogar.</p>

Fuente: Elaboración propia información basada en el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010).

## 2.4 Género y empoderamiento en la comprensión de la diversidad familiar

El punto de partida para interpretar la complejidad de la diversidad familiar, podría situarse en la transición demográfica correspondiente al período de la industrialización. En ese período la familia experimentó cambios muy significativos, destacando la sustitución de la familia extensa por la nuclear como unidad funcional, o el hecho de que el peso de la economía pasara de la familia a las urbes industriales. De este modo, tal y como Skolnick (1997) apunta, la familia dejó de ser un lugar de trabajo para convertirse más bien en un refugio emocional. Y, en el intento de abonar a la claridad conceptual de esa transición nos apoyamos en las ideas que de acuerdo con Worsley (1977), se produjeron en la estructura y funcionamiento familiar desde comienzos de la era industrial:

1. Constitución de la familia nuclear como unidad funcional: la familia se configuró en unidades aisladas de su clan de origen, aunque seguía manteniendo un contacto habitual con la familia extensa para tareas tales como la ayuda en la crianza de los hijos o la ayuda económica.
2. Readaptación funcional de las familias al nuevo contexto social: determinadas funciones de la familia desaparecieron, como por ejemplo la función de educación formal.
3. Intensificación de la división de roles familiares: el trabajo productivo en la casa o el campo se trasladó a la fábrica y esto contribuyó a marcar aún más la división laboral entre sexos; el varón era el responsable de trabajar fuera del hogar para mantener a la familia y la mujer quedaba a cargo de las tareas domésticas y de la crianza de los hijos. Asimismo, la familia comenzó a prestar más atención a la adecuada socialización de los hijos, cada vez menos numerosos.

En la actualidad nos encontramos en una fase en la que los modelos familiares propios de la sociedad industrial están más o menos vigentes, conviven y se difuminan en estructuras y funcionamientos familiares novedosos, movimientos que poseen una lógica interna propia como mecanismo de adaptación para sobrevivir a las demandas de una sociedad que convive con esquemas modernistas y posmodernos; en una lógica capitalista y neoliberal donde el mercado y la economía arrasan en el impulso y composición de esquemas de convivencia, función y estructuras familiares actuales.

En la conducción del debate sobre la diversidad familiar, citaremos a continuación los sucesos más relevantes que se recogen en diversa literatura científica sobre el tema, sucesos que revirtieron las formas tradicionales de convivencia y fueron punta de lanza para construcción de la familia mexicana actual, destacando el papel protagónico de la mujer en estos cambios, el enfoque de género en su interpretación, los movimientos feministas que los auspiciaron, concluyendo con la perspectiva de empoderamiento como vehículo novedoso y potenciador de condiciones familiares más democráticas, incluyentes, propositivas y simétricas. Los años sesenta representan el telón de fondo para un número importante de transformaciones sociales, laborales y políticas, desde donde se ejerció un importante impacto social en la familia mexicana, alejando a la mujer de la estructura familiar industrial. Como escenario primero podemos situar a la Revolución mexicana, donde la mujer se incorporó a las actividades militares, realizando tareas no tradicionales de la época.

En 1975 en la Ciudad de México se imparte la primera conferencia mundial encaminada al reconocimiento de los derechos humanos de las mujeres y al intento por lograr una igualdad real con los varones siendo su eje central la condición jurídica y social de la mujer (Ruiz Carbonell, 2010). Consecutivamente se reconocen más derechos de la mujer, incrementándose considerablemente el número de las mismas que se matricula y permanece en el sistema educativo; también se hace visible el trabajo de la mujer en el escenario público, más mujeres se acercan a los mercados laborales realizando trabajos remunerados en escenarios que antes sólo ocupaban los varones. El decremento de los índices de natalidad se une a los elementos citados.

Este suceso impactó la transformación de la familia ofreciendo la apertura de una política demográfica con el objetivo de reducir el crecimiento poblacional, por tanto, en la Ley General de población promulgada en ese año, se impulsó a programas de planificación familiar a través de los servicios educativos y de salud pública (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2013). En un primer momento sólo las mujeres que habitaban los espacios urbanos, especialmente las grandes capitales del país como el área conurbada con la Ciudad de México, Monterrey y Guadalajara tuvieron acceso a los beneficios de una política reproductiva, pero poco a poco el uso de métodos anticonceptivos se socializó y alcanzó una cobertura casi total al resto de las mujeres del país. Cabe señalar que hace apenas cuatro décadas las mujeres mexicanas que utilizaban métodos anticonceptivos sumaban el 30.2 por ciento; esta cifra se elevó en 1987 a 52.7 por ciento; en 1997 se incrementó a 68.5 y en el 2006 el 70.9 por ciento de las mismas asumía un método anticonceptivo (Consejo Nacional de Población, 2009).



También el desarrollo de la economía mexicana en la década de los sesenta influyó en la transición hacia nuevos esquemas familiares, explicándose por una mayor movilidad y concentración de la población rural a escenarios urbanos, cambios que auspiciaron un incremento del sector industrial en decremento del sector agrario, así como la migración de mexicanos a los Estados Unidos. Estos últimos sumaban 800 mil en 1970, ya en la actualidad los mexicanos migrantes (concentrándonos en la población que radica en Estados Unidos) suman alrededor de 11.7 millones.

Definitivamente, la migración implicó un cambio social e ideológico en nuestro país, cuyos efectos primeros intentaron soslayar una economía endeble, y acelerar, a través del flujo de divisas monetarias las oportunidades económicas, educativas, así como la cristalización de un enriquecimiento a través de la fusión cultural; sin duda la cara amable de la migración dejó su marca en un número limitado de familias, que aprovecharon el auge de la economía migrante; pero en su práctica también la digresión familiar ocurrió, documentándose —tras éste fenómeno— un mayor número de familias encabezadas por mujeres solas, los hijos (principalmente los varones) asumieron roles parentalizados a edades tempranas, el debilitamiento de la figura paterna como ícono de autoridad, la sobrecarga de trabajo (doble jornada) para las mujeres que se quedaban a cargo, disolución de uniones legales y aumento de las familias denominadas reconstituidas, etc. (Mendoza y Tapia, 2010).

Sin duda, las prácticas y políticas referidas en los párrafos anteriores han influido en el funcionamiento y han dado cabida a lo que definimos hoy como diversidad familiar. Un movimiento que podríamos denominar desinstitucionalización de la familia en su significado inicial se está reflejando en la sociedad mexicana. Nuevos valores se han asumido dentro del ámbito familiar, reflejándose en la adopción de hábitos diferenciados a los años que le preceden. Una reflexión general nos lleva a concluir que la diversidad familiar ha acuñado la implementación de modelos más flexibles en el liderazgo familiar, fomentando nuevas relaciones entre padres e hijos que reflejan un mayor reconocimiento de los derechos de los niños y un debilitamiento de las relaciones de jerarquía y sumisión, una mayor democratización en la relación entre los cónyuges, el auge de la cohabitación —que sucede al ideal de matrimonio como estado óptimo—, el uso voluntario y racional de la concepción, la mayor flexibilidad en los roles de género, y la apuesta por una mayor autonomía y libertad al interior de la relación de pareja.

Todo ello frente a la familia del pasado caracterizada por el compromiso de por vida de la pareja, el valor de la fecundidad y el sacrificio, la marcada asimetría entre padres e hijos y los roles de género muy definidos. De manera concreta,

reflexionamos que las ganancias y/o pérdidas de esta transición están matizadas por ejes como el género, la clase social y la etnia, y que a diferencia de lo que acontece en países donde el grueso de su población está auspiciado bajo un sistema de bienestar social, y replegados la mayoría de ellos a una clase media robusta, en nuestro país la inclusión social es una tarea pendiente, de ahí que las transformaciones conductuales no se vean reflejadas en cambios ideológicos contundentes que reviertan las asimetrías de poder y que se vincula a la forma de discriminación más letal: la violencia, y de manera particular la violencia escolar, tema del que nos ocuparemos de manera exhaustiva en los siguientes capítulos, articulando el contexto escolar y familiar en su interpretación.

Para concluir este apartado citamos la relevancia de ahondar en la perspectiva de empoderamiento, enraizando su definición en dos componentes básicos: uno es la autodeterminación individual que se refiere a la capacidad de las personas para tomar decisiones y resolver por sí mismas problemas que afectan a su propia vida, y el otro la participación democrática en la vida comunitaria. Aunque el empoderamiento es un atributo deseable tanto para hombres como para mujeres, nos interesa de manera particular la atención hacia éstas últimas, pues consideramos que esta discriminación no excluyente evidencia su valor cuando se exploran sus efectos en el hogar, especialmente en el vínculo adolescencia/familia.

Situándonos en los resultados de los estudios recientes sobre trabajo y empoderamiento de la mujer en el contexto mexicano, podemos discriminar que esta condición apoya un empoderamiento psicológico y emocional del grupo familiar y dado que estas relaciones se ponen de manifiesto en todos los ámbitos de la vida de las mujeres y en gran parte en relación con los otros (comunidad), el empoderamiento implicaría no sólo un cambio de los comportamientos y experiencias de ellas, sino también de su entorno en los ámbitos público y privado. Y si asumimos que el empoderamiento de la mujer ejerce una influencia tan significativa en su entorno, un contexto adecuado para su estudio se encuentra situado en el hogar, ya que las relaciones entre sus miembros manifiestan la dinámica de género que reproduce los patrones de igualdad y de desigualdad en contextos más amplios.

En síntesis, la perspectiva de empoderamiento resulta útil para entender procesos como el bienestar individual y familiar, salud y desarrollo social, poniendo en evidencia la relación estrecha entre los elementos citados y el poder de agencia de las mujeres, que se representa en formas de socialización parental situadas en la esfera de la democracia y el afecto, así como una distribución del ingreso hacia las demandas del grupo familiar; además se evidencia una relación

entre el nivel educativo de la madre con el avance y permanencia en la escuela de sus hijos.

Así mismo, el empoderamiento de la mujer se posiciona como un elemento eficaz para contrarrestar, enfrentar o erradicar la violencia al interior de la relación conyugal, incorporando elementos de agencia/potenciación que permiten un mayor marco de reflexión sobre las actuaciones y decisiones cotidianas al interior de la familia, permitiendo el resguardo de elementos jurídicos como elemento adicional a las formas de resolver conflictos (Casique, 2007; Pick, Sirkin, Ortega, Osorio, Martínez, Xocolotzin y Givaudan, 2007; León, 2015; Bergareche, 2006; Vargas et al., 2011).

## **2.5 Funciones de la familia**

Las sociedades industriales avanzadas se han configurado en sociedades de servicios en las que algunas de las funciones que cumplía la familia, como el cuidado de los ancianos y enfermos, han sido asumidas por el Estado o la iniciativa privada a través de instituciones especializadas (Del Campo, 2004). También la función de educación formal y religiosa se ha delegado a instituciones fuera de la familia como las escuelas; hasta la función reproductiva ha perdido importancia, puesto que los matrimonios cada vez tienen menos hijos, algunos se tienen fuera del matrimonio e incluso ciertas formas familiares no tienen intención de reproducirse. Aún con la participación más protagónica del Estado, la familia sigue siendo la única institución que cumple simultáneamente varias funciones clave para la vida de la persona y la vida en sociedad (Montoro, 2004). Se trata de funciones 'sociales' pero que ninguna institución social, aparte de la familia, es capaz de aglutinar y hacer funcionar simultáneamente. La familia es, por tanto, una institución que economiza muchos medios y recursos, que ordena y regula:

1. La conducta sexual, a través de una serie de normas y reglas de comportamiento, como la 'prohibición' del incesto o del adulterio.
2. La reproducción de la especie con eficacia y funcionalidad.
3. Los comportamientos económicos básicos y más elementales; desde la alimentación hasta la producción y el consumo.
4. La educación de los hijos, sobre todo en las edades más tempranas y difíciles como lo son la infancia y la adolescencia.
5. Los afectos y los sentimientos, a través de la expresión íntima y auténtica de los mismos.

Detengámonos un poco en algunas de estas funciones desempeñadas por la familia. Por ejemplo, es evidente que la familia actual sigue cumpliendo una función económica importantísima. De hecho, el hogar familiar es una unidad económica no tanto por sus funciones de producción, como sucedía en períodos anteriores, sino por sus funciones de consumo. La importancia cada vez mayor del consumo en nuestra sociedad incrementa este aspecto de identificación y de posicionamiento social que tiene la familia como unidad de consumo —de hecho, el 58.5% de gasto de consumo anual de las familias mexicanas se destinaron a la compra de alimentos y bebidas no alcohólicas, vivienda, agua, electricidad, gas y otros combustibles, así como al transporte (Cruz, 29 de octubre de 2013). La familia es una institución que está permitiendo soportar el coste social del desempleo de jóvenes y adultos, ya que la red de parentesco familiar es, sin duda, la mejor red de protección social.

Otra característica fundamental de la familia es su capacidad para generar una arquitectura de relaciones basadas en el afecto y el apoyo, con un claro efecto positivo en el bienestar psicológico de todos sus integrantes. En este sentido, Musitu, Román y Gutiérrez (1996) sostienen que la familia, a través de las relaciones de afecto y apoyo mutuo entre sus miembros, cumple varias funciones psicológicas para las personas: 1) mantiene la unidad familiar como grupo específico dentro del mundo social; 2) genera en sus integrantes un sentido de pertenencia y proporciona un sentimiento de seguridad; 3) contribuye a desarrollar en sus miembros una “personalidad eficaz y una adecuada adaptación social” que promueven la autoestima y la autoconfianza; 4) permite la expresión libre de sentimientos, y 5) establece mecanismos de socialización y control del comportamiento de los hijos a través de las prácticas educativas utilizadas por los padres.

Esta última función de socialización es, sin lugar a dudas, una de las funciones más ampliamente reconocidas de la familia. La socialización suele definirse como el proceso mediante el cual las personas adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados para la sociedad a la que pertenecemos (Musitu y Cava, 2001). A través de ella, las personas aprendemos los códigos de conducta de una sociedad determinada, nos adaptamos a ellos y los cumplimos para el buen funcionamiento social (Paterna, Martínez y Vera, 2003). La meta final de este proceso es, por tanto, que la persona asuma como principios-guía de su conducta personal los objetivos socialmente valorados, es decir: que llegue a adoptar como propio un sistema de valores internamente coherente que funja como ‘filtro’ para evaluar la aceptabilidad o incorrección de su comportamiento (Molpeceres, Musitu y Lila, 1994).

Es importante señalar que la socialización no se trata de una vía de sentido único, sino que es un proceso bidireccional que va de padres a hijos y de hijos a padres. Los hijos no tienen un papel pasivo en la socialización, sino que cada miembro de la familia puede influir en el otro, en su conducta, actitudes, sentimientos y valores. Ahondando en la función de socialización, podemos decir que comprende dos aspectos fundamentales: un aspecto de contenido (qué es lo que se transmite) y un aspecto formal (cómo se transmite). El primero hace referencia a los valores inculcados en la familia, que dependerán de los valores personales de los padres y del sistema de valores dominante en el entorno sociocultural más amplio. El aspecto formal se conoce con el nombre de disciplina familiar y se refiere a las estrategias y mecanismos familiares que se utilizan para transmitir los contenidos. Estas estrategias y mecanismos varían de unas familias a otras, por lo que para su mejor comprensión se han desarrollado distintas tipologías de los estilos parentales de socialización, como veremos a continuación.

## 2.6 Estilos y prácticas parentales

Abonando a la comprensión del proceso de socialización familiar que hemos expuesto en el apartado que precede, resulta relevante presentar las ideas de Darling y Steinberg (1993), autores que adjetivan como “crucial” realizar una distinción entre los objetivos de socialización y las prácticas utilizadas por los padres para ayudar a sus hijos a alcanzar dichos objetivos. Así, el *estilo parental* se puede definir, según estos autores, como una constelación de actitudes hacia el hijo que, consideradas conjuntamente, crean un “clima emocional” en el que se expresan las conductas de los padres. Estas conductas están dirigidas a alcanzar un objetivo de socialización —las *prácticas parentales*—, pero también se incluyen conductas que no se encuentran dirigidas a la consecución de tal objetivo como los gestos, el tono de voz, el lenguaje corporal y la expresión espontánea de emociones.

Por otra parte, los *objetivos de la socialización* incluyen la adquisición de habilidades y conductas específicas del hijo (habilidades sociales, habilidades académicas, etc.), así como el desarrollo de cualidades más globales (curiosidad, independencia, pensamiento crítico, etc.). Lógicamente, estos aspectos de la socialización familiar no son universales, sino que se encuentran íntimamente relacionados con el contexto cultural en el que se integra la familia. Los valores y normas culturales influyen en la conducta de los padres y el modo en que los hijos la interpretan y organizan la propia.

Un número importante de investigaciones que tienen como foco de análisis los estilos parentales, destacan dos dimensiones o factores básicos que explican la mayor parte de la variabilidad de la conducta disciplinar. Aunque cada autor utiliza definiciones diversas, la similitud de las dimensiones propuestas es notable y se puede unificar en términos de *apoyo parental* (afecto y cariño versus hostilidad) y *control parental* (permisividad versus rigidez). En función de estos dos factores, se han descrito distintas tipologías de estilos disciplinares para analizar los antecedentes y consecuentes de las diversas formas de socialización en los hijos. En el siguiente apartado se exponen las aportaciones que Musitu y García (2001) han propuesto en la definición de tipologías de estilos de socialización parental. Este enfoque, que podríamos catalogar como contemporáneo, tiene sus raíces en las aportaciones de Erikson (1963), Baumrind (1978), Maccoby y Martin (1983).

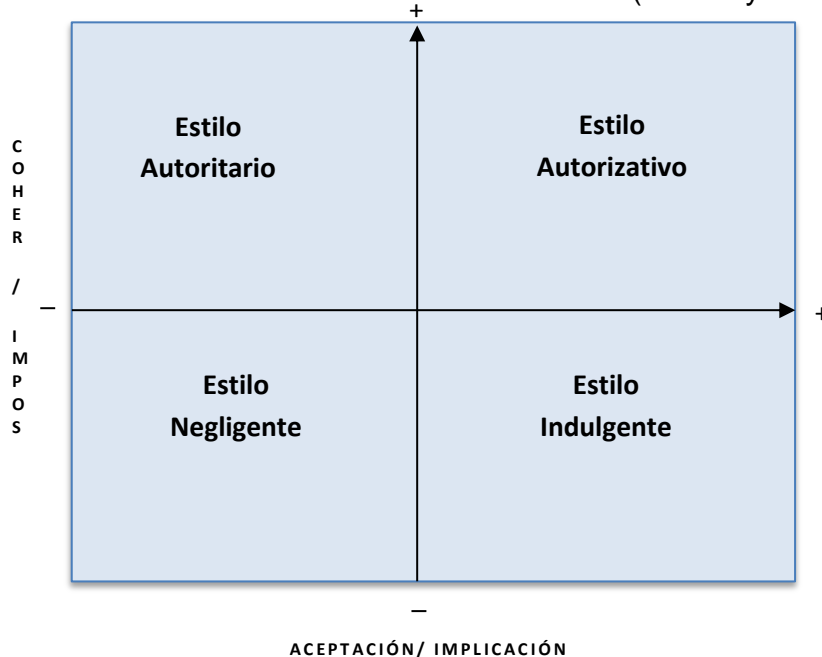
## **2.7 Tipología de estilos parentales**

La tipología propuesta por Musitu y García (2001) se establece a partir de las siguientes dos dimensiones: implicación/aceptación y coerción/imposición. Los resultados indican que los padres con altos niveles de implicación/aceptación muestran afecto y cariño hacia sus hijos cuando se comportan adecuadamente y, en caso de que su conducta no sea la correcta, tratan de dialogar y razonar con ellos acerca de lo poco adecuado de su comportamiento. Por el contrario, los padres con bajos niveles de implicación/aceptación suelen mostrar indiferencia ante las conductas adecuadas de sus hijos y, cuando su conducta es inadecuada, no razonan con ellos ni les expresan sus opiniones o juicios; estos padres se muestran, por tanto, muy poco implicados con el comportamiento de sus hijos, ya sea correcto o incorrecto.

Por otra parte, es probable que algunos de estos padres poco implicados utilicen técnicas coercitivas con sus hijos cuando se comportan de modo incorrecto. De hecho, la segunda dimensión considerada, coerción/imposición, es independiente del grado de implicación de los padres. Esto es, un padre puede mostrar implicación y aceptación hacia su hijo y, al mismo tiempo, ser coercitivo o no con él. De este modo, cuando el hijo no se comporta como ellos desean e independientemente de que razonen o no con él, los padres con altos niveles de coerción/imposición tratan de coaccionarle para que no vuelva a realizar esa conducta. La coacción puede ser física, verbal o puede consistir en privarle de alguna cosa de la que normalmente disponga. A partir de estas dos dimensiones,

implicación/aceptación y coerción/imposición, Musitu y García desarrollan el siguiente modelo bidimensional que da lugar a la definición de cuatro estilos parentales.

**Figura 1:** Modelo bidimensional de socialización (Musitu y García, 2001)



Los rasgos esenciales de estos cuatro estilos de socialización son los siguientes:

1. *El estilo autorizativo:* se caracteriza por una alta aceptación/implicación y una alta coerción/imposición. Los padres que utilizan mayoritariamente este estilo suelen mostrar agrado a sus hijos cuando se comportan adecuadamente, son buenos comunicadores y fomentan el diálogo, respetan a sus hijos y los escuchan. Por otra parte, cuando el hijo se comporta de forma incorrecta, estos padres combinan el diálogo y el razonamiento con la coerción y el control.
2. *El estilo autoritario:* se caracteriza por la baja implicación/aceptación del hijo y el alto nivel de coerción/imposición. Estos padres son muy exigentes con sus hijos y, al mismo tiempo, muy poco atentos a sus necesidades y deseos. La comunicación es mínima, unilateral de padres a hijos y suele expresarse en términos de demandas. Los padres autoritarios valoran la obediencia e intentan modelar, controlar y evaluar la conducta y actitudes del hijo. Además, son generalmente indiferentes a las demandas de los hijos de apoyo y atención.
3. *El estilo indulgente:* se caracteriza por su alta aceptación/implicación y su bajo grado de coerción/imposición. Estos padres son tan comunicativos

con sus hijos como los padres autorizativos, pero cuando el hijo se comporta de manera incorrecta no suelen utilizar la coerción y la imposición, sino que únicamente utilizan el diálogo y el razonamiento como instrumentos para establecer los límites a la conducta de sus hijos.

4. *El estilo negligente*: se caracteriza por una baja aceptación/implicación y un bajo nivel de coerción/imposición de normas. Se trata, por tanto, de un estilo donde prima la escasez tanto de afecto como de límites. Los padres negligentes otorgan demasiada independencia a sus hijos, tanto en los aspectos materiales como en los afectivos. Cuando los hijos se comportan de modo adecuado, se mantienen indiferentes y cuando transgreden las normas, no dialogan con ellos ni restringen su conducta mediante la coerción y la imposición. Estos padres apenas supervisan la conducta de sus hijos, no interactúan ni dialogan con ellos, son poco afectivos y están poco implicados en su educación.

Es importante señalar que todas las familias y todos los padres y madres comparten algún rasgo de los estilos parentales descritos aunque, por supuesto, pueden producirse desplazamientos de un estilo a otro en una misma familia en función de las circunstancias, las necesidades, el estado de ánimo paterno y el momento evolutivo del hijo. No obstante, haciendo la salvedad de que puede haber variaciones, de que toda tipología es una simplificación y de que las familias “prototipo” o los “tipos puros” no existen, es cierto que, si observamos las regularidades existentes en las conductas y normas de cada familia, sí podemos situarlas más próximas a un estilo que a otro.

Además, se ha encontrado evidencia de consistencia y coherencia de los estilos parentales a lo largo del tiempo (Molpeceres, 1991; Musitu y Lila, 1993). Por último, merece la pena destacar que, a pesar de las distintas denominaciones de los estilos parentales, todas las dimensiones y tipologías existentes en la literatura científica tienen entre sí mucho en común, lo que nos hace pensar que las dimensiones disciplinares podrían tener una considerable generalidad transcultural (Blatny, Hrdlicka, Vermeiren, Ruchkin y Schwab-Stone, 2005; Musitu, Román y Gracia, 1988; Musitu et al., 2001).

### **2.7.1 Estilos de parentalidad en el contexto mexicano**

Son escasos los estudios en México donde se evalúan los patrones de socialización parental en la adolescencia. Actualmente no contamos con evidencia robusta y contundente que indique similitudes o diferencias respecto a las



investigaciones científicas globales que se han citado en los párrafos anteriores. Sin embargo, citamos como estudio pionero en nuestro contexto el trabajo desarrollado por Vallejo, Osorio y Mezadiego (2008), cuya muestra consideró a 372 adolescentes, 50 por ciento chicas y 50 por ciento chicos. Una reflexión importante, que subyace a los resultados, reporta lo siguiente.

La práctica de los estilos parentales está matizada por el género y concluye que en la población de adolescentes varones las madres utilizan mayormente el estilo autorizativo (27%), seguido del estilo negligente (25%), el autoritario (23%) y, por último, el inconsistente con un 22%. En relación con las adolescentes, las madres utilizan mayormente el estilo indulgente (inconsistente) en un 33%, seguido por el negligente (27%), el autoritario (26%) y por último el autorizativo (13%). Los padres, de igual manera, utilizan mayormente el estilo autorizativo (27%) con los chicos, seguido del estilo negligente (24%), el indulgente (inconsistente) con un 21% y, por último, el autoritario (16%). Respecto a las chicas los padres utilizaron mayormente el estilo indulgente (inconsistente) en un 30%, seguido del negligente (29%), el autoritario (25%) y, por último, el autorizativo (11%).

Los resultados expuestos nos llevan a hipotetizar que en nuestro contexto existen patrones de socialización parental alentados por el género, donde las chicas se perfilan como un colectivo vulnerable respecto a las condiciones de desprotección que emanan de prácticas negligentes (inconsistentes). Esto deviene en resultados diferenciados cuando se evalúan los efectos de la socialización parental en ambos grupos; si bien la literatura reporta que existe un mayor riesgo de conducta violenta y disruptiva en el grupo de varones, ese análisis debe involucrar la mirada cultural, pues en una sociedad como la mexicana los papeles rígidos respecto a la crianza —permisividad *versus* control— están adheridos a prácticas culturales asumidas y normalizadas respecto a cómo ser padres y lo que esperan los hijos y las hijas de sus progenitores. Los resultados expuestos se sintetizan en la tabla 6.

**Tabla 6:** Diferencias por sexo en los estilos de socialización

Estilos parentales	Chicas		Chicos	
	Padre %	Madre %	Padre %	Madre %
Autorizativo	11	13	27	27
Autoritario	25	26	16	23
Inconsistente	30	33	21	22
Negligente	29	27	24	25
Sin padre	5	1	12	3

Fuente: Vallejo, Osorio y Mezadiego (2008).

## **2.8 Influencia del estilo parental en el ajuste adolescente**

Son numerosos los trabajos que se han centrado en estudiar la asociación entre un determinado estilo parental y las consecuencias derivadas o el efecto producido en el ajuste psicosocial del hijo. En los estudios clásicos llevados a cabo por Baumrind (1978) se concluye que hay ciertas características en los hijos que se correlacionan con los tres tipos de estilo parental que la autora propone. Así, a los progenitores autoritarios les correspondería tener unos hijos conflictivos, irritables, descontentos y desconfiados; a los permisivos unos hijos impulsivos y agresivos; y a los democráticos unos hijos enérgicos, amistosos, con gran confianza en sí mismos, alta autoestima y gran capacidad de autocontrol. En definitiva, la idea que se desprende de los estudios de Baumrind es que tanto el autoritarismo total como la permisividad total producen efectos no deseables y que, además, estos efectos negativos se incrementan cuando existe distancia y frialdad en las relaciones afectivas entre padres e hijos.

En líneas generales, la investigación en torno a las distintas consecuencias de los estilos parentales en los hijos, ha mostrado que el estilo autoritativo se encuentra más relacionado que el resto de estilos de socialización con el ajuste psicológico y conductual de los hijos, la competencia y madurez psicosocial, la elevada autoestima, el éxito académico, la capacidad empática, el altruismo y el bienestar emocional (Beyers y Goossens, 1999; Casas, 2004; Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991). De hecho, autores como Steinberg (1990) sostienen que cuando faltan uno o más de los componentes del estilo autoritativo comienzan a hacerse evidentes algunas consecuencias adversas en los hijos.

Paralelamente, se ha comprobado que los adolescentes procedentes de hogares autoritarios presentan problemas de autoestima y de interiorización de las normas sociales. En general, se caracterizan por la baja competencia interpersonal, la utilización de estrategias poco adecuadas para hacer frente a los conflictos, los malos resultados académicos y problemas de integración escolar (Casas, 2004). Gerard y Buehler (1999) sostienen que la disciplina excesivamente rígida de los padres es uno de los factores familiares de riesgo más estrechamente relacionados con los problemas de conducta. En este sentido, en algunos estudios se ha constatado que la utilización excesiva del castigo físico en detrimento de prácticas más democráticas, aumenta la probabilidad de que el adolescente se implique en comportamientos de carácter delictivo (Loeber, Drinkwater, Yin, Anderson, Schmidt y Crawford, 2000).

Los adolescentes de hogares negligentes son, por lo general, los menos competentes socialmente y los que presentan más problemas de comportamiento y agresividad. Se ha constatado que las experiencias infantiles de negligencia y maltrato (físico y/o emocional) pueden desencadenar un comportamiento antisocial y/o delincuente (Garrido, 1997; Kazdin y Buela-Casal, 1994). Otras consecuencias de este estilo parental son los problemas de ansiedad y depresión, baja autoestima y falta de empatía de los adolescentes (Eckenrode, Powers y Garbarino, 1999; Margolin y Gordis, 2000). Cuando el adolescente ha sido víctima de violencia física en la familia, no sólo es más probable que sea violento con su pareja, sino que también adopte la agresividad como estilo comportamental (Chermack y Walton, 1999). Si bien es cierto que muchos niños que fueron objeto de abusos no se convierten en delincuentes, también lo es que una considerable proporción de delincuentes, especialmente los más violentos, han sido gravemente maltratados en su infancia y adolescencia (Garrido y López, 1995).

Finalmente, los resultados sobre el efecto del estilo parental permisivo en el ajuste adolescente son los más controvertidos. Algunos investigadores señalan que los adolescentes de hogares permisivos no parecen haber interiorizado adecuadamente las normas y reglas sociales, presentan más problemas de control de impulsos, baja tolerancia a la frustración, dificultades escolares y un mayor consumo de sustancias (Miranda, 2004; Oliva y Parra, 2004). Otros, sin embargo, sostienen que estos adolescentes muestran una elevada autoestima y autoconfianza (Steinberg et al., 1991; Musitu y Cava, 2001), así como un ajuste psicológico y social tan bueno como aquellos procedentes de hogares autoritativos (Musitu y García, 2004; Pichardo, 1999; Wolfradt, Hempel y Miles, 2003).

En México, el clima familiar se ha estudiado como uno de los factores parentales asociados con las conductas problema y el ajuste en los jóvenes. La investigación en esta área ha constatado que algunas características positivas de los padres (apoyo/comunicación) se asocia con la ausencia de conductas problema (consumo de sustancias adictivas, conducta sexual, intento de suicidio y conductas antisociales) en hombres y mujeres (Rivera, Villatoro, Fleiz, Medina-Mora y Jiménez, 1995). Un referente es la investigación realizada por González (2013) en el Distrito Federal, que incluyó a un total de 22,980 estudiantes de secundaria (55.7%) y de nivel bachillerato (44.3%) de entre 12 a 18 años de edad, que arroja los siguientes resultados.

Los chicos que cursan secundaria y presentan actos antisociales graves puntúan con medias más bajas en involucramiento positivo familiar que los que no los presentan. Lo mismo sucede con el aliento parental, donde los estudiantes que no presentan actos graves tienen mayor aliento/apoyo de sus padres, respecto de

los que sí los presentan. En el caso del monitoreo negativo, la educación evasiva y la disciplina inconsistente, las medias son mayores para los chicos que cometen actos antisociales graves. En cuanto a la población femenina que cursa secundaria, se reportan medias más altas en involucramiento positivo y aliento/apoyo familiar en aquellas chicas que no cometieron actos antisociales graves, respecto de aquellas que sí los perpetraron. Y de forma paralela, se expone que las estudiantes que presentan actos antisociales graves tienen medias más altas en monitoreo negativo, educación evasiva y disciplina inconsistente, respecto a las que no presentan estos actos.

El mismo patrón se observó para los jóvenes de nivel bachillerato, evidenciándose que los estudiantes que no cometen actos antisociales graves reportan mejor involucramiento positivo; aquellos chicos que sí los cometen, puntúan medias más bajas en ese factor, así como una educación evasiva y disciplina inconsistente. En el caso de las chicas los resultados son similares, ya que el monitoreo negativo y la disciplina inconsistente se relacionan con la conducta antisocial; aquellas chicas que no cometieron actos de comportamiento grave puntúan más alto en aliento/apoyo, respecto a las que sí los cometieron. Vinculando los hallazgos del contexto mexicano con los resultados que se exponen en la literatura científica internacional sobre la conducta delictiva y violenta, concluimos que en ambos contextos los argumentos apuntan en una dirección común, evidencia que se resume en la tabla 7.

**Tabla 7:** Variables relacionadas con la conducta delictiva y violenta

- Carencia de afecto, apoyo e implicación de los padres.
- Permisividad y tolerancia de la conducta agresiva del hijo.
- Disciplina inconsciente, inefectiva y demasiado laxa o demasiado severa.
- Estilo parental autoritario y uso excesivo del castigo.
- Problemas de comunicación familiar.
- Conflicto entre cónyuges.
- Utilización de violencia en el hogar para resolver conflictos familiares.
- Problemas psicológicos y conductuales de los padres.
- Rechazo parental y hostilidad hacia los hijos.
- Falta de control o control inconsciente de la conducta de los hijos.
- Interacciones agresivas entre hermanos.

Fuente: Musitu, Martínez y Varela (2011).

La conducta delictiva y violenta de los hijos resulta entonces la variable predictora más importante cuando se evalúa la interacción entre padres e hijos. De manera particular, al estudiar los estilos parentales, Musitu y Cava (2001) reportan evidencia de que los estilos orientados hacia el afecto y la implicación de los

padres son más eficaces que los estilos orientados hacia la coerción para conseguir, por ejemplo, que los adolescentes interioricen un sentimiento de responsabilidad de sus propios actos. Asimismo, la utilización del razonamiento conduce a una mayor interiorización de las normas sociales que la mera imposición.

No obstante, debemos señalar que el efecto de la coerción y la imposición en los hijos presentan importantes diferencias culturales, ya que en algunas culturas ciertas conductas paternas se interpretan como una clara intromisión y coerción, pero en otras se perciben como un componente más de la preocupación y responsabilidad de los padres por los hijos. Por ello, el efecto de la imposición, el castigo y el control en el ajuste del hijo dependerá fundamentalmente de la interpretación que éste haga de las conductas paternas y, sobre todo, de si los padres muestran aceptación e implicación hacia él.

Sintetizando lo anterior, podemos decir que la aceptación y la implicación, según los resultados de la literatura científica más actual, parecen ser la clave fundamental de las buenas relaciones entre padres e hijos. En el ánimo de seguir abonando en la comprensión del binomio familia adolescencia, en el siguiente apartado nos concentraremos en el debate respecto a los campos y temas de batalla más comunes en esta diada, así como la exposición de algunas estrategias para aminorar la distancia afectiva y de socialización que acompaña esa experiencia.

## **2.9 Conflictos entre padres e hijos adolescentes**

La existencia de conflictos entre padres e hijos adolescentes debe considerarse como algo natural que no necesariamente minará las relaciones familiares, ya que sus efectos en éstas dependerán de la intimidad, el afecto y el grado de comunicación que exista entre los miembros de la familia (Holmbeck, 1996; Motrico, Fuentes y Bersabé, 2001). La existencia de conflictos, por lo tanto, no es síntoma de problemas y disfunciones familiares, sino que en realidad, cierto grado de conflicto puede resultar positivo en la medida en que ayude al adolescente a lograr importantes cambios en los roles y relaciones en el hogar. En este sentido, el conflicto puede suponer una buena oportunidad para que los padres evalúen y revisen sus propias creencias, para modificar si hiciera falta las normas de interacción entre los miembros de la familia, así como para que todos muestren comprensión, respeto y aceptación por las opiniones de los demás (Maganto y Bartau, 2004).

Además, el conflicto resultará funcional dependiendo del contexto en el que se manifieste, de los comportamientos de ambas partes y de la forma en que sea solucionado. Cuando el conflicto se resuelve de forma constructiva, puede ser una vía para que los hijos aprendan a escuchar, a negociar, a tomar en consideración e integrar diversos puntos de vista y, en definitiva, a solucionar los problemas interpersonales eficientemente; por el contrario, cuando el conflicto familiar es destructivo, hostil, incoherente y con una escalada de intensidad, los hijos se sienten abandonados, evitan la interacción con los padres y pueden surgir problemas de ajuste escolar y comportamental (Miranda, 2004).

## **2.10 Principales temas de discusión familiar**

Los conflictos que surgen entre padres e hijos adolescentes no suelen estar relacionados con valores de fondo, sino que se dan fundamentalmente en temas de relevancia menor y cuestiones triviales de la vida diaria como la hora de llegada a casa, la forma de vestir, las tareas del hogar, las responsabilidades escolares, el comportamiento en la escuela, las compañías y amistades, la cantidad de dinero que se da al hijo y su uso, la utilización del tiempo libre y las relaciones afectivas y de pareja, situaciones que son reportadas de forma más o menos consistente en los estudios europeos.

Temas como la sexualidad, la política, la religión o las drogas no suelen aparecer con frecuencia en las discusiones entre padres e hijos adolescentes, aunque cuando surgen pueden generar conflictos más intensos (Parra y Oliva, 2002). Respecto al tema de drogas y adolescencia en México, Villarreal (2009) retoma los datos preliminares reportados por la Encuesta Nacional de Adicciones (Consejo Nacional contra las Adicciones, 2008) y documenta que en los últimos seis años se reporta un aumento importante en el consumo de drogas, donde un 43% de los jóvenes de entre 12 y 15 años de edad las han consumido alguna vez.

En cuanto a la comunicación que los adolescentes tienen con sus padres, algunos autores señalan que hacen una distinción entre el padre y la madre para tratar ciertas cuestiones. En general, los estudios señalan que las madres suelen ser descritas como más abiertas a escuchar los problemas y sentimientos de los hijos (Forehand y Nousiainen, 1993; Noller y Callan, 1991). Aunque declaren tener más interacciones positivas con las madres, los adolescentes suelen informar de más conflictos con ellas que con los padres (Jackson, Bijstra, Oostra y Bosma, 1998; Noller y Callan, 1991). Por tanto, los datos existentes sugieren que la interacción entre madres e hijos adolescentes es más frecuente e íntima, pero al

mismo tiempo más conflictiva (Oliva y Parra, 2004). Padres y madres, hijos e hijas, además, destacan temas distintos cuando señalan cuáles son los principales motivos de conflicto familiar. En las tablas 8 y 9 se recogen las conclusiones más relevantes del estudio de Musitu y Cava (2001), que reporta las preocupaciones más relevantes de los padres y los adolescentes durante su convivencia.

**Tabla 8:** Preocupación de los padres

<b>Preocupación de los padres</b>	Padre: reconoce estar fundamentalmente preocupado por los estudios, los gastos de los hijos y los problemas de comunicación con ellos.
	Madre: indica que las tareas del hogar son las que generan un mayor conflicto, aspecto en el que coinciden tanto la madre como los hijos, aunque la importancia concedida a este tema es mucho mayor en el caso de la madre.
	Áreas de conflicto comunes a padres y madres: aprovechamiento del ocio y el tiempo libre, los horarios de llegada a casa, las amistades y las relaciones sexuales.

Fuente: Musitu y Cava (2001).

**Tabla 9:** Preocupación de los hijos adolescentes

<b>Preocupación de los hijos</b>	Los chicos destacan como principales temas de conflicto, el rendimiento escolar, las peleas entre hermanos y los problemas derivados de la elección de amistades. También critican en mayor medida el comportamiento intransigente de los padres.
	Las chicas otorgan una gran importancia a los temas relacionados con la sexualidad y con los horarios de vuelta a casa los fines de semana. Además, se quejan más frecuentemente de la incomprensión de los padres hacia ellas.

Estas diferencias también son señaladas por Megías (2004) en su trabajo sobre los motivos más frecuentes de discusión familiar y revelan que el 31.6% de los padres indicó que el principal motivo de conflicto con los hijos era el trabajo doméstico, frente al 15% de los hijos que consideró este motivo como uno de los más importantes. Con respecto al resto de los temas Megías encontró puntos de acuerdo, ya que alrededor del 26% de padres e hijos informó sobre qué se suele discutir en familia por cuestiones relacionadas con los estudios: el 19% señaló la hora de llegada a casa por la noche y el 14% el dinero como motivo de discusiones.

Por último, creemos que es muy importante recalcar dos ideas fundamentales. En primer lugar, cuando uno de los miembros de la familia alcanza la edad adolescente es posible que aumenten los conflictos familiares, aunque en la mayoría de los casos estos conflictos suelen reducirse a discusiones leves (Oliva y Parra, 2004). En segundo lugar, los conflictos familiares pueden resultar

constructivos si se resuelven a través del diálogo y la comunicación abierta entre los miembros de la familia. Si no se hace un adecuado manejo del conflicto y no existe una comunicación adecuada que facilite su resolución, pueden desencadenarse distintos problemas de ajuste en los hijos; tal es el caso de la drogadicción, la delincuencia y el suicidio entre otros.

## 2.11 Comunicación familiar, conflictos y ajuste adolescente

Los problemas de comunicación familiar y la existencia de conflictos entre padres e hijos se han asociado con distintos índices de ajuste en la adolescencia. Y como se ha señalado en los apartados precedentes, la comunicación familiar positiva y fluida se ha relacionado con el bienestar psicológico, la evada autoestima y el autoconcepto positivo de los adolescentes en distintas facetas como la emocional, social y académica (Jackson et al., 1998; Musitu y Molpeceres, 1992). Un análisis de esos factores en el contexto mexicano se recoge en la tabla 10, basada en los resultados del estudio de Villarreal (2009), donde se encuestaron a un total de 1,285 adolescentes que cursaban secundaria y preparatoria en el estado de Nuevo León. Además de los resultados diferenciados respecto a la comunicación abierta por parte del padre o de la madre, encuentro que un funcionamiento familiar positivo tiene una influencia significativa en la autoestima familiar, académica, social y física, que representa también un factor de protección a la sintomatología depresiva y el estrés.

**Tabla 10:** Efectos de la comunicación abierta del padre y de la madre en el ajuste adolescente

Madre	Padre
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcionamiento familiar positivo</li> <li>• Aceptación e implicación</li> <li>• Rendimiento escolar</li> <li>• Implicación escolar</li> <li>• Expectativas académicas</li> <li>• Integración comunitaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcionamiento familiar positivo</li> <li>• Aceptación e implicación</li> <li>• Implicación escolar</li> <li>• Integración comunitaria</li> <li>• Rendimiento escolar</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia basada en los resultados del estudio de Villarreal (2009).

En el mismo tenor de la literatura científica internacional, donde se ha documentado que los problemas de comunicación así como la interacción ofensiva



e hiriente entre padres e hijos está vinculada con el desarrollo de síntomas depresivos (Beam, Gil-Rivas, Greenberger, y Chen, 2002; Cava, 2003; Lila y Musitu, 2002) y problemas de comportamiento (Herrero, Martínez y Estévez, 2002; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002), el estudio llevado a cabo por Villarreal (2009) en el contexto mexicano, confirma los argumentos descritos y agrega que existe una repercusión diferenciada cuando se evalúa la comunicación en ambos progenitores, resultados que se exhiben en la tabla 11.

**Tabla 11:** Ajuste negativo adolescente y comunicación parental

Padre	Madre
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas de integración escolar</li> <li>• Percepción de estrés</li> <li>• Coerción/imposición</li> <li>• Afecta negativamente la autoestima emocional</li> <li>• Sintomatología depresiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas de integración escolar</li> <li>• Apatía escolar</li> <li>• Percepción de estrés</li> <li>• Conducta violenta</li> <li>• Sintomatología depresiva</li> <li>• Victimización</li> <li>• Afecta negativamente la autoestima familiar</li> <li>• Afecta negativamente la autoestima emocional</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia basada en los resultados del estudio de Villarreal (2009).

En la evaluación de la sintomatología depresiva en la adolescencia, citamos el estudio de Vallejo, Osorio y Mezadiego (2008), cuya muestra consideró a un total de 372 adolescentes mexicanos de ambos sexos en rangos de edad que oscilaron entre los 12 y 19 años. Los resultados arrojan una diferencia en el ánimo depresivo con respecto al género, siendo las chicas las que puntúan medias más altas en ese factor. Los estilos de socialización parental tuvieron también un efecto diferenciado de acuerdo al sexo y se observó que el estilo autoritario por parte de la madre tenía una relación directa y significativa con la sintomatología depresiva de las chicas; para los chicos en cambio, los diferentes estilos parentales no marcaron correlación significativa con la sintomatología depresiva.

También la frecuencia de conflictos familiares puede estar en el origen de algunos problemas de ajuste en los hijos, como la baja autoestima, la dificultad para establecer relaciones significativas con otras personas, el consumo de sustancias, la presencia de síntomas depresivos, el sentimiento de soledad y los problemas de conducta (Ensign, Scherman y Clark, 1998; McGee, Williams, Poulton y Moffitt, 2000; Formoso, Gonzalez y Aiken, 2000; Johnson, LaVoie, y Mahoney, 2001). Por otro lado, los problemas de conducta presentan una relación bidireccional con el clima familiar conflictivo, de modo que los conflictos familiares predicen el desarrollo de estos problemas en los hijos, que se convierten en un

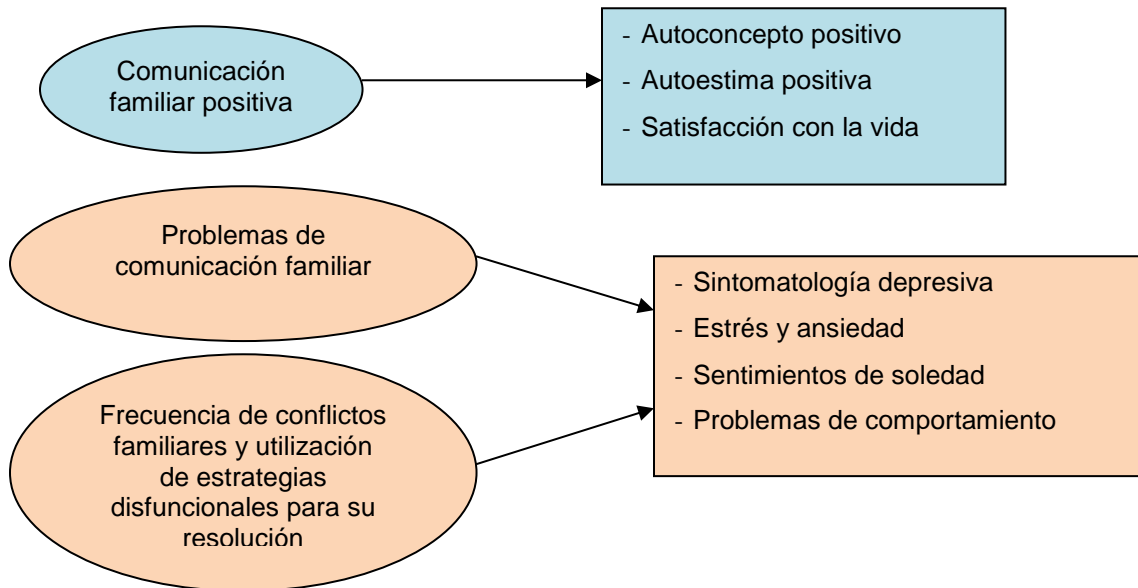
estresor ante el cual los padres reaccionan y con ello agravan el patrón negativo de interacción familiar (Eisenberg, Fabes, Shepard, Guthrie, Murphy y Reiser, 1999).

Esta misma relación bidireccional se establece con los problemas de depresión y ansiedad: el clima familiar negativo deviene en la presencia de síntomas depresivos y ansiedad en los hijos, problemas que a su vez, ejercen una influencia negativa en el sistema y relaciones familiares (Begotti, Borca, Calandri, Cattelino y Ingoglia, 2004). Para profundizar en la descripción de conductas problemáticas asociadas al ajuste adolescente en nuestro país, citamos la investigación que se llevó a cabo en el Distrito Federal, cuya muestra representativa incluyó a un total de 1000 jóvenes de ambos sexos (485 hombres y 515 mujeres), de un rango de edad entre los 14 y 22 años, estudiantes de escuelas públicas de educación superior.

Dicho estudio indica que el promedio de edad en que los y las adolescentes iniciaron su vida sexual activa fue alrededor de los 15 años; el 49.1% reporta haber fumado al menos un cigarrillo en los últimos seis meses y la media de edad de inicio de esta práctica fue a los 14 años; el 51.9% de jóvenes encuestados ha consumido alcohol y en un porcentaje mucho menor marihuana (19%); la edad promedio del consumo de marihuana fue de 15 años y para el caso del consumo de cocaína la media de edad fue de 16 años. En la evaluación de la ideación suicida, el 12.3% de los jóvenes reportó haberlo intentado al menos una vez. Respecto al comportamiento antisocial el 30.1% de los jóvenes se reconoce en este rubro, y de ellos un 54% refiere haber cometido agresiones hacia objetos y personas; sólo un 4.1% ha realizado algún tipo de robo menor y menos del 1% realiza conductas tipificadas como delito (Palacios y Andrade, 2008).

Además de los temas que se han presentado en el apartado anterior, una discusión latente, conflictiva y relevante para entender el tránsito normativo de padres e hijos es aquella que se vincula al ejercicio del ámbito de la sexualidad. Al respecto, figura el estudio de Andrade, Betancourt y Palacios (2006); sus resultados mostraron que las mujeres con vida sexual activa reportaron una menor comunicación y apego con ambos padres, así como mayor rechazo por parte de la madre, en comparación con las mujeres sin vida sexual. Relativo a los hombres, los que tenían una vida sexual activa reportaron mayor comunicación sobre temas de sexualidad y más permisividad de ambos padres, así como altos puntajes de rechazo por parte de la madre en comparación con los hombres sin vida sexual. En síntesis, las investigaciones que se han expuesto a lo largo del capítulo infieren que la comunicación, socialización y estilos parentales representan un sólido referente para instalarnos y abonar al debate sobre familia y adolescencia. En la figura 2 se aglutinan las ideas que defienden el argumento anterior.

**Figura 2:** Influencia de la comunicación y conflicto familiar en el ajuste adolescente



Fuente: Elaboración propia con base en Andrade, Betancourt y Palacios (2006).

Finalmente, otras investigaciones han señalado que las estrategias utilizadas por los padres para resolver estos conflictos también juegan un papel relevante en el bienestar familiar y del hijo. Estrategias como la falta de colaboración entre los miembros de la familia para resolver el conflicto, no hablar de modo positivo del problema, no regular el afecto negativo, utilizar la agresión, amenazas e insultos, se han relacionado con la presencia de problemas emocionales y de comportamiento en la adolescencia (Cummings, Goeke-Morey y Papp, 2003; Webster-Stratton y Hammond, 1999). Frente a estas estrategias disfuncionales, Maganto y Bartau (2004) proponen algunas estrategias más adecuadas para mejorar tanto la comunicación familiar como la resolución de conflictos familiares. Entre las estrategias para facilitar la comunicación familiar destacan:

1. Comunicarse con mensajes claros, precisos y útiles. Los mensajes vagos o imprecisos son interpretados con mayor probabilidad erróneamente.

2. Ser firme, es decir, cumplir con lo que se ha dicho o pedido. Transmitir firmeza no significa amenazar o aumentar el tono de voz para expresarnos, sino mantener unos criterios y no ser variable en la medida de lo posible.
3. Congruencia entre el padre y la madre en los mensajes que transmiten a los hijos y en sus actuaciones. Padres y madres pueden discrepar en sus planteamientos, pero no deberían desautorizarse.
4. Estimular el ejercicio del diálogo y la negociación como medios para llegar al acuerdo entre los miembros de la familia.
5. Ser positivo y recompensante. Esta condición es básica para estimular, incentivar y motivar a los hijos, lo que a su vez repercute positivamente en la tolerancia a las dificultades y el esfuerzo por asumir responsabilidades tanto dentro como fuera del ámbito familiar.
6. Escuchar activa y empáticamente, reconociendo las emociones y sentimientos de los demás, intentando ponernos en su lugar.
7. Expresar sentimientos cuando expresamos opiniones, creencias, valores o expectativas. Cuando los padres clarifican sus sentimientos y los transmiten a sus hijos, ayudan a que estos aprendan a expresar los suyos.
8. Explorar conjuntamente alternativas y posibles soluciones cuando se plantea un problema en la familia.

Y entre las estrategias para mejorar la resolución de conflictos familiares, Maganto y Bartau (2004) proponen:

1. Crear una atmósfera relajante y positiva para la resolución del conflicto, de modo que todas las partes implicadas sientan que se les está escuchando y comprendiendo. Todos deben sentir el compromiso por llegar a una solución.
2. Ser asertivo, es decir, expresar claramente las posturas o aquello que se siente sin agresividad e intentando no molestar a la otra persona.
3. Evitar culpabilizar a los demás del conflicto y asumir que todas las partes implicadas desean que se resuelva.
4. Ser honesto consigo mismo y con los demás, tanto en relación con los propios sentimientos y reacciones ante el conflicto como con las soluciones que se plantean.
5. Escuchar los sentimientos y emociones de los demás e intentar comprenderlos.
6. Mostrar respeto y evitar los insultos, gritos y discusiones acaloradas.

7. Negociar un compromiso, de modo que todas las partes implicadas sientan que ganan algo. Ello implica buscar un consenso y compromiso en el que todos ceden o pierden algo y todos ganan.
8. Estar dispuesto a disculparse y admitir errores.

En el contexto mexicano, recientemente Bonilla (2016) desarrolló una investigación que tuvo como objetivo analizar las relaciones existentes entre las variables familiares (unión y apoyo, expresión y dificultades), con la conducta violenta y la actitud ante la autoridad institucional en el ámbito de la adolescencia. La muestra contabilizó 1,507 adolescentes de entre 10 y 19 años (49% chicos y 51% chicas) escolarizados en centros de enseñanza pública de primaria y secundaria del municipio de Puerto Vallarta, Jalisco. Se utilizó un muestreo probabilístico estratificado considerando la proporción de alumnos por grado escolar, grupos y turno.

Los resultados aportados por la investigación de Bonilla (2016) reflejan las tendencias nacionales e internacionales respecto al poder de la variable familia como vehículo protector o de riesgo en el ajuste del adolescente. Entre los indicadores más destacados respecto al efecto familia en la adolescencia, utilizan escalas que evalúan apoyo, afecto, unión, expresión, cohesión, estilos de socialización, comunicación, clima, adaptabilidad y estructura (entre los indicadores más destacables). Los resultados de Bonilla respecto al análisis correlacional de los factores familiares (unión y apoyo, expresión y dificultades), individuales (violencia, victimización, vandalismo) y escolares (actitud hacia la autoridad institucional), constata una relación positiva y altamente significativa entre los factores unión/apoyo y expresión con la actitud positiva hacia la autoridad institucional.

En una dirección distinta y también altamente significativa los factores unión, apoyo y expresión correlacionan de forma negativa y significativa con los distintos factores que integran la escala de violencia en la escuela (agresión manifiesta pura, agresión manifiesta reactiva, agresión manifiesta instrumental; agresión relacional pura y agresión relacional reactiva) y la escala de conductas violentas y delictivas en el aula (violencia y victimización). En relación al factor dificultades se observan correlaciones negativas y significativas con la actitud positiva hacia la autoridad institucional, e inversamente el factor señalado (dificultades) correlaciona positiva y significativamente con las variables que evalúan violencia, victimización y conductas delictivas en la escuela.

Retomando los resultados de Bonilla, un cúmulo importante de investigaciones son coincidentes con sus resultados, constatándose que uno de

los predictores más simples y consistentes de la salud y bienestar adolescente es la calidad de las relaciones con sus progenitores (Antolín, 2011). En esta misma dirección caben las aportaciones de Cava, Musitu y Murgui (2006) quienes puntualizan que una comunicación familiar adecuada y una valoración paterna de la escuela en términos positivos se relacionan con menor rechazo del adolescente a las figuras de autoridad en el ámbito educativo y con menor número de conductas violentas y delictivas. Estévez, Herrero, Martínez y Musitu (2006) han relacionado también las relaciones afectivas al interior de la familia con el ajuste adolescente positivo en la escuela.

En esa misma dirección la literatura científica actual constata que un clima familiar positivo, caracterizado por la cohesión afectiva, el apoyo, la confianza y una comunicación familiar abierta y empática, favorece el ajuste psicosocial de los adolescentes y se asocia con una baja participación en actos delictivos y violentos. (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Musitu, Estévez y Emler, 2007; Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2009). Confirmando la importancia de la familia en el ajuste adolescente, a continuación se muestran algunos hallazgos interesantes que también son coincidentes con los de Bonilla (2016), constriñendo el debate en torno a las dificultades familiares, actitud hacia la autoridad y conducta violenta.

Un conjunto de investigaciones respecto a la correlación entre las variables señaladas (Chan, 2006; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009) sugieren una correlación positiva del factor dificultades familiares con los parámetros de desajuste en la adolescencia (violencia, victimización y actos delictivos) indicando que la presencia de dificultades afecta la calidad de las relaciones entre los miembros de la familia, mermando el desarrollo positivo sobre normas y criterios de convivencia con figuras de autoridad formales como el profesorado y la policía, así como la ausencia de introyección de reglas y normas asociadas en esos contextos.

Hallazgos importantes sugieren también que las relaciones familiares de los adolescentes violentos son más conflictivas y tienden a percibir una menor cohesión familiar, y niveles de conflicto elevado. En esa misma dirección los trabajos de Moreno, Ramos, Martínez y Musitu (2010) constatan que cuando el clima familiar es negativo, las relaciones familiares son poco cohesivas y flexibles, caracterizadas por problemas de comunicación y frecuentes conflictos familiares, donde la expresión de sentimientos y el respeto a la intimidad y autonomía personal es difícil de lograr.

Así mismo, el clima familiar negativo también inhibe el desarrollo de recursos de apoyo social en la familia y contribuye al aprendizaje de valores

familiares deficitarios que, a su vez, repercuten en el bienestar del adolescente, favoreciendo su desajuste psicosocial reflejado en violencia. En la línea del argumento señalado se instalan numerosos estudios que han sido citados en el desarrollo de este capítulo, en ellos puede constatarse que las relaciones familiares de los adolescentes que frecuentemente manifiestan comportamientos disruptivos, son caracterizadas por la presencia de problemas de comunicación, así como por el uso de estrategias disfuncionales de resolución de conflictos (Estévez et al., 2007; Jiménez, Musitu y Murgui, 2005; Martínez, Estévez y Jiménez, 2003).

También se argumenta que cuando el clima familiar es percibido por el adolescente como negativo, la vinculación familiar es escasa y por tanto, la interacción familiar pobre, constituyendo uno de los factores de riesgo más estrechamente relacionados con los problemas de conducta (Estévez et al., 2007; Musitu, Estévez y Emler, 2007; Martínez et al., 2009). Los resultados descritos con antelación son coincidentes con los hallazgos de Bonilla (2016), confirmando de manera contundente que los elementos positivos de la familia operan como predictores positivos en el ajuste del adolescente, y que los parámetros negativos en la evaluación familiar (dificultades), interrumpen y alteran los procesos saludables que se generan en el vínculo escuela/familia y adolescente.

## **2.12 Síntesis de capítulo**

En definitiva, en este apartado hemos querido destacar la importancia de las relaciones familiares para determinar la competencia y confianza con la que el hijo afronta el período adolescente; aun cuando los adolescentes muestran un interés creciente por las relaciones con los iguales y de pareja, la familia sigue jugando un papel fundamental en su ajuste psicosocial. Para ampliar el impacto que la familia desempeña en la vida de los hijos, hemos inaugurado este capítulo analizando el significado y funciones de la familia, así como la diversidad de formas familiares existentes en nuestra sociedad actual, para adentrarnos después en el examen más detenido de interacción paterno-filial.

A modo de resumen, hemos visto que las relaciones de calidad entre padres e hijos que promueven el ajuste psicosocial del adolescente se caracterizan por: la existencia de canales efectivos de afecto y apoyo, la atención de los padres a la necesidad creciente de autonomía que experimentan los hijos, la comunicación familiar abierta y positiva y las prácticas parentales de socialización adecuadas, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que

ayuden a los hijos a respetar ciertos límites y aprender a controlar su propia conducta. Un contexto familiar con estas particularidades constituye el pilar fundamental sobre el que se forman jóvenes ciudadanos responsables y felices.

## Referencias

- Andrade, P., Betancourt, D., y Palacios J. R. (2006). Factores familiares asociados a la conducta sexual en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, (15), 91-101.
- Antolín, S. (2011). *La conducta antisocial en la adolescencia, una aproximación ecológica* (tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Ariño, A. (2003). Coordinadas sociales de la España actual. En IMSERSO (Ed.), *Veinticinco años: el IMSERSO y las políticas sociales* (pp. 54-81). Madrid, España: IMSERSO.
- Ariza, M. E., y De Oliveira, O. (2000). *Género, trabajo y familia: Consideraciones teórico-metodológicas en la población de México, situación actual y desafíos futuros*. México: CONAPO.
- Arriagada, I. (2001). *Familias latinoamericanas. Diagnóstico y políticas públicas en los inicios del nuevo siglo*. Recuperado de <http://archivo.cepal.org/pdfs/2001/S01121052.pdf>
- Barret, M., y Phillips, A. (2003). *Desestabilizar la teoría: debates feministas contemporáneos*. México: Paidós.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Beam, M. R., Gil-Rivas, V., Greenberger, E., y Chen, C. (2002). Adolescent problem behavior and depressed mood: Risk and protection within and across social contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(5), 343-357.
- Begotti, T., Borca, G., Calandri, E., Cattelino, E., e Ingoglia, S. (2004). Family relationships and risk: an analysis of circularity. *IX Conference of the European Association for Research on Adolescence*. Oporto.
- Bergareche, A. (2006). The roots of autonomy through work participation in the Northern Mexico border region. En D. Mattingly y H. Hansen (Eds.), *Women and change at the US-Mexico border: Mobility, labor and activism* (pp. 91-102). Tucson, USA: University of Arizona Press.
- Beutler, I. F., Burr, W. R., Bahr, K. S., y Herrin, D. A. (1989). The family realm: theoretical contributions for understanding its uniqueness. *Journal of Marriage and the Family*, 51(3), 805-817.
- Beyers, W., y Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22(6), 753-769.
- Blatny, M., Hrdlicka, M., Vermeiren, R., Ruchkin, V., y Schwab-Stone, M. (2005). Parent-child relationships and well-being in children: cross-cultural perspective. *9<sup>th</sup> European Congress of Psychology*. Granada, España.
- Bonilla, C. (2016). *Familia, conductas delictivas y violentas en la escuela: una mirada desde la adolescencia* (tesis doctoral). Universidad de Guadalajara, Puerto Vallarta, México.



- Casas, A. M. (2004). Estilos educativos en la familia: su influencia en el desarrollo sociopersonal. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid, España.
- Casique, I. (2007). El complejo vínculo entre empoderamiento de la mujer y violencia de género. En R. Castro e I. Casique (Eds.), *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres* (pp. 231-259). Cuernavaca, México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Casique, I. (2012). Consecuencias de la violencia de pareja en la actividad laboral de las mujeres en México. En G. Mendizábal, A. Sánchez y P. Kurczyn (Eds.), *Condiciones de trabajo y seguridad social* (pp. 161-185). Mexico: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Cava, M. J. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. *Encuentros de Psicología Social*, 1, 23-27.
- Cava, M. J., 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(3), 367-373.
- Chan, E. C. (2006). *Socialización del Menor Infractor. Perfil Psicosocial Diferencial en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco* (tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- Chermack, S. T., y Walton, M. A. (1999). The relationship between family aggression history and expressed aggression among college males. *Aggressive Behavior*, 25(4), 255-267.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2004). Estructuras familiares, trabajo doméstico y bienestar en América Latina. En CEPAL (Ed.), *Panorama Social de América Latina* (pp. 34-38). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Consejo Nacional contra las Adicciones. (2008). *Encuesta Nacional de Adicciones 2008*. Subdirección de Comunicación Científica y Publicaciones del Instituto Nacional de Salud Pública. México.
- Consejo Nacional de Población. (2009). *Informe de Ejecución del Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo 1994-2009*. Recuperado de [http://www.unfpa.org.mx/publicaciones/cuadro\\_1.pdf](http://www.unfpa.org.mx/publicaciones/cuadro_1.pdf)
- Cruz, J. C. (29 de octubre de 2013). Hogares mexicanos gastan más de 50% de ingresos en básicos: INEGI. *Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/?p=356672>
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C., y Papp, L. M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, 74(6), 1918-1929.
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Del Campo, S. (2004). Las transiciones de la familia española y sus problemas. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid, España.
- Eckenrode, J., Powers, J. L., y Garbarino, J. (1999). Los adolescentes que tienen dificultades son los que han sido heridos. En J. Garbarino y J. Eckenrode (Eds.), *Por qué las familias abusan de sus hijos* (pp. 223-257). Barcelona, España: Ediciones Granica.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., y Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70, 513-534.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive 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.
- Ensign, J., Scherman, A., y Clark, J. J. (1998). The relationship of family structure and conflict to levels of intimacy and parental attachment in college students. *Adolescence*, 33, 575-582.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York, NY, USA: Norton.
- Fernández de Haro, E. (1997). Intervención psicoeducativa en la familia. En M. Moreno (Ed.), *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Barcelona, España: Ariel.
- Forehand, R., y Nousiainen, S. (1993). Maternal and paternal parenting: critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of Family Psychology*, 7(2), 213-221.
- Formoso, D., Gonzalez, N. A., y Aiken, L. S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: Protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 28(2), 175-199.
- García, G. B., y De Oliveira, O. (2004). Trabajo extradoméstico femenino y relaciones de género: una nueva mirada. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 19(55), 145-180.
- Garrido, V. (1997). *Principios de criminología*. Valencia, España: Tirant Lo Blanch.
- Garrido, V., y López, M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia, España: Tirant Lo Blanch.
- Gerard, J. M., y Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and the family*, 61, 343-361.
- Giddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid, España: Alianza.
- González, M. E. (2004). El análisis sociológico de la familia actual. En A. Poyatos (Ed.), *Mediación familiar y social en diferentes contextos* (pp. 15-45). Valencia, España: Nau Llibres.
- González, T. G. (2013). *La relación de las conductas antisociales con los estilos de parentalidad y las expectativas escolares de estudiantes de Ciudad de México* (tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México.
- Goode, W. J. (1964). *The Family*. New York, NY, USA: Prentice-Hall.
- Gough, E. K. (1971). The origin of the family. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 760-771.
- Herrero, J. B., Martínez, B., y Estévez, E. (2002). Actitud hacia la autoridad institucional y conductas desviadas en la escuela: el rol de la familia. *IV Encuentro de Escuelas de Trabajo Social*. Alicante, España.
- Holmbeck, G. N. (1996). A model of family relational transformations during the transition to adolescence: Parent adolescent conflict and adaptation. En J. A. Graber, J. Brooks-Gunn y A. C. Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (pp. 167-199). Mahwah, NJ, USA: Erlbaum.
- Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE). (2012). *Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. Aguascalientes, México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013). *Censo de población y vivienda 2010. Consulta interactiva de datos*. Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/est/lista\\_cubos/consulta.aspx?p=pob&c=1](http://www.inegi.org.mx/est/lista_cubos/consulta.aspx?p=pob&c=1)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013). *Mujeres y hombres en Mexico 2012*. Recuperado de [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/101215.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101215.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014). *Perfil sociodemográfico de los jóvenes*. Aguascalientes, México: INEGI.

- Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L., y Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21(3), 305-322.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., y Murgui, S. (2005). *Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores*. *Anuario de psicología*, 36(2), 181-195.
- Johnson, H. D., LaVoie, J. C., y Mahoney, M. (2001). Interparental conflict and family cohesion: Predictors of loneliness, social anxiety, and social avoidance in late adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 16, 304-318.
- Kazdin, A. E., y Buela-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid, España: Pirámide.
- León, M. (2015). El empoderamiento de las mujeres: Encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género. *La Ventana*, 2(13), 94-106.
- Lévi-Strauss, C. (1949). *Structures elementaires de la parente*. París, Francia: PUF.
- Lila, M. S., y Musitu, G. (2002). *Family stress, family functioning and adolescent adjustment*. VIII Conference of the European Association for Research on Adolescence. Oxford, England.
- Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y., Anderson, S. J., Schmidt, L. C., y Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 353-369.
- Maccoby, E. y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York, NY, USA: Wiley.
- Maganto, J. M., y Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar: fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid, España: Pirámide.
- Margolin, G., y Gordis, E. B. (2000). The effects of family and community violence on children. *Annual Review of Psychology*, 51, 445-479.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G., y Monreal, M. C. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692.
- Martínez, B., Estévez, E., y Jiménez, T. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en la adolescencia. *Encuentros en Psicología social*, 1(1), 64-67.
- McGee, R., Williams, S., Poulton, R., y Moffitt, T. (2000). A longitudinal study of cannabis use and mental health from adolescence to early adulthood. *Addiction*, 95(4), 491-503.
- Medina, R. (2000). Introducción de la etnometodología a terapia familiar. *Revista electrónica iberoamericana de psicología social*, 1(1), 4.
- Megías, E. (2004). Padres e hijos: encuentros y desencuentros. Conflictos familiares y problemas de los hijos. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid, España.
- Mendoza, M. E., y Tapia, G. (2010). *Situación demográfica de México 1910-2010*. México: Consejo Nacional de Población.
- Miranda, A. (2004). Estilos educativos en la familia: su influencia en el desarrollo sociopersonal. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid, España.
- Molpeceres, M. A. (1991). *Sistemas de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar* (tesis de pregrado). Universitat de València, Valencia, España.
- Molpeceres, M. A., Musitu, G., y Lila, M. S. (1994). La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. En G. Musitu y P. Allatt (Eds.), *Psicosociología de la Familia* (pp. 121-146). Valencia, España: Albatros.

- Montoro, R. (2004). La familia en su evolución hacia el siglo XXI. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid, España.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). 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. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 130-132.
- Moreno, D., Ramos, M., Martínez, B., y Musitu, G. (2010). Agresión manifiesta y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 51-52.
- Motrico, E., Fuentes, M. J., y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 1-13.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: El rol de la familia. *Aula Abierta*, (79), 109-138.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. S., y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid, España: Síntesis.
- Musitu, G., Estévez, E., y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Musitu, G., Martínez, B., y Varela, R. (2011). El ajuste en la adolescencia: las rutas transitorias y persistentes. En R. Pereira (Ed.), *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp.109-128). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Musitu, G., Román, J. M., y Gracia, E. (1988). *Familia y educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona, España: Labor.
- Musitu, G., Román, J. M., y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona, España: Idea Books.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Musitu, G., y García, F. (2001). *Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Musitu, G., y García, F. (2004). Las consecuencias de la socialización en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., y Herrero, J. (1994). La familia: Formas y funciones. En G. Musitu y P. Allatt, (Eds.), *Psicosociología de la Familia* (pp. 17-46). Valencia, España: Albatros.
- Musitu, G., y Lila, M. S. (1993). Estilos de socialización familiar y formas familiares. *Intervención Psicosocial*, 6, 77-88.
- Musitu, G., y Molpeceres, M. A. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y Sociedad*, 16, 67-101.
- Nardone, G., Giannotti, E., y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona, España: Herder.
- Noller, P., y Callan V. (1991). *The adolescents in the family*. London, England: Routledge.
- Oliva, A., y Parra A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Palacios, J. R., y Andrade, P. (2008). Influencia de las prácticas parentales en las conductas problema en adolescentes. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 7, 7-18.
- Parra, A., y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18(2), 215-231.
- Paterna, C., Martínez, M. C., y Vera, J. J. (2003). *Psicología social*. Madrid, España: Pirámide.

- Pichardo, M. C. (1999). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., y Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 295-304.
- Rabel, C., y Vázquez, E. (2010). ¿Con quién vivimos los mexicanos? *Coyuntura demográfica*, 2, 35-39.
- Rivera, G., Villatoro, V., Fleiz, B., Medina Mora, I., y Jiménez, T. (1995). Percepción de las características de los padres y su relación con el consumo de drogas. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 11(2), 149-158.
- Rivera, M. E., y Andrade, P. (2010). Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (E.R.I.). *Revista de Psicología*, 14, 12-29.
- Robles, P. (2004). Violencia y seguridad. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, (06-r1), r1:1-r1:3.
- Rodrigo, M., y Acuña, M. (2003). El escenario y el currículum educativo familiar. En M. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 261-276). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ruiz Carbonell, R. (2010). La evolución histórica de la igualdad entre mujeres y hombres en México. En C. Maqueda y V. M. Martínez (Eds.), *Derechos Humanos: Temas y Problemas* (pp. 69- 136). México: Universidad Autónoma de México.
- Skolnick, A. (1997). The triple revolution: Social sources of family change. En S. Dreman (Ed.), *The family on the threshold of the 21<sup>st</sup> century. Trends and Implications* (pp. 167-180). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steinberg, L. (1990). Interdependence in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. En S. S. Feldman y G. L. Elliott (Eds.), *At the Threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.
- Steinberg, L., Mounts, N., Lamborn, S. D., y Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- 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(6), 419-428.
- Vallejo, A., Osorio, R., y Mezadiego, T. (2008). Estilos parentales y sintomatología depresiva en una muestra de adolescentes veracruzanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(1), 91-105.
- Vargas, E., Castro, R., Agulló, E., y Medina, R. (2011). Desarrollo, Trabajo y Empoderamiento en el Contexto del Turismo (Puerto Vallarta) desde un enfoque de género: una aproximación metodológica. En J. C. Cervantes (Ed.), *El género a debate. Reflexiones teóricas y metodológicas multidisciplinarias* (pp. 199-222). Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- Villarreal, M. E. (2009). *Un modelo estructural de consumo de drogas y conducta violenta en adolescentes escolarizados* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México.
- Webster-Stratton, C., y Hammond, M. (1999). Marital conflict management skills, parenting style, and early-onset conduct problems: processes and pathways. *Journal of child psychology and psychiatry*, 40, 917-927.
- Wolfradt, U., Hempel, S., y Miles, J. N. (2003). Perceived parenting styles, depersonalization, anxiety and doping behaviors in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532.

Worsley, P. (1977). *Introducing sociology*. Harmondsworth, England: Penguin.

### **3. El contexto escolar y su relación con la violencia**

*Claudia Elizabeth Bonilla Castellón y Remberto Castro Castañeda<sup>3</sup>*

La escuela es la primera institución a la que accede el ser humano después del hogar, por lo tanto, es donde se dan las primeras relaciones sociales. En este sentido, al estudiar la etapa de la adolescencia, la escuela cobra una importancia vital y de igual valor que la familia. Así mismo, en los últimos años, la preocupación por el fenómeno de la violencia y su incursión en la escuela han generado una creciente atención y preocupación por parte de las autoridades educativas, los padres de familia y de la sociedad en general, lo cual la convierte en un fenómeno digno de estudio. Es necesario para la primera parte de este capítulo comenzar por delimitar la definición de contexto escolar, por lo que se procederá en este apartado a la revisión de diversos autores que aluden al tema. Posteriormente nos aproximaremos al contexto escolar en México, haciendo alusión a cifras del INEGI y del INEE, y de las leyes que rigen la educación en el país.

En segundo lugar, revisaremos autores que además de la conceptualización de contexto escolar, hacen alusión a las funciones de la escuela, sobre todo como institución socializadora. Encontraremos en este apartado cómo la escuela impacta no sólo en el desarrollo cognitivo e intelectual del adolescente sino también en su desarrollo social. Posteriormente encontraremos algunas aportaciones que enlistan las características de los centros de enseñanza y cómo éstas pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las escuelas. Así mismo autores nos proponen modelos para favorecer una sana convivencia escolar.

Al describir el contexto escolar, también es importante la revisión de los conceptos de clima social, y específicamente clima social escolar. Por eso en un cuarto apartado revisaremos la literatura científica que lo define, describe y estructura, y nos permite comprender de mejor manera las interacciones que se establecen en la escuela y específicamente en el aula en todos los niveles (pares y alumno-profesor), así mismo nos refieren su influencia en el rendimiento académico, y nos marcan el camino para la evaluación del clima social escolar. Una vez situados en lo que es el contexto escolar, procederemos a relacionarlo con la violencia, teniendo en quinto lugar un espacio dedicado a la contribución de algunos autores en este tema, desde los estudios de conducta violenta y rechazo escolar, así como la relación entre estos dos fenómenos; así mismo la literatura nos señalará las variables más asociadas a ellos.

---

<sup>3</sup> Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Costa.

De igual manera, haremos alusión a un componente novedoso y clave para la comprensión de la conducta violenta en el adolescente que es la actitud hacia la autoridad. Encontraremos como se conforma esta actitud (positiva, o no) en los adolescentes y su relación con el rendimiento académico, con la implicación en comportamientos saludables y con la expresión de conductas antisociales. En un último apartado se revisará el factor de las representaciones sociales, este concepto es de interés ya que abona a la comprensión de la relación que se establece entre profesor y alumno.

### **3.1 Contexto escolar**

En este apartado presentamos a la escuela como una institución que cumple distintas funciones sociales. En primer lugar, la escuela prepara al estudiante para la vida en la sociedad, de modo que constituye un contexto de socialización de gran trascendencia para el individuo. La escuela es el primer sistema formal en el que participan los niños y adolescentes como personas, donde aprenden importantes pautas de relación con su grupo de iguales y establecen vínculos de amistad (Fernández Ríos y Rodríguez, 2002; Gracia y Musitu, 2000; Musitu, 2002; Ovejero, 2002; Palacios, 1999).

En este sentido, la incorporación de los niños al sistema educativo no sólo incide en el mantenimiento de ciertas rutinas (horarios de sueño, de comida, de actividades, etc.), sino que también los expone a la influencia de otros adultos y de otros iguales y contribuye a la formación de patrones de interacción que los niños y adolescentes utilizan en sus relaciones sociales. La educación formal (la que tiene lugar en la escuela) tiene como función social fundamental afianzar los principales rasgos de la cultura de una sociedad, que permiten la continuidad de la misma (Ovejero, 2003); estos rasgos incluyen conocimientos, habilidades, actitudes organizados culturalmente y valorados en un momento histórico determinado, que facilitan la integración de los miembros de la comunidad en los grupos sociales en los que viven (Marín, 2003).

Si partimos del informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO (Delors, 1996), podemos destacar la convivencia, el “aprender a vivir juntos”, como un elemento fundamental para el desarrollo de una buena educación. Para “aprender a aprender”, así como para “aprender a vivir juntos”, el aula y la escuela son los lugares donde se proporciona una formación y se produce el desarrollo del conocimiento social, pues ahí se dan las relaciones



interpersonales entre iguales y entre grupos sociales que ofrecen un marco de interacción social no familiar (Cerezo, 2007).

En palabras de Marchesi (2005: 14): “En ocasiones, cuando se ponen de manifiesto los pobres resultados que alcanzan los alumnos, como en el caso del Informe PISA (Programme for International Students Assessment), existe el riesgo de que la mayor parte de las energías se concentren en mejorar los aprendizajes de los alumnos en determinadas materias y se olviden otras dimensiones imprescindibles de la acción educativa”. Sin duda, mejorar la comprensión lectora, el razonamiento matemático y científico, así como la capacidad de resolver problemas de los alumnos, es un objetivo al que debe prestarse gran atención. Pero junto a éste, hay otros objetivos no menos importantes: la convivencia entre todos los alumnos, su desarrollo emocional y social, la tolerancia y la solidaridad hacia los otros, la compasión, la responsabilidad y la amistad (Monescillo, Ávila y López, 2011).

La escuela ha sido ampliamente reconocida como la segunda institución socializadora después de la familia. Este reconocimiento se debe no sólo al número de horas que los estudiantes permanecen en ella, sino también a cumplir con objetivos socialmente valorados, incluyendo los objetivos meramente académicos o cognitivos, el prepararse para el mundo laboral, la adquisición de actitudes y roles ciudadanos, entre otros. Aunque se ha atribuido, desde la modernidad, la capacidad de la educación para contrarrestar las desigualdades sociales, culturales y económicas de los alumnos, la realidad nos ha mostrado, una y otra vez, que el impacto de la educación por sí sola es mínimo, o visto de otro modo, la desigualdad social es más persistente que el impacto de la educación.

En México, el derecho a educación aparece por primera vez en la Constitución de 1857 como parte de un conjunto de derechos del hombre que fundan la República (Aboites, 2012). Si se toman como referencia los datos del Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2011), en el país existían poco más de 112 millones de personas, de las cuales 33 millones tenían entre 3 y 17 años de edad (29.5% de la población total); 24 millones de la población total habitaba en localidades de menos de 2,500 habitantes (21.4%), y casi siete millones de 3 años de edad y más, de la población total, eran hablantes de lengua indígena (6.6%). Además, las cifras más recientes sobre marginación muestran que 22.7% de la población total habitaba en localidades de alta y muy alta marginación (Consejo Nacional de Población, 2012a y b).

En la Ley General de Educación (SEGOB, 2013) en el artículo 46 se reconocen tres modalidades de oferta educativa: escolarizada, no escolarizada y

mixta. En la modalidad escolarizada, que atendimos en esta investigación, se distinguen tres tipos educativos: educación básica, media superior y superior, los cuales están estructurados de tal manera que siguen una secuencia obligatoria de grados escolares donde se prepara al alumno para ser promovido al siguiente grado, siempre y cuando haya aprobado el que precede. A su vez, en cada tipo educativo hay varios niveles de enseñanza y en algunos de estos, varios tipos de servicios.

La educación básica es obligatoria y está compuesta por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. La obligatoriedad de cada nivel fue establecida de manera sucesiva: la educación primaria en 1934, la educación secundaria en 1993 y la educación preescolar en 2004, con lo cual se han establecido 10 años de educación obligatoria. Más recientemente en el decreto oficial de febrero de 2012 (SEGOB, 2012), se manifiesta la incorporación progresiva del bachillerato a este estatus de obligatoriedad. Este tipo educativo está estructurado para que se curse de manera regular entre los 3 y 14 años de edad, pues en la LGE se establece que las edades mínimas de ingreso a educación preescolar y primaria son 3 y 6 años, respectivamente, cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar. Para la población de 15 años de edad o más, que no ha cursado o concluido la educación primaria y secundaria, el Sistema Educativo Nacional (SEN) ofrece la educación para adultos (SEGOB, 2013) en los arts. 65 y 43, respectivamente.

En el ciclo escolar 2012/2013, el Sistema Educativo Nacional atendió a 40'315,785 alumnos; 35'251,044 de ellos participaron en la modalidad escolarizada, en un total de 256,237 escuelas con 1'877,111 docentes. Del volumen total de matrícula en la modalidad escolarizada, casi tres cuartas partes cursaron la educación básica (73.4%), 12.6% la educación media superior y 9.4% la educación superior. La educación primaria es el nivel de enseñanza con mayor volumen en la educación obligatoria. De los 30'334,896 alumnos registrados en el ciclo escolar de referencia, 48.8% se ubicó en este nivel educativo (14'789,406), 15.7% en educación preescolar (4'761,466), 20.9% en educación secundaria (6'340,232) y 14.6% en educación media superior (4'443,792). La participación de los alumnos en educación básica y media superior se dio principalmente en las edades planeadas, pues sólo 6% del total de la matrícula en dichos tipos educativos tenía una edad mayor a la idónea o típica; 2.5% de esa proporción corresponde a educación media superior.

El tipo de sostenimiento predominante en educación básica, tanto a nivel nacional como estatal y municipal, es el público. En educación preescolar representó 86%, en educación primaria 91.5% y en educación secundaria 92%. A nivel del estado de Jalisco, el número de alumnos del Sistema Educativo Nacional

para el ciclo 2012/2013 fue de 1'694,003 alumnos, distribuidos en 314,250 en preescolar, 975 349 en primaria y 404 404 en secundaria. La situación actual podría sintetizarse en que el Sistema Educativo Nacional ofrece una cobertura prácticamente total en el ingreso a la educación primaria, con un pequeño rezago en preescolar.

Como se menciona en párrafos anteriores, la escuela como institución social está regida por un conjunto de normas que reproducen las estructuras formales de la sociedad. Así, a través de la educación formal, la sociedad delega en la escuela la transmisión de valores y la preparación de las generaciones jóvenes para la vida adulta (Flammer y Alsaker, 2006). Se incluyen en la función social de la escuela objetivos tales como la formación de competencias laborales y de ciudadanos críticos, la socialización y el desarrollo de una inteligencia emocional, el acceso al capital cultural, la creatividad, el desarrollo de valores culturales propios, etc. Estas características hacen de la educación formal un proceso de socialización fundamentado básicamente en el conformismo social, donde el profesor es un agente de socialización que inhibe o estimula determinados comportamientos y transmite los contenidos considerados importantes (Paterna, Martínez y Vera, 2003).

Por otra parte, en los centros educativos, niños y adolescentes integran nuevos grupos sociales —grupos de iguales o de pares—, experimentan nuevas relaciones con figuras de autoridad social (profesores) y tienen la posibilidad de alcanzar un logro personal socialmente reconocido. Por lo tanto, no es de extrañar que exista un notable consenso entre los investigadores acerca de la relevancia de la escuela como un contexto que tiene un impacto crucial sobre el desarrollo de conductas tanto adaptadas como desadaptadas en el adolescente (Otero-López, 2001).

Una característica de la educación formal en nuestro contexto es la pobre participación de los alumnos en el sistema del que forman parte. Lo más común es encontrar que los alumnos apenas intervienen en las decisiones relativas a los aspectos organizativos de la escuela, que influyen en la cultura escolar y en el proceso de enseñanza/aprendizaje, aunque sí experimentan las consecuencias derivadas de estas decisiones. Esta contradicción es especialmente importante cuando los alumnos alcanzan la adolescencia, puesto que en esta etapa el deseo de participar en los procesos de toma de decisiones aumenta, al tiempo que se produce un mayor cuestionamiento de las reglas establecidas. Además, las características propias de la organización de los centros de enseñanza, conjuntamente con la cultura del centro, influyen en la percepción que tienen los alumnos de éste, así como en la expresión de comportamientos de tipo disruptivo (Fernández, 1993; Henry, Guerra, Nuesmman, Tolan, Van Acker y Eron, 2000).

Hay cambios que generalmente se dan al pasar de la escuela primaria a la secundaria, caracterizados por Eccles, Lord y Roeser (1996) como negativos, y que explican el incremento de la indisciplina y de otras conductas de riesgo; entre estos se encuentran: 1) el mayor énfasis en el control y la disciplina; 2) el deterioro de la relación con el profesorado; 3) la reducción de las oportunidades para participar en clase; 4) el descenso en las calificaciones académicas, y 5) que el profesorado de secundaria se sienta menos eficaz que el de primaria, limitando su papel a impartir una determinada materia.

La escuela supone, además, el primer contacto directo y continuo del niño y el adolescente con relaciones sociales organizadas de tipo burocrático y, por tanto, proporciona a los niños la primera oportunidad de aprender sobre los principios de regulación social y los conceptos de gobierno y democracia, además de contribuir a la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional (Garnefski y Okma, 1996; Howard y Gill, 2000; Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999). Se detallan a continuación algunos factores específicos de la institución escolar que han sido abordados particularmente para entender el fenómeno de la violencia escolar y el ajuste adolescente.

### **3.2 Escuela y socialización**

La entrada a la escuela está marcada por importantes cambios sociales. En particular, el tiempo que se pasa con la familia disminuye y aumentan las oportunidades de actividades recreativas, académicas y sociales fuera del entorno familiar (Larson, Richards, Moneta y Holmbeck, 1996; Steinberg y Silk, 2002). La escuela es el contexto donde, aparte de la familia, los hijos pasan más tiempo. Además de enseñar habilidades y conocimientos académicos, la escuela es un importante agente de socialización que transmite valores, habilidades sociales y modelos de conducta con el propósito de preparar a las nuevas generaciones para su integración exitosa en la sociedad. Según Flammer y Alsaker (2006), el contexto escolar es también la pasarela a otros mundos: el mundo social más allá de la familia y el mundo futuro representado por la vida adulta.

El contexto escolar es un escenario fundamental en la vida de nuestros adolescentes (Eccles y Roeser, 2011). Las experiencias subjetivas del adolescente en el ámbito escolar son diversas; mientras para algunos adolescentes la escuela se convierte en una fuente de satisfacción y crecimiento personal, para otros se transforma en un escenario poco agradable, aburrido o, en el extremo más negativo, amenazante. Un amplio volumen de la literatura

existente sobre el contexto escolar se ha centrado en el análisis de los factores individuales y del medio escolar que influyen en la competencia y el rendimiento académicos de los escolares.

Sin embargo, la labor de la escuela va más allá del desarrollo de habilidades y competencias puramente académicas, siendo una tarea fundamental de la misma crear una comunidad donde los estudiantes se sientan integrados y sus aportaciones sean valoradas; donde se sientan aceptados y apoyados, en aras de formar personas preparadas para incorporarse a la sociedad e integrarse satisfactoriamente en la misma (Cotterel, 2007; Delval, 2006). Por eso, el contexto escolar ejerce su influencia en el desarrollo adolescente no sólo en relación con la adquisición de conocimientos y destrezas académicas, sino proporcionando experiencias fundamentales para el crecimiento social y emocional (Meece y Schaefer, 2010).

### **3.3 Características de la escuela**

Se ha observado que algunas características de los centros de enseñanza pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las escuelas como, por ejemplo, la masificación de estudiantes en las aulas, la carencia de normas de comportamiento explícitas y la orientación autoritaria *versus* democrática del profesorado (Henry et al., 2000). Algunos autores como Rodríguez (2004) llegan a afirmar que existen escuelas que son verdaderas “fábricas” de violencia por varias razones, entre las que destacan: 1) la falta tanto de motivación como de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado; 2) el trato desigual del profesorado hacia los alumnos, que en ocasiones otorga privilegios a determinados estudiantes en detrimento de otros, que tiene como consecuencia el malestar de los menos atendidos y 3) la existencia de dobles mensajes en el aula, por ejemplo: cuando el profesor utiliza el castigo como medio para mejorar la conducta de un estudiante en el aula, lo que en muchas ocasiones genera más agresividad en el alumno.

Además de la adopción de medidas que implican a la escuela en su conjunto, existen otros aspectos más específicos de la organización del aula que también se han relacionado con los problemas de conducta en los alumnos, Cava y Musitu (2002) señalan los siguientes: 1) la realización de actividades altamente competitivas entre los estudiantes; 2) el aislamiento y rechazo social que sufren algunos alumnos; 3) la tolerancia y naturalidad con la que se perciben las situaciones de violencia y maltrato entre compañeros; 4) la poca importancia que

se concede al aprendizaje de habilidades interpersonales, y 5) el desconocimiento de formas pacíficas de resolución de conflictos. Como contrapartida, dos importantes medidas que deberían aplicarse en la vida diaria del aula para prevenir los problemas de conducta son la transmisión de actitudes y valores de democracia y ciudadanía por el profesorado (Jares, 2001), y la creación de momentos de reflexión con los alumnos sobre los problemas de comportamiento en el aula (Rué, 1997).

Otra manera eficaz de favorecer la convivencia en el aula es a través de actividades de aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990). Muchas veces la dinámica del aula se basa en la realización de actividades competitivas y el énfasis recae fundamentalmente en el éxito en los exámenes, en detrimento de la puesta en marcha de actividades cooperativas y de premiar la reflexión individual. Como destacan Johnson y Johnson (1999), en las situaciones de aprendizaje cooperativo los alumnos interactúan directamente con sus compañeros y con ello se incrementa su conocimiento mutuo y su esfuerzo por ponerse en el lugar del otro.

Este hecho permite que el adolescente desarrolle su capacidad para percibir y comprender los sentimientos de los demás, posibilitando así el cambio en la percepción del compañero, lo que resulta un primer paso hacia el logro de la integración social de muchos estudiantes que sufren problemas de victimización. Además, en las actividades de aprendizaje cooperativo existe una interdependencia positiva entre todos los escolares, ya que dependen los unos de los otros, todos participan y colaboran en el desempeño de la tarea. Esta actividad pone en práctica habilidades como la escucha activa, el respeto del turno de palabra o el apoyo a los compañeros.

### **3.4 El clima social del aula**

El concepto de *clima social escolar*, revisado minuciosamente en Garretón (2014) se origina a través del concepto de *clima organizacional*, surgido de estudios relativos a las organizaciones en el plano laboral (Tagiuri y Litwin, 1968; Schneider, 1975). Así, el constructo de clima organizacional nace de la Psicología Social, con el afán de analizar y comprender el comportamiento de las personas en su contexto laboral, aplicando elementos de la Teoría General de Sistemas, en la que mediante estudios interdisciplinarios se trata de encontrar las propiedades comunes a las entidades denominadas “sistemas”, que se presentan en todos los niveles de la realidad (Bertalanffy, 1976). Estos estudios generan gran interés, ya

que a través de ellos se abre una oportunidad para entender los fenómenos globales y colectivos que acontecen en una organización desde una perspectiva integradora.

Entendemos aquí clima social escolar con una de las definiciones más utilizadas, desarrollada por CERE (1993), quien la define como “el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, le otorgan un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de distintos procesos educativos” (*idem.*: 30). De manera más simple, estaría determinado por la percepción que tienen los miembros de un centro escolar respecto del ambiente por la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción, ya sean interacciones entre profesor y alumnos, como entre los compañeros de clase (Arón y Milicic, 1999).

En el primer informe realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), organismo coordinado por la UNESCO, se plantea que el clima del aula sería la variable individual que demuestra el mayor efecto sobre el rendimiento en Lenguaje y Matemáticas. A su vez, este estudio demostró que, si se suman todos los recursos materiales, humanos y los factores psicológicos, la influencia de los mismos en conjunto es inferior a la que tiene el clima de aula (Casassus, Cusato, Froemel, Palafox, Willms, Sommers y Willms, 2001).

El clima está constituido por el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran una organización (en este caso la escuela) y, a su vez, ejerce una importante influencia en los comportamientos desarrollados por los individuos, así como en su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual (Martínez, 1996; Schwartz y Pollishuke, 1995). El clima social, por tanto, hace referencia a las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos respecto de una situación concreta, que en el caso de la escuela se traduce en la percepción compartida que tienen profesores y alumnos acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett, Leone, Fink y Braaten, 1993).

El clima social del aula se compone de dos elementos fundamentales: el funcionamiento y la comunicación. El funcionamiento hace referencia al tipo de regularidades que podemos observar en la forma de organizar las clases, a la claridad de las reglas establecidas en el aula y su conocimiento en la comunidad escolar, así como a la vinculación afectiva entre profesores y alumnos. La comunicación es una dimensión facilitadora que conforma el clima general en el cual se interpretan las interacciones en la escuela y en el aula; es decir, constituye

un marco interpretativo de las dinámicas de la escuela y del aula, desde el cual se pueden introducir cambios y reajustes en el funcionamiento (Cava y Musitu, 2000).

En conjunto con estos dos factores que constituyen el clima social del aula, existen diversas clasificaciones de las dimensiones que conforman el clima escolar y que facilitan su medición. En este sentido, Cava (1998) propone cinco dimensiones fundamentales que es necesario tener en cuenta para conocer el clima social de un aula: 1) la dimensión de autonomía individual, que hace referencia a la capacidad del sujeto para organizar de forma responsable su propio trabajo; 2) la dimensión de estructura de tarea, que incluye el tipo de supervisión establecida, el grado en que se establecen objetivos, estrategias y métodos, el tipo de dirección ejercido en el trabajo y la flexibilidad de las tareas; 3) la dimensión de orientación hacia el logro, que se refiere a la orientación de las actividades hacia la recompensa; 4) la dimensión de apoyo y consideración, que alude al apoyo a los alumnos y al clima de relaciones, y 5) la dimensión de desarrollo personal o autorrealización.

Por lo general, el clima social del aula se considera positivo cuando los estudiantes se sienten aceptados, valorados, pueden expresar sus sentimientos y opiniones, se les escucha, se les tiene en cuenta y pueden realizar aportaciones e implicarse en diversas actividades (Trianes, 2000). En otras palabras, de acuerdo con las dos dimensiones generales —funcionamiento y comunicación—, el clima del aula será positivo cuando el funcionamiento y la comunicación sean adecuados. Podemos decir que el funcionamiento es adecuado cuando los alumnos tienen claras las reglas y la relación entre profesores y alumnos es positiva, de modo que se favorece el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los alumnos. Respecto de la comunicación, el hecho de que tanto los alumnos como los profesores puedan expresar abiertamente sus preocupaciones, dificultades o inquietudes, constituye un recurso indispensable para hacer frente a los problemas que puedan surgir.

Existen, como contrapartida, dos aspectos relativos a la organización del centro que impiden un clima social adecuado en el aula: la competitividad como valor, que subyace a la organización escolar y a las relaciones entre los alumnos, y la existencia de alumnos con problemas de interacción social con el grupo de iguales en el aula. Por un lado, la competitividad entre alumnos, repercute de manera negativa en el clima del aula, puesto que provoca una escisión entre escolares “exitosos” y “fracasados” académicamente que perpetúa las etiquetas sociales en los adolescentes.

Por otro lado, cuando hablamos de la interacción social entre los alumnos, consideramos que las relaciones sociales en el aula se caracterizan por la



existencia de diferentes grupos de alumnos con fuertes vínculos entre sí y un pequeño porcentaje que sufre problemas de integración social con sus compañeros. Como señalan Adler y Adler (1995), en los grupos de adolescentes las normas que rigen la inclusión y exclusión del alumno en el grupo son bastante estrictas, por lo que no todos los que desean pertenecer a un determinado grupo son finalmente aceptados. Estas características estructurales que delimitan el clima social del aula se circunscriben en un sistema formal más amplio: el carácter institucional de la escuela, cuya relevancia detallamos a continuación.

De acuerdo con Pertegal (2014), la evaluación del éxito escolar no debe residir sólo en el logro de unos estándares de rendimiento, sino que persigue objetivos más amplios. Al respecto, es indudable que el contexto escolar, así como las familias o la comunidad, constituye un poderoso instrumento de socialización. En ese sentido, desde un punto de vista social, debe evaluarse la contribución de la escuela a la mejora del bienestar psicosocial de los adolescentes, lo que consecuentemente redundará en el bienestar futuro de nuestra sociedad (Keyes, 2003; Oliva, Jiménez, Parra y Sánchez-Queija, 2008).

Las escuelas secundarias no son sólo lugares donde se realizan aprendizajes fundamentales, sino que son el centro de la vida social de muchos adolescentes; son donde la mayoría de ellos encuentran y desarrollan sus amistades con iguales, a la vez que establece relaciones personales con los profesores. La importancia de las relaciones personales que se establecen en el contexto escolar para el desarrollo adolescente y de la escuela, como contexto socializador, está fuera de toda duda (Cava y Musitu, 2001; Ortega, 1998; Trianes, Blanca, De la Morena, Infante, Raya y Muñoz, 2006).

Una buena convivencia escolar y un clima social positivo suponen algo más que la mera ausencia de conflictos —aunque sea importante la percepción de seguridad asociada a ello— sino que va más allá, implica la existencia de relaciones interpersonales positivas. Clima social o clima de convivencia pueden considerarse como términos paraguas que engloban todos los procesos relacionales que ocurren al interior de un centro educativo (Rodríguez-Muñoz, 2007; Trianes et al., 2006). La existencia de buenas relaciones con los compañeros es algo que no sólo define la integración escolar, sino que puede ser beneficioso en diversos aspectos del desarrollo sociopersonal adolescente, siempre y cuando el adolescente esté implicado en grupos de iguales “positivos” (Ladd, 1999).

Por un lado, de acuerdo con los trabajos sobre violencia escolar, la percepción del clima social escolar influye en el bienestar emocional, salud mental y autoestima del adolescente. De esta forma, los alumnos que desarrollan vínculos

de amistad con iguales y buenas relaciones con los educadores en el contexto escolar presentan mejor autoestima y mayor satisfacción vital (Buhrmester, 1990; 1996; Brand, Felner, Seitsinger, Burns y Bolton, 2008; Cava y Musitu, 2000; Hartup, 1996; Kasen, Cohen, Chen, Johnson y Crawford, 2009; Newcomb y Bagwell, 1995; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004).

Así mismo, el clima social percibido tiene relación con el desarrollo positivo adolescente, el cual se ve reflejado de manera general en el desarrollo de la competencia socioemocional del adolescente. Existen estudios que vinculan claramente el clima social percibido con la aceptación de los iguales, la capacidad para establecer buenas relaciones con iguales y la conducta prosocial, entre otros aspectos (Ladd, 1999; Malecki y Elliott, 2002; Welsh, Park, Widaman y O'Neil, 2001; Wentzel, 1993; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004). También, en diversas investigaciones se destacan los beneficios de dicho clima social sobre la competencia y rendimiento académico del alumnado. Así, algunos estudios destacan su influencia tanto sobre la motivación escolar como sobre el desempeño y logro académico de los estudiantes (Cid, 2003; Phillips, 1997; Roeser, Midgley y Urdan, 1996; Trianes et al., 2006; Zabalza, 1996).

En resumen, hay que dejar claro que, en términos comparativos, como bien señalan Trianes et al. (2006) es el clima social del aula —más que el clima escolar en general— el que ha sido destacado en la literatura por su íntima relación e influencia en el rendimiento académico. La existencia de buenas relaciones con los iguales y los profesores en la adolescencia no solo contribuye al logro de una buena convivencia e integración escolar (Díaz-Aguado, 2002), sino que se relaciona con el ajuste de tipo externo, es decir: se asocia con menores índices de desajuste comportamental, como la disminución de los problemas de conducta y la reducción de las conductas agresivas y violentas (Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001; Westling, 2002). Es más, cuando aumenta el sistema de apoyo entre iguales, se generan las condiciones para que los mismos alumnos puedan afrontar asuntos como conflictos y acosos entre compañeros (Cowie y Hutson, 2005).

Por otro lado, la literatura de investigación también ha sugerido que un clima social escolar positivo puede actuar como factor protector de los efectos negativos sobre el bienestar y ajuste psicológico adolescente, de la transición a la educación secundaria (Roeser y Eccles, 1998). Los estudios realizados en Latinoamérica a nivel de educación secundaria apuntan a una visión positiva del clima social vivenciado entre iguales en nuestras escuelas secundarias, —alrededor del 80% del alumnado percibe buenas relaciones—; una percepción comparativamente más favorable que la existente incluso en los países del entorno europeo (Martín, Rodríguez y Marchesin, 2003; Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006).

Esta visión optimista del clima social entre el alumnado quizás deba hacernos reflexionar a los investigadores y agentes educativos sobre la percepción que se tiene de la violencia y su integración a nuestro actuar cotidiano. Como lo menciona Reguillo (18 de mayo de 2015), la normalización de la violencia en nuestro país es constatable, el lenguaje de la violencia se ha convertido en la economía que rige la administración de los territorios y las dinámicas cotidianas en gran parte del país. Es decir, la importancia de normalizar comportamientos violentos como formas aceptables de resolución de conflictos y aún más peligroso como maneras habituales para relacionarse entre los adolescentes, incluyendo aquellos que cursan la educación secundaria en nuestro país.

En México se puede considerar que la investigación sobre el clima escolar y la convivencia es un tema emergente con un papel central en estudios descriptivos así como en propuestas de intervención. Sin embargo, estas investigaciones muestran en lo general una visión instrumental de la convivencia, sea para mejorar el rendimiento académico o para prevenir la violencia, como bien lo sintetizan Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez (2013). En todo caso, muestran el rezago de la escuela en promover el desarrollo de competencias para convivir con los otros, y la poca importancia que se da a este logro educativo.

Por ejemplo, en el estudio nacional del INEE, sobre disciplina, violencia y consumo de sustancias (2007), se propone un índice de clima escolar definido y limitado con indicadores como: la percepción de los profesores sobre la exigencia académica de la escuela; la capacidad de los estudiantes para lograr los objetivos de aprendizaje; el apoyo entre maestros para la realización del trabajo; la comunicación entre los miembros de la comunidad escolar; la facilidad en la toma de acuerdos entre profesores para el trabajo con los alumnos, y el clima de confianza entre los profesores, sin registrar factores más relacionados con la convivencia y la percepción del ambiente por los escolares.

Los factores tomados en cuenta provienen de Alemania (Funk, 1997) pero se consideran para adelantar hipótesis en el estudio del INEE; entre ellas, que la reprobación está fuertemente asociada con la agresividad y que los buenos estudiantes dicen ser menos violentos que los malos estudiantes. Resulta interesante que en este análisis se haya encontrado que cuanto más se valora la relación profesor alumno y cuanto mejor ve el estudiante sus posibilidades de desarrollo en la escuela, menos actos violentos refiere. En pocos estudios se puede demostrar la influencia del tamaño de la clase o de la escuela sobre los actos violentos de los escolares, aunque en algunos estudios se ha encontrado que a menor cantidad de alumnos por profesor, se reduce la ejecución de actos vandálicos.

### **3.4.1 Relaciones con el profesorado**

Cabe destacar que el profesorado desempeña un papel fundamental en la prevención de situaciones conflictivas que implican comportamientos violentos en el alumnado. En esta línea, las investigaciones han puesto de manifiesto que cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos, les ofrece atención individualizada, les trata con respeto y les ofrece apoyo, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula. Por el contrario, cuando el profesor desatiende a sus alumnos y se comporta irrespetuosamente con ellos, fomenta la agresividad en el aula (Casamayor, 1999; Hrdlicka, Blatny, Urbanek, Vermeiren, Ruchkin y Schwab-Stone, 2005; Meehan, Hughes, y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003).

Paralelamente, la investigación relacionada con la aceptación social de los alumnos en el aula ha puesto de manifiesto la importancia de la figura del profesor como un referente social de gran relevancia durante la adolescencia (Palomero y Fernández, 2001; Reinke y Herman, 2002; Trianes, 2000). Se ha constatado, por ejemplo, que las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción existente entre el profesor y los alumnos. Así, los estudiantes que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor son, generalmente, más aceptados por sus compañeros (Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000). Parece ser, por tanto, que la relación profesor-alumnos es una fuente importante de información que los propios adolescentes utilizan para realizar juicios de aceptación y rechazo acerca de sus compañeros (Hughes, Cavell y Willson, 2001).

En estudios recientes (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008), se ha destacado que las valoraciones positivas o negativas que realiza el profesor sobre su relación con un alumno se relacionan, por un lado, con la conducta más o menos violenta que ese alumno tiene en el aula y, por otro, con el estatus de ese alumno en el aula. En este sentido, se ha mostrado que en la práctica cotidiana, los profesores generan expectativas sobre los alumnos a partir de la información que proviene de categorías académicas, psicológicas, sociales y físicas del alumnado (Guil, 1997) que, indirectamente, comunican al resto de los alumnos (el denominado “efecto Pigmalión” de Rosenthal y Jacobson, 1980) y así contribuyen a la mayor o menor aceptación social del alumno/a. El grado de coincidencia entre la percepción de los alumnos y la del profesor suele ser elevado, de modo que, generalmente, profesores y alumnos suelen evaluar negativamente a los mismos alumnos. Este hecho subraya el paralelismo existente entre la calidad de la relación de los estudiantes con los iguales y con el profesor (Cava y Musitu, 2000).

Por su parte, las relaciones con el profesorado son vivenciadas de forma diferencial por parte del alumnado de educación secundaria frente a la etapa de primaria. El entorno de la escuela primaria resulta ser mucho más familiar, ya que el hecho de tener un profesor/a-tutor/a del grupo facilita más las relaciones sostenidas, los vínculos y proporciona normalmente una mayor percepción de cuidado, apoyo y preocupación personal. Sin embargo, en el caso de la educación secundaria existe un mayor número de profesores que imparten clases a diversos grupos, con un número más reducido de horas. Ello supone una vivencia claramente diferente para el alumnado que comienza la educación secundaria, que implica experimentar un entorno menos personalizado a nivel de relaciones con el profesorado. Así, como apunta Hargreaves (2000), la existencia de relaciones menos frecuentes e intensas de los profesores con el alumnado de secundaria, comparado con el de primaria, pudieran explicar en parte esa mayor distancia emocional que se observa en su ejercicio docente.

### **3.4.2 Relaciones entre iguales**

Especialmente al entrar a la secundaria, coincidiendo con la adolescencia, el mayor cambio en la esfera social de la vida adolescente se produce, sin duda, en las relaciones con los iguales, que cobran un importante protagonismo en esta etapa. Esto no sólo ocurre porque pasan mayor tiempo con ellos, sino porque se convierten en confidentes y modelos de comportamientos y actitudes, en contraste con los primeros años, en los que los padres representan casi exclusivamente esos roles (Brown y Larson, 2009). Así, el grupo de iguales juega un importante papel en el desarrollo de la identidad adolescente, al ser un importante escenario para la adquisición y entrenamiento de habilidades, así como un marco de referencia para el desarrollo de actitudes y modelos de comportamiento.

La permanencia en el sistema escolar y la satisfacción con dicho entorno se relacionan con comportamientos ajustados durante la adolescencia y con un menor riesgo de implicación en conductas de riesgo y actividades delictivas (Bonny, Britto, Klostermann, Hornung y Slap, 2000). Las experiencias de alienación y estrés escolar, por el contrario, se relacionan con descensos en los sentimientos de bienestar y felicidad (Natvig, Albrektsen y Qvarnstrøm, 2003). También el acoso y la violencia en la escuela se asocian significativamente con problemas de ajuste en el adolescente, así como con sentimientos de depresión e inadaptación (Due, Holstein, Lynch, Diderichsen, NicGabhain, Scheidt y Currie, 2005).

Muchos de los aspectos del contexto escolar que son cruciales para el bienestar del adolescente se relacionan con la esfera social de dicho entorno (Cotterel, 2007), es decir, con las relaciones que establece el adolescente con el profesorado y los compañeros de clase. Es importante que los escolares perciban la escuela como un contexto de protección y apoyo en el que desempeñan un rol activo (Battistich, 2010). Parece constatada la importancia de profesores y compañeros en la provisión de ese clima escolar de apoyo, que favorece el bienestar y la salud en los escolares (Gådin y Hammarström, 2003; McLellan, Rissel, Donnelly y Bauman, 1999).

Los efectos positivos en el bienestar adolescente de las relaciones con los compañeros de clase están fundamentalmente vinculados con su capacidad de satisfacer la necesidad de relación. En primer lugar, su influencia sobre la satisfacción vital parece ser directa en el caso del apoyo de los compañeros, mientras que el apoyo del profesorado parece estar más ligado al fomento de sentimientos de competencia y autoeficacia y más restringido al contexto escolar (Danielsen, Samdal, Hetland y Wold 2009). No obstante, además de aspectos escolares como el rendimiento o el autoconcepto académico (Roeser y Eccles, 1998), el apoyo del profesorado ha mostrado asociaciones significativas con la autoestima y el bienestar emocional (Colarossi y Eccles, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003) o la ausencia de problemas de comportamiento (Woolley, Kol y Bowen, 2009).

Las relaciones con iguales de clase, aunque tradicionalmente más vinculadas con los sentimientos de pertenencia (belonging) a la escuela y con el bienestar psicológico, también pueden influir en aspectos puramente académicos; por ejemplo, el rendimiento del adolescente, evaluado a través de la nota media, parece estar significativamente asociado con el rendimiento de sus amistades en la escuela (Erickson, McDonald y Elder, 2009). El grupo de iguales desempeña un papel fundamental en el desarrollo de competencias y habilidades interpersonales que influyen en el ajuste de la persona (Ladd, 1999). Los adolescentes populares en su grupo tienden a presentar una elevada autoestima, un mejor ajuste escolar y desarrollan una mayor competencia social, mientras que, por el contrario, los adolescentes rechazados tienden a presentar mayores problemas de ajuste psicosocial.

Esta relación obedece a dos razones fundamentales: en primer lugar, el rechazo es, en sí mismo, un poderoso estresor, en el sentido de que el adolescente rechazado recibe un peor trato, es objeto de agresión con más frecuencia y, además, cuando inicia una nueva relación, tiene expectativas negativas sobre la misma (Dodge, Lansford, Burks, Bates, Petit, Fontaine y Price, 2003). En segundo lugar, el rechazo implica la disminución de la autoestima, uno

de los recursos más importantes para el bienestar de la persona; los alumnos rechazados suelen informar sobre una autoestima general más baja, en comparación con aquéllos no rechazados, especialmente en los dominios social y académico (Cava y Musitu, 2000; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd, 1999).

Cuando tenemos en cuenta los subtipos de rechazos, encontramos un resultado aparentemente contradictorio: los rechazados agresivos tienden a mostrar una mayor autoestima, especialmente en el área social, que los rechazados sumisos y que los adolescentes con un estatus promedio, pese a que son los alumnos que reciben más elecciones negativas y menos positivas. Este hecho puede ser debido a la autopercepción de los adolescentes rechazados en el dominio social; se ha observado que los adolescentes rechazados agresivos tienden a sobreestimar su competencia social y a infravalorar el rechazo de su grupo de iguales, mientras que los rechazados sumisos realizan evaluaciones más ajustadas a la realidad sobre su competencia atlética, académica y social (Patterson, Kupersmidt, y Griesler, 1990; Sandstrom y Cramer, 2003; Zakriski y Coie, 1996).

### **3.5 Conducta violenta y rechazo escolar**

Además de la percepción de estrés y de la baja autoestima, el rechazo escolar se ha relacionado con otras consecuencias. Las diferentes revisiones teóricas destacan tres aspectos clave: el ajuste escolar, la violencia y la salud mental (Ladd, 1999; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Parker y Asher, 1987). Si bien tradicionalmente se ha considerado la conducta violenta como una causa fundamental del rechazo, otros autores sugieren que este tipo de conducta puede ser también una consecuencia de la propia condición de rechazado (Kupersmidt y Coie, 1990; Ladd, 1999; Gifford-Smith y Brownell, 2003).

De este modo, se ha observado que los adolescentes que muestran una mayor conducta antisocial tienen mayor probabilidad de ser rechazados, pero además, la experiencia de ser rechazado constituye un estresor que se asocia con la presencia de problemas de conducta (Dodge et al., 2003; Fergusson, Swain-Campbell, y Horwood, 2002; Gifford-Smith y Brownell, 2003). Encontramos un ejemplo de este doble vínculo en los adolescentes que expresan conductas antisociales y violentas en una edad temprana: estos chicos y chicas suelen ser rechazados por su grupo de iguales debido a su implicación en comportamientos antisociales, lo que conlleva una progresiva participación en conductas antisociales y violentas de mayor gravedad y, por tanto, un mayor rechazo.

Sin embargo, existe una considerable proporción de alumnos que participan en comportamientos violentos que no son rechazados, que incluso tienen una elevada aceptación en el grupo ¿Qué lleva a un adolescente que se implica en actos violentos a no ser rechazado? Para algunos autores, además de algunos factores que ya hemos expuesto, los rechazados difieren de los no rechazados en las características de los comportamientos violentos que cometen. Así, de la revisión realizada por Gifford-Smith y Brownell (2003) se concluye que los alumnos rechazados agresivos cometen conductas violentas de mayor gravedad que los no rechazados y aluden a distintas razones que justifican estos comportamientos.

En este sentido, cuando profundizamos en las diferencias en la conducta violenta de rechazados agresivos y no rechazados agresivos encontramos que ambos grupos muestran un estilo diferente y peculiar de comportamiento violento: en los rechazados agresivos predomina la agresión ineficaz o inútil; este tipo de agresión se caracteriza por ser fundamentalmente reactiva, poco controlada y asociada a situaciones negativas valoradas por la persona como frustrantes. Por el contrario, los adolescentes no rechazados muestran una agresión efectiva o eficaz, de carácter más activo y asociado con el poder y la obtención de aquello que se desea; de modo que aunque crean problemas en la escuela, no suelen experimentar rechazo ni sufrir victimización (Bierman, 2004).

No obstante, la relación entre el rechazo y el comportamiento violento está sujeta a los cambios evolutivos propios de la edad. Las normas que regulan la interacción en el grupo, la aceptación de la conducta violenta, las diferentes formas de agresión y la función que desempeña o el significado asociado cambian de acuerdo con el momento evolutivo y el contexto de la interacción. La habilidad para reconocer estos cambios y comportarse de modo adaptativo parece ser un importante predictor del rechazo: los adolescentes que muestran un estilo agresivo eficaz parecen modificar las manifestaciones comportamentales, de acuerdo con la aceptación de estas conductas por sus compañeros, mientras que los adolescentes con estilo agresivo inefectivo son más rígidos y les cuesta adaptar sus comportamientos, lo que favorece la estabilidad del estatus de rechazado y los problemas de ajuste en edades posteriores (Bierman, 2004; Gifford-Smith y Brownell, 2003).

Por último, una de las variables que se relacionan con la conducta violenta y el rechazo es la tendencia que muestran estos adolescentes para asociarse con iguales que los aceptan y que son como ellos en conducta, valores y actitudes (Hymel, Wagner y Butler, 1990). De este modo, estos adolescentes satisfacen su necesidad de sentirse integrados y aceptados, al tiempo que ceden a la presión ejercida por el grupo asumiendo un comportamiento violento (Martín y Martínez,



1998). Una vez que se ha constituido este grupo, las interacciones positivas con otros iguales no violentos se encuentran limitadas, lo que conduce a la perpetuación tanto del aislamiento como de la violencia (Espelage, Holt y Henkel, 2003; Fergusson, Swain-Campbell y Horwood, 2002). Finalmente, a la gravedad de esta situación se añade que, en las aulas, el agresor sabe, casi con toda seguridad, que saldrá impune de su conducta, puesto que ni las víctimas y ni los “espectadores” suelen denunciar a los profesores estos hechos por miedo a represalias.

### **3.6 Conducta violenta respecto al nivel de enseñanza (primaria y secundaria)**

En las siguientes líneas citaremos los resultados más relevantes de una investigación desarrollada por Bonilla (2016) en el contexto mexicano, el objetivo de su trabajo fue analizar la capacidad discriminante de las conductas violentas, familiares (unión/apoyo, expresión y dificultades) y escolares (actitud ante la autoridad institucional) en función del tipo de enseñanza (primaria y secundaria). La muestra contabilizó 1,507 adolescentes de entre 10 y 19 años (49% chicos y 51% chicas) escolarizados en centros de enseñanza pública de primaria y secundaria del municipio de Puerto Vallarta, Jalisco. Se utilizó un muestreo probabilístico estratificado considerando la proporción de alumnos por grado escolar, grupos y turno.

Los resultados reportan que en el caso del grupo de adolescentes que cursaban la primaria se encontró que el discriminante más potente (diferenciándolo del grupo de secundaria) se vinculaba con la actitud positiva hacia la autoridad institucional, seguido de las dificultades en la interacción familiar y finalmente a la expresión, unión y apoyo (componentes positivos en las relaciones familiares). Estos datos sugieren que a más temprana edad los chicos y chicas que cursan primaria encuentran en la escuela y la familia su principal red de apoyo, lo que debilita la exposición a conductas violentas entre pares y con la autoridad escolar.

Los aportes de Bonilla (2016) están en la misma línea de investigaciones de Battistich (2010), quien expone la importancia de que los escolares perciban a la escuela como un contexto de protección y apoyo en el que desarrollan un rol activo. Los aportes de Gådin y Hammarström (2003) y McLellan et al. (1999) constatan la importancia de profesores y compañeros en la provisión de un clima escolar de apoyo, ya que así se favorece la salud y bienestar de los escolares.

También se ha relacionado el apoyo significativo de profesores con la ausencia de problemas escolares (Woolley, Kol y Bowen, 2009).

El grupo de secundaria se caracterizó por la expresión de conductas de agresión manifiesta reactiva y conductas violentas/disruptivas. Es decir, los jóvenes revelaron tener comportamientos que involucran una confrontación directa para hacer daño a otro, en función de comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante una provocación. La forma y función de la violencia que discrimina a los chicos que cursan la enseñanza secundaria, se relaciona con conductas de confrontación directa con sus iguales, como agredir, pegar, provocar conflictos y robar.

Por su parte, cuando la conducta violenta/disruptiva está dirigida al profesor, se manifiesta con comportamientos tales como “responder agresivamente”, “insultarlo” y/o “fastidiarlo”. Sintetizando las aportaciones de Bonilla (2016), podemos concluir que los chicos que cursan los dos últimos años de educación primaria se encuentran mejor ajustados, mantienen relaciones positivas a nivel familiar (unión, apoyo y expresión) y escolar (actitud positiva hacia la autoridad); en cambio, los chicos que cursan la secundaria manifiestan de manera predominante conductas violentas y disruptivas, experimentando dificultades al interior de sus familias y con la autoridad institucional.

### **3.7 Actitud ante la autoridad**

La participación en las instituciones, así como el desarrollo del concepto de autoridad, son procesos que evolucionan paralelamente con el desarrollo cognitivo y moral de las personas, desde una concepción de autoridad fundamentada en la personalización de la autoridad en figuras concretas en la infancia, hasta la elaboración profunda de una concepción del orden institucional en la adolescencia (Berti, 1988; Kohlberg, 1976). Los niños consideran de modo más evidente que el poder se estructura de manera jerárquica y unidireccional, mientras que los adolescentes piensan que éste puede ser repartido justamente en un sistema democrático de derechos y responsabilidades (Howard y Gill, 2000).

Sin embargo, en el proceso de formación de la actitud hacia la autoridad institucional no se pueden considerar las transformaciones cognitivas propias de la adolescencia como un producto del proceso madurativo; al contrario, resulta necesario considerar el carácter social de las representaciones cognitivas (Emler y Dickinson, 1993). Esta concepción constructivista implica que las actitudes de las

personas dependen del contexto del que forman parte, del rol que desempeñan y de sus experiencias de interacción social con otras personas y con las instituciones presentes en su entorno inmediato (Emler y Reicher, 1995).

Por tanto, se da mayor importancia a las experiencias que la persona tiene con el orden institucional y la propia interacción social, frente a posicionamientos que otorgan una mayor relevancia a los procesos cognitivos separados de la interacción social. Si trasladamos estas ideas a la configuración de la actitud hacia la escuela como sistema formal y hacia los profesores como figuras de autoridad, observamos cómo esta actitud se construye a partir de la experiencia escolar y, de manera especial, del grado de responsabilidad que se otorga a los alumnos en las actividades escolares. En este sentido, se ha constatado que la percepción de los adolescentes acerca del grado de influencia y participación en la escuela constituye un factor de mayor relevancia en la conformación de la actitud hacia la institución escolar que los procesos puramente cognitivos (Samdal, 1998).

La escuela se caracteriza por ser una institución vertical donde el profesor desempeña la autoridad legal-racional que puede ser o no ser legitimada por sus alumnos. A diferencia de lo que ocurre en otras organizaciones, en la escuela la autoridad formal del profesor raras veces resulta de una negociación explícita entre las partes, sino que este proceso ocurre de una manera más implícita: los alumnos ponen a prueba los límites y aceptan, en diferentes grados, la autoridad que representa el profesor (Prada, 2003). Además, la orientación del adolescente hacia la autoridad se relaciona con el rendimiento académico, con la implicación en comportamientos saludables y con la expresión de conductas antisociales, puesto que estas conductas suponen un quebrantamiento de las normas que regulan la organización del aula (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009; Samdal, 1998).

En este sentido, la actitud hacia las figuras de autoridad institucional desempeña un doble papel en el desarrollo de conductas transgresoras: por un lado, constituye un factor de riesgo, puesto que una actitud favorable hacia la transgresión de las normas y de oposición hacia las figuras de autoridad se asocia con el desarrollo de conductas antisociales (Loeber y Farrington, 2001); por otro lado, puede también ejercer un efecto protector respecto de la implicación en conductas antisociales, ya que es más probable que aquellos adolescentes que tienen una actitud positiva hacia la escuela y los profesores, no se vean implicados en este tipo de conductas (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009; Gottfredson y Hirschi, 1990).

La configuración de una actitud negativa hacia la autoridad formal se encuentra, además, vinculada con la sensación que tiene el adolescente de falta

de sentido y de imposición arbitraria de las normas y actividades escolares. Esta sensación se refleja en la dificultad del alumno para adaptarse a la rutina de horarios y tareas en la escuela y se expresa mediante sentimientos de hastío, rabia y resentimiento hacia las instituciones formales. Al contrario, la creencia de que la escuela es un contexto de aprendizaje y adquisición de conocimientos, así como una inversión relevante para lograr una posición adecuada en el entorno laboral, incide positivamente en la actitud hacia la autoridad institucional (Molpeceres, Lucas y Pons, 2000). De manera análoga, la relación que el adolescente tenga en la escuela con los profesores constituye la base para la comprensión de otros sistemas burocráticos, otras figuras formales de autoridad y de la orientación del niño y del adolescente hacia las normas (Emler, Ohama y Dickinson; 1990; Emler y Reicher, 1995; Rubini y Palmonari, 1995, 1998).

En consecuencia, la percepción que los adolescentes tienen de la imparcialidad y racionalidad de los reglamentos escolares y del modo en que los profesores ejercen su función institucional, influye en la valoración que estos hacen de otras figuras de autoridad, así como de la imparcialidad de las normas socialmente establecidas y de la racionalidad de la ley; esto además, configura su orientación hacia el resto de sistemas institucionales (Emler y Reicher, 1995; Molpeceres, Lucas y Pons, 2000; Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999). La autoridad, a diferencia del poder, requiere un código compartido de valores en los que se reconoce el derecho a mandar y el deber de obedecer (Prada, 2003). Esta legitimación no se produce en términos absolutos, sino que existe una gradación que oscila entre la máxima aceptación y el máximo rechazo.

### **3.8 Representaciones sociales del alumno y el profesor**

Finalmente, un factor que influye en la organización del aula y en la propia relación que se establece entre profesor y alumno es la representación social que el profesor tiene del alumno y viceversa. Moscovici (1979: 17) define las representaciones sociales como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”.

Las representaciones sociales se pueden describir como un conjunto de imágenes simbólicas, de significados, de sistemas de referencia y de categorías

que nos permiten interpretar lo que nos sucede, clasificar las circunstancias, los acontecimientos y las personas con quienes nos relacionamos, así como elaborar teorías que permiten establecer hechos sobre estos (Jodelet, 1986). Por tanto, las representaciones sociales parecen caracterizarse por ser estructuras categoriales de conocimiento que se utilizan socialmente en la comunicación y que se integran con formas de acción social.

Estos esquemas desempeñan una doble función: establecen un orden que permite a los individuos orientarse en su mundo material y social y posibilitan la comunicación entre los miembros de una comunidad, ya que les proporciona un código que regula la interacción social y que permite nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo (Farr, 1986). En el estudio de las representaciones sociales de la adolescencia y de la convivencia escolar, se pueden identificar dos posicionamientos fundamentales: el posicionamiento centrado en el adulto y el posicionamiento centrado en el adolescente. En función de la representación social que el profesor tiene de la adolescencia desempeñará su rol de profesor de un modo u otro, tendrá expectativas diferentes sobre sus alumnos y optará por una organización más tradicional o más democrática.

### **3.9 Síntesis de capítulo**

En este capítulo hemos subrayado la importancia del contexto escolar como ámbito de socialización fundamental en la adolescencia. Por esta razón, hemos presentado la escuela como una institución social que, lejos de reducirse a transmitir una serie de contenidos formales, contribuye a la adaptación de la persona en el sistema social. Además, este carácter institucional se refleja en su organización: la escuela es una organización de tipo burocrático que constituye la primera institución formal de la que niños y adolescentes forman parte, de modo que contribuye a la elaboración de una actitud hacia la autoridad y los sistemas formales.

El profesor, además, constituye la primera figura de autoridad formal para el adolescente. Este agente educativo tiene una labor trascendental en la organización de las clases y los contenidos y en la creación de un clima en el aula que posibilite el desarrollo del alumno y su ajuste en la escuela. Así, las expectativas que el profesor tiene del alumno influyen en su rendimiento, en sus relaciones sociales, en la formación de su autoconcepto académico y, en definitiva, en su ajuste escolar. Finalmente, podemos afirmar que en los últimos años, la preocupación por el fenómeno de la violencia y su incursión en la escuela

la han convertido en un foco de atención a nivel social. En nuestro país, los esfuerzos por identificar y analizar los aspectos que están relacionados con la manifestación de la violencia escolar han proporcionado información valiosa y suficiente debido a la centralización de las investigaciones.

## Referencias

- Arón, A., y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 361-389.
- Adler, P. A., y Adler, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, 58(3), 145-162.
- Battistich, V. (2010). School contexts that promote students' positive development. En J. L. Meece y J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on school, schooling, and human development* (pp. 111-127). New York, NY, USA: Routledge.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de Sistemas*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Berti, A. E. (1988). The development of political understanding in children between 6-15 years old. *Human Relations*, 41(6), 437-446.
- Bierman, K. L. (2004) *Peerrejection. Developmental Processes and intervention strategies*. New York, USA: Guilford Press.
- Bonilla, C. (2016). *Familia, conductas delictivas y violentas en la escuela: una mirada desde la adolescencia* (tesis doctoral). Universidad de Guadalajara, Puerto Vallarta, México.
- Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, B. K., Hornung, R. W., y Slap, G. B. (2000). School disconnectedness: identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106, 1017-1021.
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A., y Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46(5), 507-535.
- Brown, B. B., y Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology. Vol. 2: Contextual influences on adolescent development*, 3a ed., (pp. 74-103). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons.
- Buhrmester, D. (1996). Need fulfilment, interpersonal competence, and the developmental context of early adolescent friendship. En W. H. Bukowsky, A. Newcomb y W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 158-183). London, England: Cambridge University Press.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61(1), 101-111.
- Casamayor, G. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona, España: Graó.
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J. E., Palafox, J. C., Willms, D., Sommers, A. M., y Willms, D. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje*,

- matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica.* Informe técnico. Santiago de Chile, Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.
- Cava, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención* (tesis doctoral). Universitat de València, Valencia, España.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona, España: Paidós.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona, España: Paidós.
- CERE. (1993). *Evaluar el contexto educativo* (documento de estudio). Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.
- Cerezo, F. (2007). *La violencia en las escuelas*. Madrid, España: Pirámide.
- Cid, A. (2003). El clima escolar como factor de calidad. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 6(1), 5-18.
- Colarossi, L. G., y Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19-30.
- Consejo Nacional de Población. (2012a). *Índice de marginación por localidad 2010*. México: Autor.
- Consejo Nacional de Población. (2012b). *Índice de marginación urbana 2010*. México: Autor.
- Cotterel, J. (2007). *Social networks in youth and adolescence*. (2a ed.). New York, NY, USA: Routledge.
- Cowie, H., y Hutson, N. (2005). Peer support: A strategy to help bystanders challenge school bullying. *Pastoral Care*, 23, 40-44.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., y Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320.
- Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Elaborado por A. Marchesi, E. Martín, E.M. Pérez, y T. Díaz. Madrid, España: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Madrid, España: Santillana-Unesco.
- Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, España: Morata.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid, España: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., y Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Dodge, K. A., Malone, P. S., Lansford, J. E., Miller-Johnson, S., Pettit, G. S., y Bates, J. E. (2006). Toward a dynamic developmental model of the role of parents and peers in early onset substance use. En A. Clarke-Stewart y J. Dunn (Eds.), *Families count: Effects on child and adolescent development* (pp. 104-131). New York, USA: Cambridge University Press.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., NicGabhain, S., Scheidt, P., Currie, C., and The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128-132.

- Eccles, J. S., y Roeser, R. W. (2011). School as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Eccles, J., Lord, S., y Roeser, R. (1996). The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. En D. Cichetti y S. L. Toth (Eds.), *Adolescence: Opportunities and challenges*, vol. 7, (pp. 49-93). Rochester, NY, USA: University of Rochester Press.
- Emler, N., Ohama, 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 Dickinson, J. (1993). The child as sociologist: The childhood development of implicit theories of role categories and social organization. En M. Bennett (Ed.), *The development of social cognition: The child as psychologist* (pp. 168-190). New York: NY Guilford Press.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford, USA: Blackwell Pub.
- Erickson, L. D., McDonald, S., y Elder, G. H. (2009). Informal mentors and education: Complementary or compensatory resources? *Sociology of Education*, 82(4), 344-367.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., y Henkel, R. R. (2003). Examination of peer contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74(1), 205-220.
- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12.
- Farr, R. M. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social*, vol. II, (pp. 641-657). Barcelona, España: Paidós.
- Fernández, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid, España: Morata.
- Fernández Ríos, L., y Rodríguez, F. J. (2002). La prevención de la violencia: Hechos y mitos. *Psicothema*, 14(1), 147-154.
- Fergusson, D. M., Swain-Campbell, N. R., y Horwood, L. J. (2002). Deviant peer affiliations, crime and substance use: A fixed effects regression analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(4), 419-430.
- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G., y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de Investigación Educativa en México. En A. Furlán y T. Spitzer (Eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 71-132). México: ANUIES-COMIE (Colección Estados del Conocimiento).
- Flammer, A., y Alsaker, F. D. (2006). Adolescents in school. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 223-245). New York, NY, USA: Psychology Press.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado del Arte. *Revista de Educación*, (313), 53-77.
- Gådin, K. J., y Hammarström, A. (2003). Do changes in the psychosocial school environment influence pupils' health development? *Scandinavian Journal of Public Health*, 31, 169-177.
- Garnefski, N., y Okma, S. (1996). Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: Influence of family, school and peers. *Journal of Adolescence*, 19(6), 503-512.
- Garretón, P. (2014). *Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile* (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba, España.



- Gifford-Smith, M. E., y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology, 41*, 235-284.
- Gottfredson, M. R., y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA, USA: Stanford University.
- Gracia, E., y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona, España: Paidós.
- Guil, A. (1997). *Construcción de la realidad en la interacción social: de la percepción a la identidad social*. En M. Marín (Ed.), *Psicología social de los procesos educativos* (pp. 33-45). Sevilla, España: Algaída.
- Hargreaves, A. (2000). Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. *Cuadernos de Pedagogía, (290)*, 58-60.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: friendships and their development significance. *Child Development, 67*(1), 1-13.
- Helsen, M., Vollebergh, W., y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(3), 319-335.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmman, R., Tolan, P., VanAcker, R., y Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology, 28*, 59-81.
- Howard, S., y Gill, J. (2000). The pebble in the pond: children's constructions of power, politics and democratic citizenship. *Cambridge Journal of Education, 30*(3), 355-378.
- Hrdlicka, M., Blatny, M., Urbanek, T., Vermeiren, R., Ruchkin, V., y Schwab-Stone, M. (2005). *Antisocial behavior in the Czech Republic and its relation to three contexts of socialization: family, school, and peers*. 9th European Congress of Psychology. Granada, España.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., y Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology, 39*(4), 289-301.
- Hymel, S., Wagner, E., y Butler, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S. R. Asher y J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156-186). New York, USA: Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). *Censo de Población y Vivienda 2010 (Informe nacional y estatales, México*. Recuperado de <http://www.censo2010.org.mx>
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/76-publicaciones/recursos-y-procesos-escolares-capitulos/578-disciplina-violencia-y-consumo-de-sustancias-nocivas-a-la-salud-en-escuelas-primarias-y-secundarias>
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) (2014). Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto*. Madrid, España: Popular.
- Jiménez, T. I., 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. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*(2), 227-236.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., y Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias: un modelo de mediación. *Internacional Journal of clinic and Health Psychology, 8*(1), 139-151.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social*. Barcelona, España: Paidós.

- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kasen, S., Cohen, P., Chen, H., Johnson, J. G., y Crawford, T. N. (2009). School climate and continuity of adolescent personality disorder symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(12), 1504-1512.
- Keyes, C. L. (2003). Complete mental health: An agenda for the 21st century. En J. Haidt (Ed.), *Flourishing: Positive Psychology and the Life Well-Lived* (pp. 293-312). Washington, DC, USA: American Psychological Association.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralisation. The cognitive-developmental approach. En T. E. Lickona (Ed.), *Moral development and Behavior* (pp. 31-53). New York, USA: Holt, Rinehart y Winston.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., y Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159.
- Kupersmidt, J.B., y Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61(5), 1350-1362.
- Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G., y Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32, 744-754.
- Loeber, R., y Farrington, D. P. (Eds.). (2001) *Child delinquents: Development, Intervention and service needs*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Malecki, C. K., y Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.
- Marchesi, A. (2005). El informe PISA: nada contribuye a mejorar lo esperado. *Aula*, (139), 9-15.
- Marín, M. (2003). Función social de la educación y rol del profesor. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. Morales (Eds.), *La sociedad educadora* (pp. 33-56). Albacete, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Martín, M. J., y Martínez, J. M. (1998). Violencia juvenil. En A. Martín, J. M. Martínez, J. S. López, M. J. Martín y J. M. Martín (Eds.), *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales* (pp. 47-86). Madrid, España: Entinema.
- Martín, E, Rodríguez, V., y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid, España: CIE-FUHEM.
- Martínez, R. A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- McLellan, L., Rissel, C., Donnelly, N., y Bauman, A. (1999). Health behavior and the school environment in New South Wales. *Social Science & Medicine*, 49(5), 611-619.
- Meece, J. L., y Schaefer, V. A. (2010). Schools as contexts of human development. En J. L. Meece y J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on school, schooling, and human development* (pp. 3-5). New York, NY, USA: Routledge.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., y Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157.
- Molpeceres, M. A., Lucas, A., y Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15, 87-105.

- Molpeceres, M. A., Llinares, L., y Bernard J. C. (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.
- Monescillo, M., Ávila, J.A., y López, M. (2011). Inmigración y convivencia en la escuela primaria. Educación y Diversidad. *Revista Interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 5(2), 51-70.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemal.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela. El rol de la familia. *Aula Abierta*, (79), 109-138.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2001). *Familia y educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Musitu, G., Estévez, E., y Jiménez, T. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid, España: Cinca.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., y Qvarstrøm, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166-175.
- Newcomb, A. F., y Bagwell, C. L. (1995). Children's Friendship Relations: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347.
- Oliva, A., Jiménez, J., Parra, A., y Sánchez-Queija, I. (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatología y Psicología clínica*, 13(1), 53-62.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla, España: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Ovejero, A. (2003). Importancia de las dimensiones psicosociológicas en el ámbito educativo. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. Morales (Eds.), *La sociedad educadora* (pp. 17-32). Albacete, España: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ovejero, A. (2002). Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula Abierta*, 79, 71-84.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, España: PPU.
- Otero-López, J. M. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. Saldaña (Ed.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp.179-212). Madrid, España: Pirámide.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Eds.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid, España: Pirámide.
- Palomero, J. E., y Fernández, M. R. (2001). La violencia escolar: Un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-39.
- Parker, J. G., y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children "at risk"? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parra, A., Oliva, A., y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35(3), 331-346.
- Paterna, C., Martínez, M. C., y Vera, J. J. (2003). *Psicología social*. Madrid, España: Pirámide.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., y Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a Function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.

- Pertegal, M. A. (2014). *Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente* (tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Phillips, M. (1997). What makes schools effective? A comparison of the relationships of communitarian climate and academic climate to mathematics and attendance during middle school. *American Educational Research Journal*, 34, 633-662.
- Prada, C. (2003). *Relaciones de poder entre las instituciones. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Madrid, España: Dykinson.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., 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(1), 119-138.
- Reguillo, R. (18 de mayo de 2015). Infinita tristeza: las esquilas de las violencias en México. *Regeneración*. Recuperado de <http://regeneracion.mx/infinita-tristeza-esquilas-de-violencia-en-mexico/>
- Reinke, W. M., y Herman, K. C. (2002). Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39(5), 549-559.
- Rodríguez-Muñoz, V. M. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, (343), 453-475.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid, España: Temas de hoy.
- Roeser, R. W., y Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123-158. doi: 10.1207/s15327795jra0801\_6
- Roeser, R.W., Midgley, C., y Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Ros, M. (1989). La percepción de la interacción y el juego de las expectativas. En C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo*, vol. 2, (pp. 191-213). Madrid, España: UNED.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid, España: Marova.
- Rubini, M., y Palmonari, A. (1995). Orientamenti verso le autorità formali e partecipazione politica degli adolescenti. *Giornale Italiano di Psicologia*, (5), 757-775.
- Rubini, M., y Palmonari, A. (1998). The effect of school maladjustment and of membership of adolescent peer-groups on the orientation to the institutional system. Comunicación presentada a la 6th Biennial Conference of the EARA, Budapest, Hungría.
- Rué, J. (1997). Notas para comprender la cuestión de la disciplina en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, (66), 53-56.
- Samdal, O. (1998). *The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviors and subjective well-being*. Research Centre for Health Promotion, University of Bergen: Hordaland, Norway.
- Sandstrom, M. J., y Cramer, P. (2003). Girls' use of defense mechanisms following peer rejection. *Journal of Personality*, 71, 605-627.
- Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology*, 36, 19-39.
- Schwartz, S., y Polishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid, España: Narcea.
- SEGOB. (2012). *DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012)

- SEGOB. (2013) *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación*. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013)
- Steinberg, L., y Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, vol. 1: Children and parenting* (pp. 103-134). New Jersey, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tagiuri, R., y Litwin, G. (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston, TX, USA: Harvard Business School.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga, España: Aljibe.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., De la Morena, L., Infante, L., Raya, S., y Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Trickett, E. J., Leone, P. E., Fink, C. M., y Braaten, S.L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional children*, 59, 441-420.
- Welsh, M., Park, R. D., Widaman, K., y O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463-481.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357-364.
- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social contextgroup composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.
- Woolley, M. E., Kol, K. L., y Bowen, G. L. (2009). The social context of school success for Latino middle school students: Direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *The Journal of Early Adolescence*, 29, 43-70. doi: 10.1177/0272431608324478.
- Zabalza, M. Á. (1996). El clima. Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo. En G. Domínguez y J. Mezanza (Eds.), *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 265-302). Madrid, España: Escuela Española.
- Zakriski, A. L., y Coie, J. D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and no aggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development*, 67, 1048-1070.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., y Walberg. H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY, USA: Teachers College Press.

## 4. Violencia y victimización escolar

*Silvana Mabel Nuñez Fadda y Esperanza Vargas Jiménez<sup>4</sup>*

En México la atención hacia el tema de la violencia escolar ha tenido una evolución lenta en sus inicios. Todavía en el año 2005 se comentaba que era un tema tabú en nuestro país del que se sabe poco en pleno siglo XXI (Prieto, 2005). En el informe del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) sobre el estado del conocimiento en nuestro país, se especifica que, si bien los primeros estudios relacionados a este tema se realizaron en 1996, su reconocimiento explícito y consolidación como campo temático se dio del 2005 al 2009. A partir de allí y hasta el día de hoy, se ha planteado la búsqueda de alternativas (Gómez y Zurita, 2013). El interés hacia la violencia escolar en México ha ido creciendo en los últimos años. Actualmente es uno de los temas que más atrae la atención mediática y pública, a partir de la muerte reciente de un estudiante de secundaria de doce años de edad, a causada de una lesión cerebral ocasionada por compañeros dentro del aula y en presencia de un docente.

La presión de la opinión pública ha promovido la toma de medidas inmediatas, entre las que podemos citar la urgencia de la Cámara de Diputados por aprobar una “ley *antibullying*”; la declaración del Secretario de Educación Pública respecto a que “la violencia no está en la escuela, inicia en el hogar, en los medios y es un problema más complejo cuya respuesta no sólo corresponde a la SEP” (Secretaría de Educación Pública); la puesta en marcha de un plan de intervención que incluye una línea telefónica y un sitio web para denuncias (Aristegui, 2 de junio de 2014; Hernández, 29 de mayo de 2014); y el anuncio por el Secretario de Gobierno de México de un programa de medidas que incluye una encuesta del INEGI en 82,250 viviendas del país a los padres de familia y jóvenes sobre la situación en sus escuelas.

Los datos estadísticos que se han manejado muestran cifras dispares y queremos subrayar que en los medios de comunicación se tiende a usar el término *bullying* como sinónimo de cualquier conducta de violencia entre pares que ocurre en la escuela, lo cual contribuye a acentuar la confusión. En la revisión de las investigaciones nacionales se aprecia diversos tipos de estadísticas, parciales y sectorizadas, y una gran cantidad de estudios cualitativos (Gómez y Zurita, 2013; Prieto Quezada, Carrillo y Jiménez, 2013). El único estudio a gran escala que encontramos es el realizado por Aguilera, Muñoz y Orozco para el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), con datos recogidos en 2006 y publicado en 2007. En la situación actual, resalta la carencia de estudios

---

<sup>4</sup> Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Costa.

actualizados a nivel nacional, que permitan conocer la situación de la violencia escolar con mayor precisión y la del *bullying* en particular.

La *violencia escolar*, que comenzó a estudiarse desde los años setenta en países como Estados Unidos, Suecia, Noruega, Finlandia y Reino Unido, es un problema que perjudica gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como las relaciones sociales existentes en la misma, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores. Algunos investigadores (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001) destacan que la violencia escolar ejerce un triple impacto en el funcionamiento de la escuela: desmoraliza y desmotiva laboralmente al profesorado, produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos —porque la atención recae en las medidas disciplinarias—, y provoca también el abandono de los objetivos de formación humana del alumnado, al centrar la atención en aquellos estudiantes que muestran más problemas de disciplina. Pero además, la violencia deja huellas profundas y duraderas en quienes la padecen, y su impacto excede el ámbito escolar.

Es conocida la asociación del acoso escolar con el suicidio en adolescentes y, en nuestro país, ha sido también causa de lesiones serias a terceros y de muerte (Villamil, 2014). Tomando en cuenta su frecuencia creciente y gravedad en el contexto mexicano, dedicaremos el presente capítulo a analizar tanto la violencia escolar como el acoso entre pares —conocido internacionalmente como *bullying*— y trataremos de establecer una clara distinción entre una y otra. Describiremos las características de los participantes en las situaciones de acoso entre pares, las consecuencias a corto y largo plazo, y finalmente examinaremos las principales teorías y factores explicativos de este problema social.

#### **4.1 Qué entendemos por violencia y por violencia escolar**

El término *violencia* designa una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y satisfacer los intereses propios (Ovejero, 1998; Trianes, 2000). La distinción entre la *violencia* y la *agresión* se encuentra, como algunos autores apuntan, en que la agresión supone una conducta guiada por los instintos, mientras que la violencia es el producto de la interacción entre la biología y la cultura (Sanmartín, 2000, 2004). No obstante, en la revisión de los trabajos publicados en los últimos años sobre el comportamiento agresivo/violento, observamos que autores de prestigio utilizan indistintamente ambos términos. Aunque en este capítulo nos inclinamos por el término *violencia*,

utilizaremos ambos conceptos con la finalidad de respetar la terminología original de las investigaciones que revisaremos.

En la clasificación más común sobre los tipos de conducta violenta se distingue entre la dimensión comportamental (violencia hostil, directa, para hacer daño) y la dimensión intencional (violencia como instrumento para conseguir algo y satisfacer los intereses propios). Siguiendo a Anderson y Bushman (2002), la *violencia hostil* hace referencia a un comportamiento impulsivo, no planificado, cargado de ira, cuyo objetivo principal es causar daño y que surge como una reacción ante una provocación percibida; la *violencia instrumental* se considera como un medio premeditado para alcanzar los propósitos del agresor, y no se desencadena únicamente como reacción ante una provocación. En clasificaciones más recientes y complejas del comportamiento violento, se hace una doble distinción que considera la *forma* de violencia (por ejemplo, directa, física o manifiesta *versus* indirecta, verbal o relacional) y su *función* (reactiva o defensiva *versus* ofensiva, proactiva o instrumental) (Griffin y Gross, 2004; Little, Brauner, Jones, Nock y Hawley, 2003; Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003).

**Tabla 1:** Formas y Funciones de la violencia

<b>Formas de violencia</b>	
La violencia directa o manifiesta	Se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...).
La violencia indirecta o relacional	No implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona, o bien en su percepción de pertenencia a un grupo (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores...).
<b>Funciones de la violencia</b>	
La violencia reactiva	Hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esta violencia suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales, que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás.
La violencia proactiva	Hace referencia a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de violencia se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con altos niveles de competencia social y habilidades de líder.

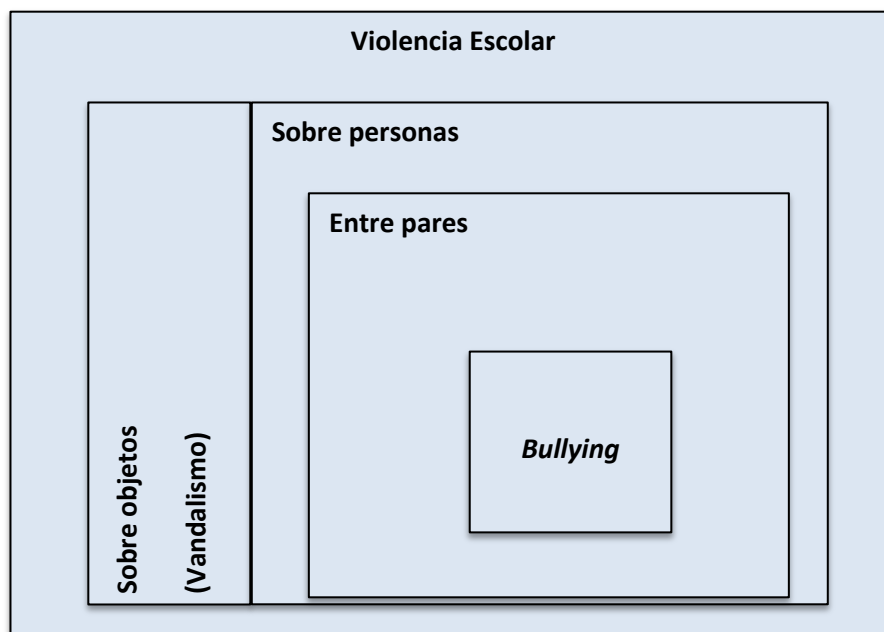
Fuente: Little, Brauner, Jones, Nock y Hawley (2003); Little, Henrich, Jones y Hawley (2003).



La conducta violenta en la escuela, que presenta las mismas características de todo comportamiento violento se caracteriza porque los actores son niños y adolescentes y tiene lugar en escuelas e institutos, donde estos conviven varias horas al día y durante varios años. En el contexto escolar existen diversos comportamientos violentos que pueden ser dirigidos directamente hacia objetos (Trianes, 2000) o a las personas. Entre los primeros, podemos distinguir actos vandálicos como la rotura de pupitres y puertas o la pintura de nombres, mensajes y dibujos en las paredes del centro. Entre los segundos, destacan las agresiones físicas y verbales hacia los profesores o entre compañeros y los problemas graves de disciplina en el aula, como la desobediencia al reglamento interior escolar (Iglesias, 2000; Moreno, 1998).

De entre todas estas conductas, las peleas entre compañeros son las más frecuentes, bien entre iguales o entre pandillas. Un aspecto que conviene precisar es que no toda agresión de un alumno a otro constituye un caso de acoso escolar. Las peleas o insultos puntuales entre dos alumnos en las que no existe una desigualdad de poder entre agresor y víctima, si bien son conductas que no deben permitirse o tolerarse en un contexto escolar, no son acoso. La violencia escolar es un término más amplio que el de acoso escolar y hace referencia a todas aquellas conductas agresivas, que tienen como protagonistas a alumnos o profesores, realizadas en centros escolares.

**Figura 1:** Tipos de violencia escolar



Fuente: Elaboración propia.

Furlán (2005) comenta que el término *violencia escolar* es de aparición reciente, ya que anteriormente había una demarcación entre lo normal; las transgresiones, que se referían como indisciplina y eran claramente competencia de la pedagogía; lo anormal, que era competencia de psicólogos y psiquiatras; y lo delictivo, que era competencia de lo jurídico. Para este autor, la ampliación del concepto de violencia fue desplazando al de indisciplina; ocurre en relación al aumento en la frecuencia y gravedad de las conductas más problemáticas, muestra una crisis de la autoridad y de la confianza de la escuela, respecto a su competencia y capacidad de intervención (Furlán, 2005).

## **4.2 Violencia entre compañeros y *bullying***

### **4.2.1 Conceptualización**

El acoso escolar, también conocido con el término inglés *bullying*, implica una conducta de persecución física o psicológica realizada por un alumno (o grupo de alumnos) hacia otro, al que se elige como víctima de ataques reiterados (Olweus, 2005). Otra característica específica del *bullying* es que la víctima no es capaz de salir de esta situación por sus propios medios. Por su parte, la violencia escolar entre pares implica agresiones manifiestas, relacionales, reactivas o proactivas, y obedece a distintas razones, entre las que se han mencionado las siguientes:

1. Conseguir o mantener un estatus social elevado: algunos líderes de grupo son precisamente aquellos adolescentes que más destacan por sus conductas violentas.
2. Obtener poder y dominación frente a otros compañeros.
3. Ejercer de “justicieros” al imponer sus propias leyes y normas sociales frente a las ya existentes, que consideran inaceptables o injustas.
4. Desafiar a la autoridad y oponerse a los controles sociales establecidos, que ellos interpretan como opresores.
5. Experimentar conductas nuevas y de riesgo, para lo que seleccionan ambientes que proveen oportunidades para ejercer comportamientos violentos (Fagan y Wilkinson, 1998).

En Latinoamérica se hacen patentes otros factores. Si observamos la siguiente tabla (UNICEF, 2011), donde se muestran los motivos que los niños y adolescentes encuestados señalan para agredir a un compañero, veremos que en segundo lugar aparece la categoría “por broma”.

**Tabla 2:** Frecuencia de la violencia escolar

<b>Motivos para agredir a un compañero</b>	<b>%</b>
Porque me sentí provocado	9.2%
Por broma	8.1%
No sé	7.0%
Porque creo que se lo merecen	4.7%
Otros	4.0%
Porque soy más fuerte	1.7%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de UNICEF (2011).

La misma situación se repite en el estudio de Valadez (2008) en adolescentes de Guadalajara, Jalisco, donde un 42.6% opina que las agresiones a compañeros se hacen por broma o juego, y el 34.4% dice que es normal que estas cosas sucedan. Esto nos parece importante porque una buena parte de la violencia, incluso en los casos extremos, como el del adolescente fallecido en Tamaulipas, ocurre dentro de lo que los alumnos definen como juegos o bromas pesadas. Estos datos estadísticos hablan de la frecuencia con que las conductas violentas y agresivas son normalizadas, y como consecuencia, invisibilizadas tanto para los participantes como para los espectadores, hecho que ha sido señalado en diversos estudios cualitativos en México (Gómez Nashiki, 2005).

El *bullying* ha sido objeto de estudio desde finales de los años 70 y principios de los 80 en países como Noruega, Suecia y Finlandia. De hecho, es en Noruega donde encontramos a uno de los grandes pioneros en su estudio, Dan Olweus (1983), quien lo define como “una conducta de persecución física y psicológica que realiza un alumno hacia otro, el cual es elegido como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios” (p. 29). En un trabajo posterior, Olweus (1998) añade que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”, y considera como acción negativa “toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada” (p. 25).

Muy similar es la definición aportada desde España por Cerezo (1999): “forma de conducta agresiva intencionada, perjudicial y persistente, cuyos protagonistas son los jóvenes escolares”, o por Trianes (2000) citado en Estévez, E. (2005: 15): “el *bullying* es un comportamiento prolongado de insulto, rechazo social, intimidación y agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros”. En la siguiente tabla se resumen los

elementos característicos del *bullying* a partir de los resultados de algunas investigaciones al respecto (Defensor del Pueblo, 1999; Díaz-Aguado, 2002; Greene, 2000).

**Tabla 3:** Principales características del *bullying*

1.	El agresor pretende infligir daño o miedo a la víctima.
2.	El agresor ataca o intimida a la víctima mediante agresiones físicas, verbales o psicológicas.
3.	La violencia hacia la víctima ocurre repetidamente y se prolonga durante cierto tiempo.
4.	El agresor se percibe a sí mismo como más fuerte y poderoso que la víctima.
5.	Las agresiones producen el efecto deseado por el agresor.
6.	El agresor recibe generalmente el apoyo de un grupo.
7.	La víctima no provoca el comportamiento agresivo.
8.	La víctima se encuentra indefensa y no puede salir por sí misma de la situación.
9.	Existe una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima.

Fuente: Estévez (2005), a partir de los resultados de Defensor del Pueblo (1999); Díaz-Aguado (2002); y Greene (2000).

Por otro lado, el *bullying* implica conductas que podemos clasificar tanto dentro de la violencia manifiesta o relacional como de la violencia reactiva o proactiva. El estudiante que es objeto de *bullying* puede sufrir una variedad de conductas violentas por parte del agresor que incluyen comentarios desagradables o humillantes, burlas y apodos; aislamiento social, exclusión del grupo de amigos o grupos de trabajo escolar; golpes, patadas, pellizcos, empujones y amenazas; el difundir mentiras y falsos rumores y tratar de convencer a los demás de que no se relacionen con él (Olweus, 1999; Ortega, 1994). Algunos agresores o *bullies* preferirán la violencia física, pero otros no actuarán tan abiertamente y harán uso de la persuasión y la manipulación (Rodríguez, 2004).

Para Salmivalli, uno de los elementos claves del acoso es el grupo de pares, ya que considera que el *bully* busca elevar su estatus dentro del grupo por medio de la conducta de acoso, y para esto es fundamental que existan dos elementos: la falta de respuesta de confrontación de la víctima y la presencia de los testigos (Salmivalli, 2010). En este sentido, el concepto de violencia instrumental parece ser el más útil para comprender la conducta del acosador o *bully* (Salmivalli, 2010). En la actualidad, nuevas formas de violencia y de *bullying* que han surgido en relación con las tecnologías de la información, conocidas como *ciberbullying*, han adquirido una importancia creciente, e incluso van reemplazando a las formas de *bullying* más tradicionales (Furlán y Spitzer, 2013). Éstas incluyen el uso de mensajes, fotos y filmaciones a través de dispositivos

digitales, como teléfonos, tablets etc., por medio de las redes sociales, que constituyen los nuevos escenarios de convivencia (véase tabla 4).

**Tabla 4:** Formas de *bullying*

<b>Tipos</b>	<b>Características</b>
<i>Verbal</i>	Poner mote, hacer burla, ridiculizar, insultar, amenazar y humillar.
<i>Física</i>	Golpes, codazos, pellizcos, patadas, empujones y palizas.
<i>Emocional</i>	Chantaje, extorsión para conseguir algo (por ejemplo, dinero) y la creación de falsas expectativas en la víctima (por ejemplo, hacerse pasar por su amigo).
<i>Exclusión social</i>	Ignorar, no dejar participar, evitar que se le acerquen o haga amigos.
<i>Ciberbullying</i>	Cuando una o varias formas de <i>bullying</i> se expresan a través del uso de dispositivos digitales.
<i>Sexual</i>	Es la menos frecuente y se refiere a aquellos comportamientos que implican tocar el cuerpo de la víctima sin su consentimiento, así como gestos obscenos y demandas de favores sexuales.

Fuente: Elaboración propia con datos de Estévez (2005).

En el *ciberbullying* otras expresiones del acoso se expresan a través de la tecnología digital. En México se han reportado y podido rastrear casos de *bullying* a través de videos que se suben a las redes sociales. El video se toma en el momento de la agresión grupal a un/a alumno/a con un teléfono digital. En estos casos, se combina la agresión física, verbal e incluso sexual con el *ciberbullying*. Al subir el registro en video a la red, donde todos lo pueden ver, se repite y prolonga en el tiempo la humillación del agredido, a la vez que su exposición pública se amplía de una manera desmesurada. El alarde manifiesto que se hace de estas agresiones nos lleva a pensar en el valor positivo que se asigna a la violencia como ejercicio de poder sobre el otro, y subraya la necesidad de tomar en cuenta los factores sociales implicados.

#### **4.2.2 Prevalencia de la violencia escolar y del *bullying***

Si bien en lo que respecta a la teoría se han especificado muy claramente las características del acoso entre pares; en las mediciones de su prevalencia no parece haber la misma claridad. La mayor parte de las mediciones se refieren a conductas violentas que se suelen caracterizar como violencia física, verbal, social, intimidación o amenazas, sexual y *ciberbullying*. Si nos atenemos a las definiciones, ninguna de éstas categorías por sí sola puede separar a quienes son acosadores y/o víctimas de quienes no lo son, ya que las conductas pueden darse

en uno y otro sentido. Es decir, quien manifiesta haber sido golpeado, también puede reportar que golpeó, quien insulta, también puede haber sido insultado y así sucesivamente.

Podemos afirmar que existe violencia entre pares, pero si sólo medimos violencia ¿cómo la distinguiremos del acoso? Parece haber una tendencia a trazar esta división tomando en cuenta a la frecuencia, ya sea de agresión o de victimización. Pensamos que el análisis debería ser más complejo para obtener datos confiables respecto al fenómeno del acoso en sí, y debería reflejar las categorías que distinguen el *bullying* de la violencia entre pares: la continuidad en el tiempo, la diferencia de poder, la deliberación y sistematización hacia una persona en particular. Por supuesto, cualquier tipo de violencia en la escuela debe ser objeto de investigación e intervención, pero tendremos que identificar claramente a los participantes en el acoso escolar para poder particularizar las medidas a utilizar. Respecto a los informes de prevalencia, se suelen organizar de varias formas:

- En cuanto al rol: como agresor, como víctima y como testigo.
- En cuanto al tipo o modalidad de conducta violenta, ya mencionados.
- En cuanto a la frecuencia de las conductas reportadas: pueden presentarse como frecuencias bajas, intermedias y altas.

Al respecto, para una misma modalidad de violencia, los valores más altos se encuentran en los reportes de los testigos, seguidos por los de las víctimas y por último, los de los agresores. En cuanto a la frecuencia, se reportan muchas más frecuencias bajas (pocas o algunas veces), que altas (bastantes, muchas veces). Esto se confirma en los estudios revisados para los datos de prevalencia más recientes que se presentan a continuación. En un estudio realizado en once países europeos, el porcentaje de niños víctimas de acoso escolar fue del 20.6% del total de la muestra, yendo desde el 10.5% en Hungría hasta el 29.6% en Reino Unido (Analitis, Klein, Ravens-Sieberer, Detmar, Erhart, Herdman et al., 2009).

Para España, se revisaron los datos del Reporte del Defensor del Pueblo publicados en 2007. Insultar, poner mote ofensivo y hablar mal de alguien son las conductas violentas más frecuentes cuando las reportan las víctimas, mientras que los agresores agregan también la categoría de “ignorar”, correspondiente a exclusión social. En la siguiente tabla se muestran los porcentajes totales de las conductas violentas más representativas en escuelas secundarias de España, que combinan reportes de víctimas y agresores respecto al tipo de malos tratos que reciben y ejercen.

**Tabla 5:** Frecuencia de conductas violentas en escuelas secundaria de España

	<i><b>Tipos de malos tratos</b></i>	<i><b>Víctimas</b></i>	<i><b>Agresores</b></i>
<i><b>Agresión verbal</b></i>	Hablar mal	31.5%	35.6%
	Insultos	27.1%	32.4%
	Motes ofensivos	26.7%	29.2%
<i><b>Agresión física indirecta</b></i>	Esconder cosas	16%	10.9%
	Robar cosas	6.3%	1.6%
<i><b>Exclusión social</b></i>	Ignorar	10.5%	32.7%
	No dejar participar	8.6%	10.6%
<i><b>Agresión física directa</b></i>	Pegar	3.9%	5.3%
<i><b>Ciberbullying</b></i>		5.6%	5.4%
<i><b>Acoso sexual</b></i>		0.7%	0.6%
<i><b>Amenaza con armas</b></i>		0.5%	0.3%

Fuente: Elaboración propia con datos del Defensor del Pueblo (2007).

En América Latina, Eljach, en el reporte de UNICEF 2011, subraya la gran carencia de datos fiables, actualizados, desagregados y comparables que den un panorama certero de la magnitud y consecuencias de la violencia contra niñas, niños y adolescentes, lo que parece indicar que este tema no representa una prioridad del gobierno en cuanto a los sistemas de información y estadísticas (Eljach, 2011). En el estudio de Román y Murillo (2011) se midieron la magnitud de la violencia escolar en 91,223 estudiantes de 6º grado de primaria de 16 países latinoamericanos y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. Para esta investigación se utilizaron los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce) de la UNESCO, en el que se analizaron 2,969 escuelas y 3,903 aulas.

Los autores concluyeron que la violencia entre pares es un grave problema en toda la región. Los estudiantes que sufrieron violencia de sus iguales alcanzaron un desempeño en lectura y matemáticas significativamente inferior al de quienes no la experimentaron; en aulas con mayores episodios de violencia física o verbal, los educandos mostraron peores desempeños que en aulas con menor violencia (Román y Murillo, 2011). De este estudio recogemos sólo los datos estadísticos respecto a la magnitud y modalidad de violencia. El fenómeno del *bullying* o maltrato entre escolares se reporta y analiza de dos formas distintas: ser víctima de dicho acoso o haber presenciado, o saber (testigo), de episodios en que la víctima es un compañero o compañera. Un poco más de la mitad de los

estudiantes entrevistados reportaron haber sufrido algún tipo de violencia por parte de sus compañeros en el último mes (51.1%) y cerca del 62% mencionaron haber presenciado dichos episodios.

Los autores plantean la posibilidad de que la condición de víctima afecte a más estudiantes, ya que *“reconocerse víctima de acoso o maltrato por sus pares es un paso que, muchas veces, los niños, niñas y jóvenes no dan, ni siquiera desde el anonimato de un cuestionario”* (Román y Murillo, 2011: 50). Los resultados dispares muestran que este problema es aún más grave y complejo en algunos países de Latinoamérica que en otros, por ejemplo: el 63% de estudiantes declaran ser víctimas de violencia en Colombia, mientras que en Cuba esta cifra es de sólo un 13%. Con base en los resultados, se pueden diferenciar tres grupos de países: un primer grupo donde más de la mitad de sus estudiantes se declaran víctimas de algún tipo de acoso o maltrato por compañeros, formado por Colombia, Costa Rica, Argentina, Ecuador, Panamá y República Dominicana; un segundo grupo donde este porcentaje está entre un 40% (Uruguay, Paraguay, Nicaragua) y el 50% (Brasil, Perú, México, Guatemala, El Salvador y Chile), y por último, un tercer grupo integrado sólo por Cuba, con un 13%.

En cuanto al análisis sociodemográfico, se pudo constatar que el *bullying* entre estudiantes latinoamericanos afecta más a los varones que a las niñas en todas sus manifestaciones (física, psicológica y verbal) y es más relevante en las escuelas urbanas que rurales. Si bien en otros estudios los estudiantes varones aparecen mayormente en situaciones de maltrato físico, mientras que entre las mujeres se da más el maltrato social o psicológico, esta diferencia no se confirma en este estudio. La agresión más frecuente es el robo (39.4%), seguida de la violencia verbal (26.6%) y, por último, la violencia física (16.5%). Aunque esta ordenación se mantiene en todos los países, las cifras son muy diferentes de un país a otro.

#### **4.2.2.1 La prevalencia en México**

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), publicó en el 2007 los resultados de la investigación “Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud en escuelas primarias y secundarias de México” un estudio nacional a gran escala donde se investiga la dimensión de la violencia en las escuelas primarias y secundarias de nuestro país, reportada por alumnos y profesores. El muestreo estratificado tuvo representatividad nacional para primarias y secundarias, e incluyó 47,878 alumnos de primaria y 52,251 alumnos de secundaria (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007). Los reportes de los alumnos, respecto a su participación en los actos de violencia, se muestran en la tabla 6.



**Tabla 6:** Alumnos que comenten actos violentos

<i>En este año escolar</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>
	%	%
Has participado en peleas en las que hayas dado golpes	19	11.1
Participaste en actividades que dañaron las instalaciones de la escuela	9	7.3
Robaste algún objeto o dinero	2.1	1.3
Participaste en un grupo que intimide, amenace o robe a otros alumnos	10.9	6.8

Fuente: Elaborada con datos de Aguilera, Muñoz y Orozco (2007).

En este estudio, en el que se correlacionaron varios factores, los resultados mostraron que la participación en conductas violentas era más frecuente en la primaria que en la secundaria; en los hombres que en las mujeres; en los niños que repetían grado que en los que no; en los que mostraban un alto grado de conflictividad familiar, y en aquellos que reportaron una menor vigilancia paterna en su tiempo libre (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007). Esta misma investigación se encargó de estudiar los datos referentes a la victimización y los resultados que encontraron son los siguientes:

**Tabla 7:** Alumnos que sufrieron violencia

<i>En este año escolar...</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>
	%	%
¿Te han robado algún objeto o dinero dentro de la escuela?	46.4	43.6
¿Tus compañeros se burlan de ti constantemente?	24.2	13.6
¿Te han lastimado físicamente otro estudiante o un grupo de estudiantes?	17.0	14.1
¿Te da miedo ir a la escuela?	2.5	
¿Has recibido amenazas de otro estudiante o grupo de estudiantes?		13.1

Fuente: Elaborada con datos de INEE (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007).

Respecto a estos valores, que son mayores que los reportados por los agresores, los autores indican que puede deberse a que un sólo alumno es capaz de agredir a varios. En cuanto a la victimización, esta investigación no encontró diferencias significativas entre primaria y secundaria, pero sí entre hombres y mujeres, siendo los primeros los que reportan más victimización. La Encuesta

Nacional de Discriminación (ENADIS), realizada de octubre a noviembre del 2010 por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación se aplicó a 52,095 en 13,751 hogares de todo el país. En los resultados generales se reportaron los siguientes datos de las situaciones más frecuentes para los niños y niñas en edad escolar; una vez más, los niños presentan mayores porcentajes en casi todos los indicadores (CONAPRED, 2010).

En el ámbito estatal (Jalisco) se encuentra el informe de estudio “Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara”, por Valdez (2008). Este estudio se realizó con adolescentes de las secundarias públicas del área metropolitana de la ciudad de Guadalajara, Jalisco. El 68.2% del total encuestado respondió que lo habían intimidado, molestado o se habían metido con él desde el comienzo del año. De entre estos, los que reportaron haber sido molestados casi todos los días y con frecuencia reportaron los valores mayores para los siguientes ítems.

Les ponen apodos (14.9%), hablan mal de él (10%), lo ridiculizan (8%), lo insultan (8%), le roban dinero o cosas (7.2%), lo golpean (7.2%), le esconden cosas (5.7%), lo hacen menos (5.2%), le impiden participar (5%), le rompen cosas (4.9%), lo ignoran (4.9%), lo amenazan (3.7%), lo obligan a hacer cosas (3.4%), le hacen caricias no deseadas (3.4%), le hacen insultos de carácter sexual con muecas o gestos obscenos (3.1%), lo acosan sexualmente (2.8%) y lo amenazan con armas (2.0%). En cuanto a los alumnos que reconocieron haber tenido conductas de maltrato hacia algún compañero, el porcentaje fue del 75.5%. Se los agrupó de acuerdo al maltrato ejercido, aunque más de un alumno ejerció diferentes tipos de maltrato hacia un mismo compañero de forma simultánea. De acuerdo con la frecuencia, sobresale el maltrato psicológico y de exclusión social, tanto si se reporta en la categoría de “con frecuencia” como en la de “algunas veces”.

En el ámbito municipal, Bonilla (2016) desarrolló una investigación respecto a la prevalencia de la violencia escolar en la región. La muestra contabilizó 1,507 adolescentes de entre 10 y 19 años (51% chicas y 49% chicos) escolarizados en centros de enseñanza pública de primaria y secundaria del municipio de Puerto Vallarta, Jalisco. Se utilizó un muestreo probabilístico estratificado considerando la proporción de alumnos por grado escolar, grupos y turno, el objetivo señalado tuvo distintos tratamientos estadísticos; análisis descriptivos, análisis discriminantes y análisis de varianza (ANOVA).

Todas las escalas para la medición de la violencia eran tipo Likert, y la prevalencia total resultó de la suma de las opciones “casi nunca”, “algunas veces”, “bastantes veces” y “muchas veces”, este procedimiento se repite en todos los

ítems de las escalas y subescalas que midieron violencia, en este apartado sólo se expondrán los porcentajes más significativos en relación con la función y tipo de violencia; de manera posterior se analizará el trabajo de Bonilla (2016) con los estadísticos discriminantes y análisis de varianza en función del género. Los índices de prevalencia de la escala de conducta violenta en la escuela revelan que la agresión manifiesta y la agresión relacional están presentes entre los adolescentes casi en el mismo porcentaje, siendo sólo un poco mayor la agresión relacional.

Entre los tipos de agresión manifiesta, la reactiva es la que tiene un mayor porcentaje (32.615%), en segundo lugar es la agresión manifiesta pura (28.42%) y por último la de tipo instrumental con un 10.82%. Encontramos el mismo patrón en la agresión relacional, obteniendo que la agresión relacional reactiva es la que tiene mayor prevalencia con un 37.94%; cabe destacar que éste es el mayor porcentaje de entre los seis tipos de agresión que la escala evalúa, como muestra, el ítem “si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as” es referido como siempre en un 15.53%, de los chicos, esto puede indicarnos que entre los adolescentes es más común utilizar la exclusión social y el maltrato psicológico para agredir, que otros tipos de agresión que respondan a agresiones más directas, o físicas. En segundo lugar respecto a la agresión relacional encontramos la pura con un 20.12% y por último la de tipo instrumental con un 17.67%.

De acuerdo con los datos presentados por Bonilla (2016) en la escala de conducta violenta y delictiva en el aula se encontró que la victimización tiene una prevalencia del 50.12%, indicando que la mitad de los adolescentes estudiados han sido victimizados alguna vez en su vida en la escuela. Cabe mencionar que de ese 50.12% casi la mitad (22.69%) refiere la opción “casi nunca”, 18.691% que “algunas veces”, 3.93% que “bastantes veces” y sólo un 4.8% que “muchas veces” las preguntas con mayor puntuación son las que se refieren a haber sido robado por sus compañeros y ser mirado con mala cara; en referencia al vandalismo se observa una prevalencia menor a 15% a excepción del ítem “he pintado o dañado las paredes de la escuela” (29.79%);

En la subescala de agresión a compañeros la prevalencia resulta menor del 30% en la mayoría de los ítems sin embargo cabe destacar el ítem “he agredido y pegado a los compañeros de la escuela” con una prevalencia del 57.86% dónde el 31.65% refiere la opción “casi nunca”, un 21.30% refiere que “algunas veces”, un 2.85% indica que “bastantes veces” y sólo un 2.06% señala que “muchas veces”. Así mismo el ítem “he insultado a los compañeros de clase” con un 63.50% se sitúa como el ítem más elevado, en el que un 33.11% señalan “casi nunca” haberlo hecho, el 24.62% indica haberlo hecho “algunas veces”, el 3.38% señala

la opción “bastantes veces” y una minoría del 2.39% refiere haberlo hecho “muchas veces”.

Estos hallazgos pueden indicar una tendencia a normalizar las agresiones en el aula y utilizarlas como una manera de relacionarse entre pares. En el apartado de agresión a profesores el porcentaje más elevado corresponde al ítem “he insultado o fastidiado al maestro en clase” (26.74%). La prevalencia respecto a la escala de violencia, internet y drogas es baja, con porcentajes menores al 20% en las tres subescalas, siendo los ítems con mayor prevalencia los relacionados a la violencia a través de la tecnología, es decir, “me han molestado o amenazado con mensajes de texto, correos o facebook” (18.31%) y “he amenazado o avergonzado a mis compañeros(as) con mensajes de texto, facebook o correos” (13.87%).

#### **4.2.2.2 Las edades**

Respecto del curso o edad en el que es más probable que se den este tipo de comportamientos, no existe consenso en la literatura científica actual. Algunos autores sostienen que las conductas de *bullying*/victimización son más frecuentes en la educación primaria (6-11 años) que en la secundaria (12-16 años) (Olweus, 1998), aunque otros afirman que es estable a lo largo de toda la educación obligatoria o incluso más frecuente en la educación secundaria (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999). Por otra parte, dentro de la educación secundaria, son numerosas las investigaciones que señalan el segundo ciclo (entre los 14 y los 16 años) como el más conflictivo (por ejemplo, Cerezo, 1999; Cohen, Cohen, Kasen, Velez, Hartmark, Johnson y Streuning, 1993; Estévez, 2005; Estévez, Lila, Herrero, Musitu y Martínez, 2002; Lenssen, Doreleijers, Van Dijk y Hartman, 2000; Ortega, 1994). Finalmente, también parece existir acuerdo en la idea de que después de los 16 años desciende, generalmente, la frecuencia de implicación en comportamientos de este tipo (Martín, Martínez, López, Martín y Martín, 1998).

Salmivalli encontró que si bien las conductas de acoso en la escuela se encuentran en todas las edades, su incremento comienza a los doce años, antes de que los adolescentes cambien de escuela o grupo (Salmivalli, 2010). En el informe del INEE (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007) las conductas violentas reportadas fueron más frecuentes en los niños de primaria que en los de secundaria, pero la diferencia no fue significativa en cuanto a la victimización. Una vez más, hacemos mención de que los datos reportados para América Latina y para México miden, en su mayoría, conductas violentas, por lo que no deben ser

contrastados con las cifras reportadas para *bullying* en estudios con mediciones específicas para este tipo de violencia entre pares en otros países.

Los resultados aparentemente contradictorios sobre la edad de mayor incidencia del *bullying* pueden tener como origen distintas concepciones y medidas que los investigadores deben tener muy en cuenta. Así, autores como Eslea y Rees (2001) sugieren que a medida que el niño va entrando en la adolescencia concede más importancia a las agresiones directas, mientras que las indirectas pasan a un segundo plano y, por tanto, no las incluye en su definición particular de *bullying* (y puede que no las reflejen en los cuestionarios o entrevistas de los investigadores). De hecho, parece ser que existe una escalada en el tipo de actos violentos cometidos por los adolescentes, de modo que normalmente participan, en primer lugar, en conductas que implican formas menos graves de agresión —como molestar a los compañeros— para transitar (sobre los 14-16 años) a comportamientos que implican más contacto físico o violencia manifiesta (Loeber y Stouthamer, 1998).

#### **4.2.2.3 El género**

En los párrafos anteriores se analizó la violencia en función de la edad, y con el afán de sumar en la comprensión de variables que coinciden en la aparición y desarrollo de la violencia, en el siguiente apartado citaremos los resultados más relevantes de una investigación desarrollada por Bonilla (2016) en el contexto mexicano, a la que hicimos alusión anteriormente. Bonilla analiza la capacidad discriminante de las conductas violentas, familiares (unión/apoyo, expresión y dificultades) y escolares (actitud ante la autoridad institucional) en función del género (chicas y chicos).

El análisis de la matriz de estructura reveló que entre mayor es la actitud positiva ante la autoridad (-0.374), mayor es la probabilidad de pertenecer al grupo de chicas. El resultado es inverso cuando se intenta predecir cuáles son las variables que más puntuación reportan en el grupo de chicos, reportando que la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales figura como la variable con mayor capacidad de discriminación (0.668). También se reportan en el grupo de chicos las siguientes variables con menor capacidad de discriminación: agresión manifiesta instrumental, agresión relacional instrumental, conducta violenta/disruptiva, agresión relacional pura, agresión manifiesta pura, victimización y conducta violenta a través de las tecnologías, portación de armas y presión al consumo de drogas. Respecto a los resultados de la clasificación de

grupos fue de 62.6%, pronosticándose correctamente a los chicos con 49.1% y en un 75.5% a las chicas.

El análisis discriminante que realiza Bonilla (2016) respecto al sexo (chicos y chicas) constata que pertenecer al grupo de chicas está relacionado con una actitud positiva hacia la autoridad institucional. Las chicas consideran que “los profesores son justos a la hora de evaluar”, “la policía está para hacer una sociedad mejor” y están de acuerdo con “lo que hacen y dicen la mayoría de los profesores”. Este hallazgo coincide con los resultados de Varela (2012) respecto al clima del aula y el estatus donde señala que las chicas presentaban una percepción más favorable de las dinámicas en la clase y se percibían con mayor estatus por sus pares. Esto se acompañó de una menor actitud transgresora hacia la autoridad. Pero, en los resultados de comparativos entre chicos violentos y chicas violentas los aspectos actitudinales ante la autoridad no son significativos (Varela, 2012 y Antolín, 2011). Estos resultados sugieren seguir abonando en la explicación de la variable actitud hacia la autoridad institucional, involucrando los distintos escenarios y actores donde la conducta violenta se manifiesta.

Los resultados respecto a pertenecer al grupo de chicos implicó puntuaciones altas en la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, por ende, figuran también las conductas violentas, caracterizadas por pegar, amenazar e insultar (manifiestas y relacionales) también constata que este colectivo recibe mayor presión para el consumo de drogas y posesión de armas por parte de su mismo grupo filial. Los resultados de Bonilla (2016) se pueden interpretar por la experiencia investigadora en temas sobre familia y adolescencia, Villarreal, Sánchez y Musitu (2013) y Cava, Estévez, Buelga y Musitu (2013), por su parte sostienen que los procesos disruptivos y violentos (en el caso de los chicos) hacen de la ausencia de autoridad algo muy atractivo, más aún en el grupo de iguales dónde se sobrevalora al adolescente “capaz” de desafiarla; convirtiéndole en un héroe digno de imitación.

Villarreal, Sánchez y Musitu (2013) explican la agresión de los chicos como una aceptación sociocultural, lo cual incide en una carencia de habilidades sociales para solucionar situaciones de manera no violenta. Ésta carencia influye directamente en la incapacidad de diálogo y aceptación de reglas reguladoras (cuando estas no le parecen justas) reaccionado de manera desafiante ante la autoridad. En síntesis: la satisfacción con el entorno escolar (en este caso las chicas) se vinculará con comportamientos ajustados durante la adolescencia y con un menor riesgo de implicarse en conductas violentas y delictivas (Bonilla, 2016; Bonny, Britto, Klostermann, Hornung y Slap, 2000). Es distinto para los chicos que se caracterizan por presentar una escasa adhesión a la autoridad formal, puesto que una actitud de rechazo hacia la autoridad escolar supondrá mayores riesgos

de implicase de modo más frecuente en conductas desadaptativas (Bonilla, 2016 y Varela, 2012).

### **4.3 Los participantes: características de agresores, testigos y víctimas**

Actualmente sabemos que las conductas de acoso atraviesan las categorías de género, edad, etnicidad, nivel académico y ambiente profesional. Así mismo; se observa tanto en aulas de educación elemental como en oficinas corporativas (Dobry, Braquehais y Sher, 2013). A partir de ello, se describe la situación del acoso como un fenómeno relacional que incluye diversos tipos de participantes: el acosador o *bully*, la víctima y los espectadores o testigos. En los siguientes apartados describiremos el papel que juegan cada uno de estos participantes.

#### **4.3.1 Víctima**

En Latinoamérica y, particularmente, en México se han reportado como causas muy frecuentes aquellas ligadas a la discriminación y el estigma social. En estudios de diversos países, se ha observado que el trasfondo del acoso escolar entre pares es la discriminación, al expresar homofobia y xenofobia en distintas variantes (Eljach, 2011: 47-48). En México, los estudiantes que reportaban alguna dificultad de aprendizaje o física, sobre todo si era muy visible, mostraron valores mayores de victimización que el promedio, tanto en primaria como en secundaria (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007).

Este parece ser un tema recurrente en los trabajos de investigación más actuales en otros países, donde se reporta que los estudiantes que presentan un trastorno de salud mental tienen más probabilidad de ser acosados; algunos autores mencionan que estudios longitudinales previos han revelado que la asociación entre tener problemas de salud emocional (Wolke, Woods y Samara, 2009) y ser acosado, puede ser bidireccional (Analitis et al., 2009). Otras características relacionadas a la victimización son el ser de un grupo étnico o religioso distinto al de la mayoría, características físicas como la obesidad y el bajo nivel económico mostrado, por ejemplo, en la vestimenta.

En México, la primera “Encuesta Nacional: Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior”, realizada por la SEP en 2008, con una muestra representativa nacional de estudiantes de

educación media, cuyas edades oscilaban entre los 15 y 19 años, mostró que el 54% de los alumnos no quiere tener como compañero a un enfermo de sida, el 52.8% no quiere varones “afeminados” en su salón, el 51.1% prefiere no tener un compañero con discapacidad y el 47.7% no quiere indígenas en su salón (Eljach, 2011: 49-50).

Tienen mayor probabilidad de ser víctimas de *bullying* los niños que son retraídos, más pequeños físicamente, más débiles o muy reactivos (que se alteran con facilidad). Los niños con estas características pueden tener pocas habilidades de reconocimiento emocional y, por lo tanto, no comprender las reglas sociales del grupo, malinterpretarlas y no acertar con las respuestas correctas (Woods, Wolke, Nowicki y Hall, 2009); habitualmente tienen pocos o ningún amigo que pueda defenderlos (Arseneault, Bowes y Shakoor, 2010; Wolke, Woods y Samara, 2009). Las víctimas de *bullying* tienen un riesgo aumentado de resultados adversos en la niñez, que incluyen problemas de salud física, emocionales, psicológicos (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie y Telch, 2010) y disminución en el rendimiento académico (Arseneault, Bowes y Shakoor, 2010; Kowalski y Limber, 2013). La disminución de los logros educativos en la niñez puede tener efectos adversos en el nivel de sus ingresos económicos en la edad adulta (Brown y Taylor, 2008).

#### **4.3.2 Acosador o bully**

En contraste, los acosadores puros frecuentemente son niños saludables y fuertes (Wolke, Woods, Bloomfield y Karstadt, 2001); algunas investigaciones sugieren que poseen competencia social y reconocimiento de los sentimientos de otros (Woods et al., 2009). Su comprensión del funcionamiento social los hace efectivos para manipular a otros (Sutton, Smith y Swettenham, 1999). Tienen un alto impacto social en la escuela, a pesar de ser controversiales (por ejemplo, le gustan a algunos niños, aunque no a las víctimas). Vienen de familias perturbadas, y muestran desviación en sus conductas pero no problemas emocionales (Juvonen, Graham y Schuster, 2003). Los *bullies*, particularmente los que son varones (Sourander, Ronning, Brunstein-Klomek, Gyllenberg, Kumpulainen, Niemelä y Almqvist et al., 2009), se han reportado con un riesgo mayor de delincuencia tardía (Ttofi, Farrington y Lösel, 2012). En una revisión de Salmivalli (2010), se informó que el porcentaje de agresores en Europa va de un 10 a un 15%.



**Tabla 8:** Características de los agresores (*bullies*)

- Es frecuente que sean repetidores y de edad superior a la media de la clase.
- Su rendimiento escolar es bajo y manifiestan una actitud negativa hacia la escuela.
- Suelen ser más fuertes físicamente que sus víctimas.
- Muestran poca empatía hacia las víctimas.
- Presentan altos niveles de impulsividad.
- Sienten la necesidad de dominar a otros mediante el poder y la amenaza.
- Toleran mal las frustraciones.
- Les cuesta aceptar las normas sociales.
- Presentan una actitud hostil y desafiante con padres y profesores.
- Perciben escaso apoyo y supervisión parental.
- Informan de frecuentes conflictos familiares, de autoritarismo y hostilidad.
- No acatan las normas sociales.
- Tienen una opinión relativamente positiva de sí mismos: presentan una autoestima media o incluso alta.
- Tienen un grupo pequeño de amigos (dos o tres) que les apoyan.
- Son más populares entre sus compañeros que las víctimas.

Fuente: Estévez, E. (2005).

Si bien la mayoría de los estudios coincidían en apuntar que el *bullying* era una problemática fundamentalmente masculina, existen indicadores que señalan que esto está cambiando y que las diferencias más bien se dan respecto a las modalidades usadas de acuerdo al sexo: los chicos suelen ser, más frecuentemente que las chicas, tanto agresores o *bullies* (Cerezo, 1999; Johnson y Lewis, 1999; Maccoby y Jacklin, 1974; Olweus, 1998) como víctimas de violencia en los centros escolares (Cleary, 2000; Glover, Gough, Johnson y Cartwright, 2000; Paetsch y Bertrand, 1999) o incluso agresores-víctimas conjuntamente (Kumpulainen, Räsänen y Puura, 2001).

Tattum y Lane (1989), por ejemplo, encontraron en su estudio que los chicos se implican en conductas intimidatorias tres veces más que las chicas. En México, la mayor parte de los estudios concluyen que los chicos agreden y son agredidos más en la escuela (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007; CONAPRED, 2010). Sin embargo, recientemente se ha observado que en el rol de víctima están desapareciendo las diferencias por sexos (Ortega y Mora-Merchán, 2000). Wolke, Woods y Samara (2009) encontraron que la probabilidad de que la condición de víctima se vuelva crónica es mayor para las chicas: el recibir pocas nominaciones positivas de los pares en los sociométricos fue un predictor de la permanencia de victimización directa en el seguimiento a 4 años de niños de primaria, además, las clases donde hay una organización jerárquica más fuerte las predispone a volverse víctimas relacionales.

Por otra parte, es posible que el predominio masculino en el *bullying* que se reporta en la mayor parte de los trabajos, obedezca a un sesgo en las medidas de los estudios. Este hecho podría explicar por qué en aquellas investigaciones en las que se toman medidas de *bullying* considerando exclusivamente conductas agresivas directas y físicas, los chicos presentan una frecuencia de implicación muy superior a las chicas, pero en aquéllas en las que se tiene en cuenta tanto la violencia directa como la indirecta (principalmente, la difusión de rumores y la exclusión social), las diferencias en función del sexo tienden a desaparecer (por ejemplo, Ahmad y Smith, 1994; Andreou, 2000; Craig, 1998; Hoover y Juul, 1993). En este sentido, sería posible que chicos y chicas utilicen preferentemente distintos tipos de agresión pero en niveles similares, de modo que las diferencias entre ambos sean más cualitativas que cuantitativas (Kochenderfer-Ladd y Wardrop, 2001; Martín et al., 1998).

Distintas investigaciones ofrecen datos a favor de esta hipótesis y ponen de manifiesto que los chicos suelen utilizar la violencia física directa y el daño a pertenencias de otros compañeros más frecuentemente que las chicas, mientras que las chicas se inclinan por formas de violencia más sutiles e indirectas como la intimidación, la manipulación y el aislamiento social. Por último, chicos y chicas utilizan por igual la violencia verbal, como poner moteos o dejar en ridículo (Mynard y Joseph, 1998; Olweus, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000). Otras características propias de los agresores se recogen en la tabla siguiente, donde se resumen los resultados obtenidos en las investigaciones de Cerezo (1999), Fernández (1998), Olweus (2005) y Trianes (2000). Además, el agresor suele presentar cuatro necesidades básicas que se resumen en la siguiente tabla (Rodríguez, 2004).

**Tabla 9:** Necesidades básicas del agresor o *bully*

<b>Necesidad de protagonismo</b>	El agresor suele tener la necesidad de ser visto y aceptado, de que le presten atención y de mostrar un autoconcepto positivo.
<b>Necesidad de sentir superioridad y poder</b>	La mayoría de los agresores sienten un enorme deseo de ser más fuertes y poderosos que los demás.
<b>Necesidad de ser diferente</b>	Los agresores suelen crearse una reputación y una identidad particular en el grupo de iguales que les rodea; con esta nueva identidad pretenden ser diferentes y rechazan todo aquello que no es igual o similar a la imagen que han creado.
<b>Necesidad de llenar un vacío emocional</b>	Los agresores no son capaces de emocionarse o reaccionar con afecto ante los estímulos de la vida diaria; por el contrario, persiguen constantemente nuevas vivencias y sensaciones que muchas veces logran únicamente cuando crean su propio "espectáculo".

Fuente: Rodríguez (2004) citado por Ramos (2007).

### 4.3.3 Acosador-víctima o *bully-victim*

Son los *bully-victims*, aquellas víctimas de *bullying* que también acosan a otros, los que parecen tener los mayores problemas: son impulsivos, fácilmente provocados, con baja autoestima, escasa comprensión de las señales sociales e impopulares con sus pares (Arseneault, Bowes y Shkooor, 2010). Los *bully-victims* tienen también mayor probabilidad de provenir de familias disfuncionales (Lereya, Samara y Wolke, 2013) o tener problemas de conducta o emocionales preexistentes; se ha sugerido que son estos factores, más que el *bullying* *per se*, los que pueden explicar sus evoluciones en la edad adulta (Sourander et al., 2009). Peskin, Tortolero y Markham (2006) identifican como *bully-victims* a quienes son acosados y también acosan a otros. Sugieren que comúnmente son de sexo masculino y que, con frecuencia, son víctimas en su hogar y *bullies* en la escuela. También pueden ser niños acosados durante su niñez, que en la adolescencia o la adultez deciden tomar el control sobre otros.

Se ha propuesto que ambas tendencias (ser victimizado o el acosar) no son opuestos polares, sino que pueden estar correlacionadas. Finalmente, existe evidencia de una relación dosis-respuesta entre la duración del acoso y los resultados desfavorables en la niñez. Se ha reportado que quienes son crónicamente acosados por sus pares (durante años) tienen mayor riesgo de resultados desfavorables, como problemas psiquiátricos en la infancia, comparados con quienes fueron acosados sólo durante un único período de tiempo (Schreier, Wolke, Thomas, Horwood, Hollis, Gunnell y Harrison et al., 2009; Winsper, Lereya, Zanarini y Wolke, 2012). Las víctimas también presentan ciertas particularidades, que en opinión de los propios alumnos son, entre otras, las siguientes:

**Tabla 10:** Características de la víctima de violencia escolar según una alumna de la ESO (Instituto de Educación Secundaria María Galiana), transcripción literal

Investigador: ¿Y por qué le pegaron?

Alumna: Por como es el chico. Porque no sé es... es también rarillo, huele mal, también va mal vestido, no habla tampoco... bueno tiene amigos pero son así también raros.

Fuente: Ramos (2007).

En la literatura científica se distinguen dos tipos de víctimas que reflejan dos maneras distintas de reaccionar frente al acoso y agresión de sus compañeros: 1) por un lado, la víctima puede interpretar la victimización como una experiencia crítica muy traumática que, junto con su tendencia al retraimiento, mine su

autoconcepto y desemboque en síntomas depresivos y sentimientos de soledad; esta víctima se conoce con el nombre de *víctima pasiva* o *sumisa*, y 2) por otro lado, es posible que la víctima desarrolle actitudes tan negativas hacia sus iguales que, junto con su tendencia a la impulsividad, desencadene una reacción agresiva hacia sus propios agresores; ésta sería la *víctima provocativa* o *agresiva* (Crick, Grotpeter y Rockhill, 1999). Ambos tipos presentan características en común (situación social de aislamiento en la escuela, su impopularidad entre los compañeros) y algunas características propias, como vemos en las tablas 11 y 12, donde se recogen los hallazgos de Criado, Del Amo, Fernández y González (2002), Defensor del Pueblo (1999), Díaz-Aguado (2002) y Griffin y Gross (2004).

**Tabla 11:** Características de las víctimas pasivas o sumisas

<ul style="list-style-type: none"> <li>- En su apariencia física suelen presentar algún tipo de hándicap (complexión débil, obesidad...).</li> <li>- Su rendimiento académico es superior al de los <i>bullies</i> y no tiene porque ser peor al del resto de los compañeros.</li> <li>- Muestran poca asertividad, mucha timidez, inseguridad y ansiedad.</li> <li>- Presentan bajos niveles de autoestima y altos de sintomatología depresiva.</li> <li>- Se sienten sobreprotegidos por sus padres y con escasa independencia.</li> <li>- Suelen ser ignorados o rechazados por sus compañeros en clase.</li> <li>- Tienen dificultades para imponerse y ser escuchados en el grupo de compañeros.</li> </ul>
--

Fuente: Estévez, E. (2005).

**Tabla 12:** Características de las víctimas agresivas (*bully-victim*)

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestran hiperactividad y ansiedad.</li> <li>- Presentan importantes déficits en habilidades sociales.</li> <li>- No respetan las normas sociales.</li> <li>- Son impulsivas e impacientes.</li> <li>- Informan de un trato familiar hostil y coercitivo.</li> <li>- Suelen ser rechazadas por sus compañeros en clase.</li> </ul>
---

Fuente: Estévez, E. (2005).

#### 4.3.4 Los testigos

El hecho de que hay pares presenciando la mayoría de los incidentes de *bullying* llevó a investigar cuál era su papel y cómo contribuían a aumentar o disminuir el acoso. Salmivalli (2010) diferencia cuatro tipos de roles participantes además de los de agresor o víctima: los asistentes del *bully*, los reforzadores del *bully*, los no comprometidos y los defensores de la víctima. Los asistentes son los

niños que se unen a los acosadores líderes ayudándolos en sus ataques, mientras que los reforzadores proveen refuerzo positivo al reír o festejar sus conductas. Los no comprometidos se retiran de las situaciones de acoso y los defensores se ponen del lado de la víctima, ya sea consolándola o defendiéndola. La importancia de los testigos es fundamental, ya que en las clases donde hay muchos reforzadores del *bully* las conductas de acoso aumentan, mientras ocurre lo contrario en las clases donde hay más defensores de las víctimas. El efecto del acoso fue menos grave en aquellos a quien, uno o más compañeros, defendieron, que en quienes no fueron defendidos (Salmivalli, 2010).

#### 4.4 Teorías sobre el origen de la violencia

Las teorías explicativas generales sobre el origen de la conducta agresiva/violenta en el ser humano, pueden aplicarse para tratar de entender el comportamiento violento del adolescente en la escuela. Por ello, en este apartado del capítulo vamos a hacer un repaso de los principales acercamientos teóricos que analizan las causas de la conducta violenta, partiendo de la base de que todos ellos pueden agruparse en dos grandes líneas teóricas: las teorías activas o innatistas y las teorías reactivas o ambientales. Las teorías *activas* o *innatistas* (tabla 13) consideran que la agresividad es un componente orgánico o innato de la persona, elemental para su proceso de adaptación. Desde esta perspectiva, se considera que la agresión tiene una función positiva y que la labor de la educación consiste fundamentalmente en canalizar su expresión hacia conductas socialmente aceptables. Por el contrario, las teorías *reactivas* o *ambientales* resaltan el papel del medio ambiente y la importancia de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta del ser humano (véase tabla 14).

**Tabla 13:** Teorías fundamentales sobre el origen de la agresión

<b>Teorías activas o innatistas</b>
<p><i>Supuesto fundamental:</i> suponen que el origen de la agresión se encuentra en los impulsos internos de la persona. Incluyen orientaciones que van desde el psicoanálisis hasta los estudios etológicos.</p> <p><i>Teorías principales:</i> teoría genética, teoría etológica, teoría psicoanalítica, teoría de la personalidad, teoría de la frustración y teoría de la señal-activación.</p>

Fuente: Estévez, E. (2005).

**Tabla 14:** Teorías fundamentales sobre el origen de la agresión

<b>Teorías reactivas o ambientales</b>
<p><i>Supuesto fundamental:</i> suponen que el origen de la agresión se encuentra en el medio ambiente que rodea a la persona, de modo que la agresión es una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales o a la sociedad en su conjunto.</p> <p><i>Teorías principales:</i> teoría del aprendizaje social, teoría de la interacción social, teoría sociológica y teoría ecológica.</p>

Fuente: Estévez, E. (2005).

#### **4.4.1 Teorías activas o innatistas**

Las teorías activas o innatistas principales son, como ya hemos visto en la tabla anterior: la teoría genética, la teoría etológica, la teoría psicoanalítica, la teoría de la personalidad, la teoría de la frustración y la teoría de la señal-activación. En este apartado vamos a explicar cada una de ellas brevemente y al final presentamos una tabla resumen.

##### **4.4.1.1 Teoría genética**

Esta teoría sostiene que las manifestaciones agresivas son el resultado de síndromes patológicos orgánicos (por ejemplo, la anomalía del cromosoma XYY) o de procesos bioquímicos y hormonales (por ejemplo, altos niveles de testosterona y noradrenalina) que tienen lugar en nuestro organismo. Enfatiza la importancia de la predisposición genética y los aspectos hereditarios en el desarrollo de la conducta violenta y agresiva.

##### **4.4.1.2 Teoría etológica**

Esta perspectiva surge del intento de extrapolar las causas del comportamiento animal a la conducta humana. Considera que la agresión es una reacción innata que se basa en impulsos inconscientes biológicamente adaptados y que se han ido desarrollando con la evolución de la especie. La finalidad de la agresión es la supervivencia de la persona y de la propia especie.

##### **4.4.1.3 Teoría psicoanalítica**

Sostiene que la agresividad es un componente instintivo básico que surge como reacción ante el bloqueo de la libido, es decir, ante el bloqueo o impedimento de la consecución de aquello que provoca placer. Si la persona es capaz de liberar la tensión interior acumulada por el bloqueo de la libido se producirá un estado de relajación, pero si no es capaz de liberarla, surgirá la

agresión. Desde esta perspectiva, la agresión es, por tanto, el resultado de un cúmulo de afectos negativos internos que la persona es incapaz de exteriorizar.

#### **4.4.1.4 Teoría de la personalidad**

Fundamenta el comportamiento violento en rasgos constitucionales de la personalidad, como la ausencia de autocontrol y la impulsividad o la existencia de déficits cognitivos. Desde esta perspectiva, se considera que los factores de personalidad determinan o, en algunos casos, aumentan la probabilidad de que la persona se implique en conductas agresivas. Algunos ejemplos de enfoques que pueden incluirse en este apartado son, la teoría de Eysenck, que explica el comportamiento violento por los elevados niveles de psicoticismo y neuroticismo, o la teoría de Kretschmer que clasifica biotipológicamente el comportamiento desviado de las personas.

#### **4.4.1.5 Teoría de la frustración**

Esta teoría propuesta por Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939) considera que todo comportamiento agresivo es la consecuencia de una frustración previa. Estos autores postulan que existe una relación causal directa entre la frustración provocada por el bloqueo de una meta y la agresión. La teoría de la señal-activación parte de los supuestos de la teoría de la frustración, como veremos a continuación.

#### **4.4.1.6 Teoría de la señal-activación**

Fue propuesta por Berkowitz (1962, 1996), quien trató de explicar la agresión a partir de los supuestos de la teoría de la frustración, pero introduciendo una serie de modificaciones. En particular, Berkowitz considera que la frustración surge cuando la persona prevé que va a perder aquello que quiere. La frustración, por tanto, no surge por la privación de algo *per se*, sino que es necesario desear poseer ese algo. Además, Berkowitz sostiene que existe una variable intermedia entre la frustración y la agresión a la que denomina cólera. La frustración provoca cólera y la cólera activa el organismo y lo prepara para la agresión, que finalmente se producirá dependiendo del grado de activación emocional del sujeto.

**Tabla 15:** Teorías innatistas sobre la agresión

Teoría	Estímulo principal	Origen de la agresión
Genética	Patologías orgánicas	Predisposición genética y aspectos hereditarios
Etológica	Instintos	Reacción adaptativa para garantizar la supervivencia de la persona y la especie
Psicoanalítica	Instintos	Incapacidad de conseguir aquello que provoca placer y de exteriorizar la tensión resultante acumulada en el interior
Frustración	Estado de frustración	Estado de frustración resultante de la imposibilidad de alcanzar una meta prefijada
Señal-Activación	Estado de cólera	Cólera provocada por la frustración de no conseguir una meta prefijada y deseada

Fuente: Estévez, E. (2005).

#### 4.4.2 Teorías reactivas o ambientales

Las teorías reactivas o ambientales principales son: la teoría del aprendizaje social, la teoría de la interacción social, la teoría sociológica y la teoría ecológica. Al igual que hicimos en el apartado anterior, vamos a ir analizando brevemente cada una de estas teorías y al final del apartado presentaremos una tabla resumen de todas ellas.

##### 4.4.2.1 Teoría del aprendizaje social

Esta teoría propuesta por Bandura (1976) considera que el comportamiento agresivo es el resultado de un aprendizaje por observación e imitación. La imitación de la conducta agresiva dependerá de si el modelo observado obtiene o no recompensas positivas de su agresividad: si obtiene un beneficio, se incrementará la probabilidad de que se imite el comportamiento agresivo, pero si el modelo es castigado por su conducta, disminuirá la probabilidad de imitación. Desde esta perspectiva, cobran especial relevancia modelos tan importantes para la persona como los padres y los amigos. Volviendo al terreno de la violencia, se ha constatado que los padres de adolescentes agresivos suelen fomentar y tolerar la agresividad, no castigan la conducta agresiva del hijo e incluso en ocasiones la alaban. Igualmente, en el contexto escolar, muchos adolescentes son halagados y animados por sus propios compañeros y obtienen el beneficio social del respeto y la popularidad cuando se comportan agresivamente, lo que aumenta la probabilidad de que este tipo de comportamientos se manifiesten.



#### **4.4.2.2 Teoría de la interacción social**

Subraya el carácter interactivo del comportamiento humano y considera que la conducta agresiva es el resultado de la interacción entre las características individuales de la persona y las circunstancias del contexto social que la rodea. De todas las perspectivas teóricas comentadas hasta el momento, ésta es la que concede mayor importancia a la influencia del ambiente y de los contextos sociales más cercanos a la persona en su comportamiento y, además, destaca el carácter bidireccional de la interacción: el ambiente influye en la persona y ésta a su vez en el ambiente. En la explicación de los problemas de conducta en la adolescencia, se considera fundamental el papel de los contextos familiar y escolar. Así, las deficiencias en la socialización familiar, las relaciones de baja calidad entre padres e hijos, los problemas de rechazo social de los iguales y la afiliación con iguales desviados, son factores de suma importancia que aumentarán la probabilidad de que el adolescente se implique en comportamientos de carácter violento.

#### **4.4.2.3 Teoría sociológica**

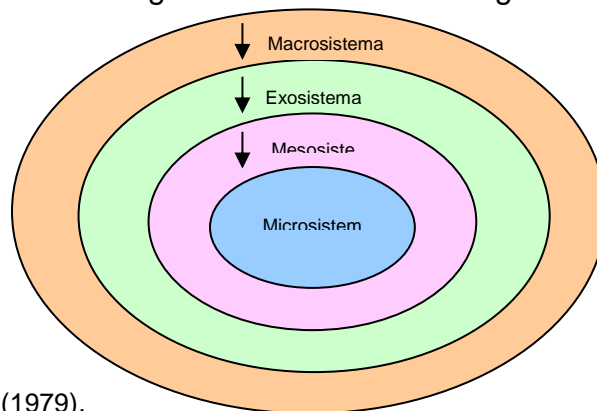
Esta teoría interpreta la violencia como un producto de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Factores como la pobreza, la marginación, la dificultad del desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento a sistemas altamente competitivos, están en el origen del comportamiento desviado de ciertos ciudadanos y, por tanto, son la principal causa de los problemas de conducta en las personas. Desde esta corriente también se concede gran importancia a los valores predominantes en la sociedad. En algunas culturas, la agresión tiene un valor positivo, es una forma 'normal' de comportarse y no sólo se admite, sino que se premia. Esta tolerancia está favorecida en muchas ocasiones por un elemento clave de influencia en la ciudadanía: los medios de comunicación.

#### **4.4.2.4 Teoría ecológica**

Esta teoría fue propuesta por Bronfenbrenner (1979) y contempla a la persona inmersa en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles principales. Estos niveles reflejan cuatro contextos de influencia en la conducta y son los siguientes: 1) *microsistema*, compuesto por los contextos más cercanos a la persona, como la familia y la escuela; incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado; 2) *mesosistema*, que se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como la comunicación entre la familia y la escuela; 3) *exosistema*, que comprende aquellos entornos sociales en los que la persona no participa activamente pero en los que se producen hechos que sí pueden

afectar a los contextos más cercanos a la persona, como el grupo de amigos de los padres y hermanos, o los medios de comunicación, y 4) *macrosistema*, que se refiere a la cultura y momento histórico-social determinado en el que vive la persona e incluye la ideología y valores dominantes de esa cultura.

**Figura 2:** Representación gráfica del modelo ecológico de Bronfenbrenner



Fuente: Bronfenbrenner (1979).

El enfoque ecológico, por tanto, resalta que los problemas de conducta no pueden atribuirse únicamente a la persona, sino que deben considerarse como el producto de una interacción entre ésta y su entorno (en el caso de la adolescencia, el entorno familiar, escolar y social). Ello supone la necesidad de examinar la conducta problemática en el contexto donde surge (en nuestro caso, en el aula o la escuela). Finalmente, desde esta perspectiva se considera que la solución al problema radica en promover cambios efectivos en el contexto social, más que en tratar de modificar directamente el comportamiento del sujeto.

**Tabla 16:** Teorías ambientales sobre la agresión

Teoría	Estímulo principal	Origen de la agresión
Aprendizaje social	Modelos sociales y refuerzos	Observación de recompensas en la conducta agresiva de modelos significativos
Interacción social	Interacción persona-ambiente	Interacción entre las características individuales y las circunstancias del contexto social que rodea a la persona
Sociológica	Condiciones sociales	Respuesta a los valores predominantes y las características culturales, políticas y económicas de la sociedad
Ecológica	Interconexión entre contextos	Interacción entre la persona y cuatro niveles sociales de influencia: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

Fuente: Estévez, E. (2005).

De entre todas las teorías propuestas en este apartado, la perspectiva que se presenta como más adecuada para comprender la complejidad del comportamiento violento es el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. Si analizamos el problema de la violencia escolar desde este enfoque, debemos considerar que sus causas son múltiples y complejas y que es preciso examinarlas en términos de interacción entre personas y contextos (Díaz-Aguado, 2002). Siguiendo con esta idea, en el siguiente apartado se analizan los principales factores tanto individuales como contextuales (relativos a la familia, la escuela y la sociedad) asociados con los problemas de violencia escolar.

#### **4.5 Factores relacionados con la violencia escolar**

Los *factores individuales* relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia incluyen características biológicas, como la influencia genética, y características psicológicas, como el grado de autoestima y de bienestar emocional de la persona. Entre los principales *factores familiares* destacan: la actitud favorable de los padres hacia la violencia, la presencia de conflictos familiares frecuentes, la utilización de un estilo educativo poco democrático, la falta de comunicación familiar y la falta de apoyo y cariño entre los miembros de la familia.

Los *factores escolares* más estudiados en la literatura científica han sido la organización e ideología del centro, la relación del adolescente con el profesor, las estrategias disciplinares del aula, el trato desigual de los profesores en relación con el logro académico de los alumnos, la formación de grupos en el aula en función del rendimiento escolar, la intolerancia hacia los alumnos diferentes (por su etnia, su orientación sexual...) y la afiliación con iguales desviados en la escuela. Finalmente, entre los *factores sociales* se ha estudiado, fundamentalmente, la influencia de los medios de comunicación, en especial la televisión, en la conducta agresiva de niños y adolescentes.

##### **4.5.1 Factores individuales**

Los principales factores individuales asociados con la conducta violenta en la adolescencia incluyen tanto elementos biológicos y genéticos como psicológicos. Por un lado, cuando hablamos de *factores genéticos* y *biológicos* nos referimos a la influencia de la información genética transmitida por los padres en el desarrollo de ciertas características o peculiaridades de los hijos. Hoy en día

existe un gran consenso científico acerca de la inexistencia de un determinismo genético impermeable al ambiente y relativo a las características psicológicas y conductuales de la persona (Arranz, 2004; Oliva, 1997). Frente a esto, se aboga por una perspectiva más interactiva entre la genética y las características ambientales que rodean a la persona, tal y como apuntábamos en el apartado anterior.

Por otro lado, entre los *factores psicológicos* más estrechamente relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia se encuentran: la tendencia a la impulsividad, la falta de empatía, la irritabilidad, el mal humor y la actitud positiva hacia la violencia (Anderson y Bushman, 2002; Dykeman, Daehlin, Doyle y Flamer, 1996; Farrington, 1989; Miller y Eisenberg, 1988; Stormont, 2002). Otros factores psicológicos analizados en los estudios han sido la autoestima y la sintomatología depresiva de los agresores; en este caso los resultados son muy controvertidos, por lo que vamos a comentarlos con más detenimiento.

#### **4.5.1.1 Autoestima y violencia**

En la literatura científica sobre violencia escolar se ha constatado, en numerosas ocasiones, la estrecha relación existente entre los problemas de victimización y la baja autoestima de las víctimas (Austin y Joseph, 1996; Guterman, Hahm y Cameron, 2002; Olweus, 1998; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Sin embargo, los resultados relativos a la asociación entre la conducta agresiva y la autoestima son mucho más contradictorios; algunos autores sostienen que los adolescentes agresivos presentan una autoestima más baja que aquellos sin problemas de conducta (Mynard y Joseph, 1998; O'Moore, 1995), mientras otros afirman que los agresores, por regla general, se valoran positivamente a sí mismos y muestran un nivel de autoestima medio o incluso alto (Olweus, 1998; Rigby y Slee, 1992).

Ahora bien, ésta aparente contradicción de resultados podría deberse al tipo de instrumentos utilizados para obtener medidas de autoestima, y en particular, a si el instrumento seleccionado proporciona una medida de autoestima global o bien, multidimensional. Parece ser que las medidas de autoestima global, como por ejemplo la Escala de Autoestima de Rosenberg (1986), no reflejan ninguna relación entre la conducta agresiva y la autoestima del agresor (Dorothy y Jerry, 2003; Rigby y Slee, 1992), mientras que cuando se toman medidas multidimensionales, los agresores muestran una autoestima más baja o más alta, dependiendo de los dominios (Andreou, 2000; O'Moore y Hillery, 1991). Por ejemplo, en recientes estudios se ha comprobado que los adolescentes con

problemas de agresividad en la escuela obtienen bajas puntuaciones en autoestima escolar, pero muy elevadas en autoestima social (Andreou, 2000; O'Moore y Kirkman, 2001). Una posible explicación de estos resultados es que los adolescentes agresivos son, en numerosas ocasiones, figuras importantes en su grupo de iguales (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Hawley y Vaughn, 2003) e incluso populares y queridos entre sus compañeros (Salmivalli, 1998), lo que les hace disfrutar de ciertos beneficios sociales reflejados en esta dimensión de la autoestima (Little et al., 2003a).

#### **4.5.1.2 Depresión, estrés y violencia**

De modo similar al caso de la autoestima, los resultados existentes hasta el momento sobre el vínculo entre la violencia, la depresión y el estrés son muy controvertidos. Algunos estudios indican que tanto los agresores como las víctimas presentan más desórdenes psicológicos que el resto de los adolescentes (Carlson y Corcoran, 2001; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä, 2000; Seals y Young, 2003); en otros, no se ha observado una relación directa entre la violencia escolar y la presencia de sintomatología depresiva y estrés (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Estévez, Musitu y Martínez, 2004), o bien se ha observado una co-ocurrencia sumamente pequeña (alrededor del 5-8%) entre violencia y depresión (Garnefski y Diekstra, 1997; Ge, Best, Conger y Simons, 1996).

Estos datos sugieren que el comportamiento agresivo no tiene porqué ser consecuencia ni origen directo de la depresión y estrés (Herrero, Estévez y Musitu, 2005). Muy al contrario, recientemente se ha constatado que la mayoría de los agresores presentan un adecuado ajuste emocional (Brendgen, Vitaro, Poulin, Wanner y Turgeon, 2004), podemos hipotetizar que esto obedece a su también adecuado ajuste social en la escuela y al apoyo que reciben de su grupo de amigos; factores que los alejan de la posibilidad de desarrollar problemas de carácter depresivo.

#### **4.5.2 Factores familiares**

El contexto familiar es fuente de desarrollo y aprendizaje de habilidades, pero si la interacción entre sus integrantes no es de calidad, puede ser un factor de riesgo que predisponga a aprender a responder inapropiada y agresivamente a los iguales (Trianes, 2000). En este sentido, en distintas investigaciones se ha constatado que el clima familiar positivo, caracterizado por la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza, la intimidad entre ellos y la comunicación familiar abierta y empática, favorece el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Casas, Buxarrais, Figuer, González, Tey, Noguera y

Rodríguez, 2004; Gracia y Musitu, 2000; Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004; Van Aken, Van Lieshout, Scholte y Branje, 1999).

Por el contrario, el clima familiar negativo, en un contexto donde no exista ninguno de los componentes mencionados, constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes (Casas, 1998; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Gerard y Buehler, 1999). Dentro de lo que se denomina *clima familiar negativo* se han identificado numerosas variables familiares que parecen incidir en el comportamiento agresivo del hijo y que presentamos en la tabla siguiente a partir de los resultados obtenidos en los trabajos de Dekovic, Wissink y Meijer (2004), Estévez, Musitu y Herrero (2005), Lambert y Cashwell (2003), Loeber y Stouthamer (1998), Martínez, Estévez y Jiménez (2003), Olweus (1999), Pichardo (1999) y Smith (2005).

**Tabla 17:** Variables familiares asociadas con la conducta violenta en adolescentes

- Carencia de afecto, apoyo e implicación de los padres.
- Permisividad y tolerancia de la conducta agresiva del hijo.
- Disciplina inconsistente, inefectiva y demasiado laxa o demasiado severa.
- Estilo parental autoritario y uso excesivo del castigo.
- Problemas de comunicación familiar.
- Conflictos frecuentes entre cónyuges.
- Utilización de la violencia en el hogar para resolver los conflictos familiares.
- Problemas psicológicos y conductuales en los padres.
- Rechazo parental y hostilidad hacia el hijo.
- Falta de control o control inconsistente de la conducta de los hijos.
- Interacciones agresivas entre los hermanos.

Fuente: Estévez, E. (2005).

Otra variable familiar que en ocasiones se ha asociado con los problemas conductuales en la adolescencia es el nivel sociocultural bajo de la familia. Sin embargo, existe cierto consenso en considerar que el nivel sociocultural no constituye *per se* un factor de riesgo, sino que la explicación del vínculo entre nivel sociocultural y violencia estaría en el hecho de que las familias de nivel sociocultural bajo suelen ser más punitivas e intolerantes ante la desobediencia de los hijos, en comparación con las de nivel sociocultural medio-alto. Las razones podrían ir desde que los padres suelen ser más jóvenes o están peor informados, a que están más centrados en mejorar sus condiciones de vida que en atender las necesidades de los hijos (Vila, 1998). De hecho, tal y como apunta Vila, distintas

investigaciones han puesto de manifiesto que las familias de nivel sociocultural bajo y medio-alto se diferencian entre sí en los siguientes cuatro aspectos:

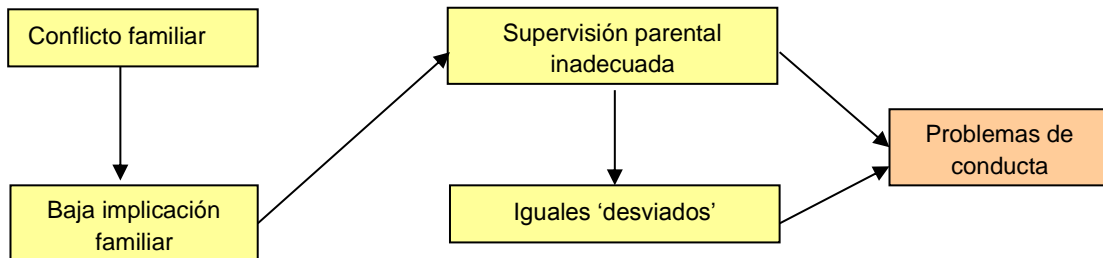
1. Las familias de nivel sociocultural bajo acentúan la obediencia y el respeto a la autoridad, mientras que las de nivel sociocultural medio-alto enfatizan la curiosidad, la ambición, la independencia y la creatividad.
2. Las familias de nivel sociocultural bajo son más restrictivas y autoritarias que las familias de nivel sociocultural medio-alto, que suelen ser más democráticas.
3. Las familias de nivel sociocultural medio-alto fomentan más la comunicación familiar y utilizan un lenguaje más complejo que las de nivel sociocultural bajo.
4. Las familias de nivel sociocultural medio-alto se muestran más cariñosas y cálidas con sus hijos que las de nivel sociocultural bajo.

Pero hay factores familiares asociados también a la victimización. Las conductas parentales negativas (incluyendo el abuso y la negligencia) se encontraron asociadas a una mayor probabilidad de victimización escolar. Esta asociación fue más fuerte en los *bully-victims* que en las víctimas puras, mientras que las conductas parentales positivas (incluyendo una buena comunicación con el hijo, relaciones afectuosas y cálidas, compromiso, apoyo y supervisión) tuvieron un efecto protector (Lereya, Samara y Wolke, 2013). Hasta ahora hemos hablado de variables familiares que ejercen una influencia directa en el desarrollo de problemas de comportamiento en los hijos, sin embargo, es importante destacar que la familia también puede influir indirectamente en el ajuste comportamental del adolescente en relación con el grupo de amigos.

En este sentido, se ha comprobado que los padres atentos, comprensivos y que ofrecen apoyo a sus hijos, les ayudan a desarrollar habilidades sociales adecuadas para resistir la presión del grupo de iguales y evitar la elección de amigos con problemas de conducta (Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000). Estos resultados apoyan el modelo propuesto por Patterson, Reid y Dishion (1992) para explicar la conducta violenta en la adolescencia a partir del funcionamiento familiar inadecuado y la asociación con iguales desviados. Este modelo postula que el ambiente familiar negativo, caracterizado por los frecuentes conflictos familiares, deviene en la baja implicación de los padres en la educación y supervisión de sus hijos y constituye un importante factor antecedente que aumenta la probabilidad de que el adolescente se afilie con iguales desviados. Tanto los problemas de funcionamiento familiar como la asociación con iguales desviados constituyen las

dos variables fundamentales en la explicación del desarrollo de problemas de conducta en los hijos adolescentes.

**Figura 3:** Modelo de desarrollo de problemas de conducta en adolescentes



Fuente: Patterson, Reid y Dishion (1992).

### 4.5.3 Factores escolares

Se ha observado que algunas características propias de los centros de enseñanza pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las escuelas, como por ejemplo, la masificación de estudiantes en las aulas, la carencia de normas de comportamiento claras para los alumnos y la orientación autoritaria *versus* democrática del profesorado (Henry, Guerra, Huesmman, Tolan, Van Acker y Eron, 2000). Frente a estos factores de riesgo, Pérez (2003) propone la puesta en marcha de los siguientes factores de protección y prevención de la violencia escolar, cuya finalidad última es que los alumnos aprendan a convivir:

- Crear un buen clima escolar en el centro; un lugar acogedor donde los alumnos se sientan aceptados como personas y se impliquen en actividades académicas de carácter cooperativo.
- Incluir en el currículum temas y procedimientos que favorezcan las relaciones sociales como, por ejemplo, la educación en valores o actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales.
- Prestar atención individualizada a los agentes de conflicto: la conducta antisocial requiere un tratamiento directo y no debe “dejarse pasar”. Hay que ofrecer apoyo a la víctima e informar a los responsables escolares y a los padres.



- Implicar a los alumnos en la toma de decisiones en el centro a través de asambleas y adjudicarles responsabilidades como, por ejemplo, la de escuchar, mediar o ayudar a sus compañeros en la resolución de conflictos.
- Revisar la organización escolar: crear espacios y tiempos para establecer encuentros, supervisar los recreos y excursiones y capacitar a los docentes en el tema de la no violencia.

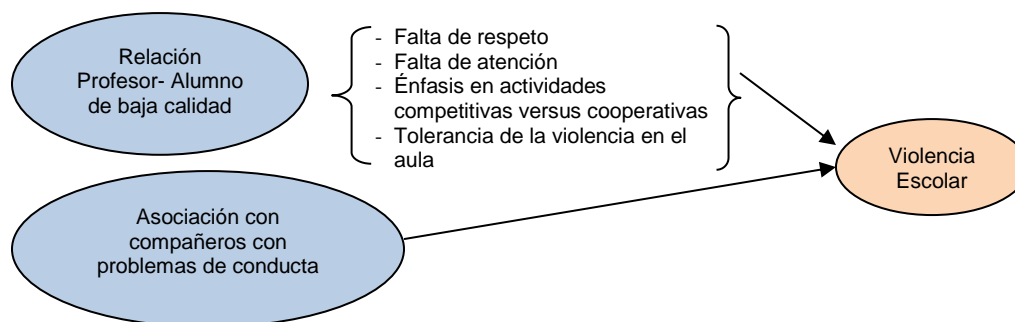
Pero además de estos factores generales del centro educativo, existen otros factores más específicos de la organización del aula relacionados con los problemas de conducta en los alumnos. Cava y Musitu (2002) señalan los siguientes: 1) la realización de actividades altamente competitivas entre los estudiantes; 2) el aislamiento y rechazo social que sufren algunos alumnos; 3) la tolerancia y naturalidad con la que se perciben las situaciones de violencia y maltrato entre compañeros; 4) la poca importancia que se concede al aprendizaje de habilidades interpersonales, y 5) el desconocimiento de formas pacíficas de resolución de conflictos. Como contrapartida, dos importantes medidas que deberían aplicarse en la vida diaria del aula para prevenir los problemas de conducta serían la transmisión de actitudes y valores de democracia y ciudadanía por parte del profesorado (Jares, 2001) y la creación de momentos de reflexión con los alumnos sobre los problemas de comportamiento en el aula (Rué, 1997).

Otra manera eficaz de favorecer la convivencia en el aula es a través de actividades de aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990). Muchas veces la dinámica del aula se basa en la realización de actividades competitivas cuyo énfasis recae en el éxito en los exámenes, en detrimento de la puesta en marcha de actividades cooperativas y de premiar la reflexión individual. Como destacan Johnson y Johnson (1999), en las situaciones de aprendizaje cooperativo los alumnos interactúan directamente con sus compañeros, se incrementa el conocimiento mutuo y su esfuerzo por ponerse en el lugar del otro.

Este hecho permite que el adolescente desarrolle su capacidad para percibir y comprender los sentimientos de los demás, posibilitando así el cambio en la percepción del compañero, lo que resulta un primer paso hacia el logro de la integración social de muchos estudiantes que sufren problemas de victimización. Además, en las actividades de aprendizaje cooperativo existe una interdependencia positiva entre todos los escolares, ya que dependen los unos de los otros y todos participan y colaboran en el desempeño de la tarea. Esta actividad pone en práctica habilidades como la escucha activa, el respeto del turno de palabra o el apoyo a los compañeros.

Cabe destacar que el profesorado desempeña un papel fundamental en la puesta en marcha de todas estas propuestas de mejora de la convivencia en el aula y la escuela y, por tanto, tiene mucho que aportar en la prevención de situaciones conflictivas que implican comportamientos violentos en el alumnado. En esta línea, investigaciones recientes han puesto de manifiesto que cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos, les ofrece atención individualizada, les trata con respeto y les ofrece apoyo, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula, mientras que por el contrario, cuando el profesor desatiende a sus alumnos y se comporta irrespetuosamente con ellos, fomenta la agresividad en el aula (Casamayor, 1999; Hrdlicka, Blatny, Urbanek, Vermeiren, Ruchkin y Schwab-Stone, 2005; Meehan, Hughes, y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003).

**Figura 4:** Influencia del profesorado y los compañeros en la violencia escolar



Fuente: Casamayor (1999); Hrdlicka et al. (2005); Meehan, Hughes y Cavell (2003); Reddy, Rhodes y Mulhall (2003)

Finalmente, algunos adolescentes se comportan agresivamente en la escuela porque se han asociado con amigos que también participan en conductas violentas. Entre ellos definen y crean sus propios códigos y normas y refuerzan sus propias conductas. Los actos antisociales son aplaudidos y aprobados, lo que incrementa la probabilidad de que la desviación se agrave. Además, cuando un adolescente pertenece a uno de estos grupos violentos, mantiene menos interacciones positivas con otros compañeros y disminuye sus posibilidades de aprender habilidades sociales adecuadas. Por otro lado, el agresor sabe, casi con toda seguridad, que saldrá impune de su conducta, puesto que ni las víctimas ni los “espectadores” suelen denunciar a los profesores estos hechos por miedo a represalias (Rodríguez, 2004).

#### **4.5.4 Factores sociales**

##### **4.5.4.1 Medios de comunicación masiva**

Según la investigación llevada a cabo por el Defensor del Pueblo (1999) existen tres factores sociales de riesgo para el desarrollo de problemas de conducta en la adolescencia: 1) la influencia de los medios de comunicación y, especialmente, de la televisión, que se ha convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el aprendizaje de niños y adolescentes; 2) los recursos comunitarios, como los servicios sociales, jurídicos o policiales, por tratarse de servicios de especial relevancia en el aspecto preventivo, y 3) las creencias y valores culturales en el entorno social al que pertenece el adolescente.

La influencia de los medios de comunicación, especialmente la de aquellos que transmiten la información en imágenes, como la televisión, el cine, los videojuegos o los videoclips, se debe principalmente a que suelen mostrar modelos atractivos en los que existe una clara asociación entre la violencia y el triunfo, lo que puede inducir a niños y adolescentes a imitar tales comportamientos (Loscertales y Núñez, 2001). Además, existen otras características que contribuyen a que una escena incida de forma significativa en el espectador, como el hecho de que la violencia se lleve a cabo por un personaje atractivo, que las acciones violentas sean realistas, que exista recompensa por la conducta violenta y que la escena se desarrolle en un entorno humorístico (Pérez, 2003). Por otro lado, los resultados obtenidos en diferentes estudios destacan dos procesos fundamentales de influencia de los medios de comunicación en la conducta agresiva (Goldstein, 1999; Ovejero, 1998; Scandroglio, 2004):

1. El aprendizaje e imitación de conductas agresivas.
2. La desensibilización ante la violencia, que puede provocar una importante reducción de la empatía respecto de las víctimas.

Además, la exposición temprana y sistemática a la violencia en los medios de comunicación puede generar una especie de círculo vicioso. Se ha comprobado que los niños agresivos ven más asiduamente la televisión que los niños no agresivos y que, además, prefieren los programas violentos, lo cual aumenta la probabilidad de que se sigan comportando agresivamente (Train, 2001; Vila, 1998). Este dato adquiere más importancia si tenemos en cuenta que, como media, el 80% de todos los programas y el 94% de los programas infantiles contienen algún tipo de violencia como asesinatos, golpes, duelos a muerte, utilización de armas de fuego, etc. (Ovejero, 1998); los héroes suelen ser los personajes más agresivos e insolentes y los que normalmente retan las normas

sociales establecidas para defenderse. Este hecho, trasladado a las aulas, hace que muchos alumnos se rebelen ante el profesor y se comporten de modo insolente para obtener prestigio entre sus compañeros (Rodríguez, 2004).

En la actualidad, existe una influencia mayor y menos visible para los padres: nos referimos al acceso de niños y adolescentes a todo tipo de material audiovisual a través de Internet. Éste puede realizarse desde diversos ámbitos usando dispositivos personales, como *tablets* y teléfonos celulares, lo que vuelve mucho más difícil su supervisión por los padres u otros adultos, ya que no ocurre, como la televisión, a la vista de otras personas. El tiempo que los niños y adolescentes dedican al uso recreativo de dispositivos digitales personales, que tienden a desplazar a la televisión, actualmente es causa de alarma debido a sus dimensiones y repercusiones para la salud en general y la salud mental en particular, ya que toman las características de una adicción.

En ambos casos, estas actividades empobrecen el desarrollo de los niños y adolescentes a través de la disminución del tiempo de interacciones reales con sus pares en juegos o actividades deportivas, actividad física en general, lectura y otras actividades recreativas (Winn, 1992), las horas de sueño y el tiempo dedicado a las relaciones de amistad o de comunicación familiar. Por ello, es muy importante que los padres enseñen a sus hijos a hacer un uso educativo de la televisión, que regule tanto el tiempo que se permanece frente al televisor como los contenidos que se visualizan. De hecho, se ha comprobado que algunos programas educativos ayudan a aprender conocimientos, valores y actitudes hasta en los más pequeños.

#### **4.5.5 Factores estructurales**

Para Tello (2005), la violencia, la ilegalidad y la corrupción se transmiten como patrones de comportamiento dominante a pesar de que, en el discurso, se utilizan continuamente palabras como respeto, solidaridad, tolerancia. Esta autora menciona que el adolescente debe adaptarse y sobrevivir en una realidad que maneja dos códigos diferentes. Tello considera la violencia y la ilegalidad como procesos funcionales de la descomposición social, en los que predominan la competencia para la satisfacción de necesidades básicas y el provecho económico como meta, a consecuencia de la precariedad y la falta de conciencia respecto a la integración social y el bien común. Por otro lado, con respecto a la tolerancia y la falta de límites en el imaginario social frente a los comportamientos juveniles, señala: "...se dice, con gran satisfacción, 'saldo blanco' por el hecho de que en enfrentamientos no haya muertos, sin importar la violencia, el alcohol o las drogas

detectados, las lesiones o los daños materiales que se hayan producido” (Tello, 2005: 1168-1169).

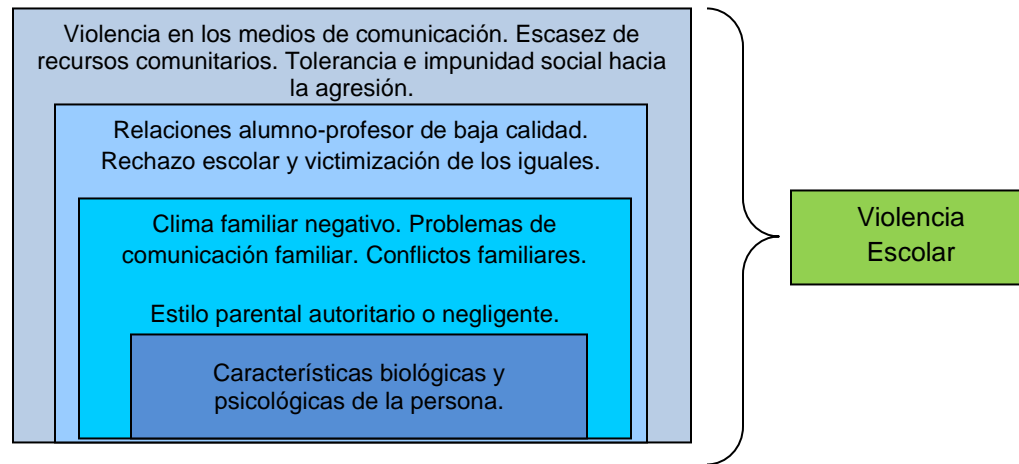
En México y América Latina existe el peligro de que los jóvenes se integren a los grupos criminales-narcos por falta de oportunidades viables. Por ejemplo, Furlán y Spitzer (2013) argumentan que las situaciones endémicas de las ciudades latinoamericanas hacen cada vez más compleja y borrosa la frontera entre las violencias macro y microsociales y que se conectan por medio de agrupaciones juveniles, instrumentadas por la delincuencia organizada. Kaplan sostiene que el “alumno violento” podría ser la consecuencia de lo que denomina un “sin sentido subjetivo de los jóvenes...” (Kaplan, 2004: 96, en Furlán y Spitzer, 2013: 62). La misma autora señala que en las escuelas “la cero tolerancia... solo persigue incivildades... mientras dejan impunes los grandes delitos de poder y la corrupción pública...” (Kaplan, 2004: 101, en Furlán y Spitzer, 2013: 62).

#### **4.5.6 Modelo integrador de violencia escolar**

Para finalizar este apartado, proponemos un modelo integrador con los principales factores de influencia en la conducta violenta en adolescentes. Este modelo se fundamenta en el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979), el cual propone sistemas anidados en constante interrelación unos con otros que interactúan a través del tiempo. Así, para explicar la violencia escolar consideraremos factores individuales, familiares, escolares y sociales. Los factores de riesgo más relevantes se han agrupado por ámbitos y los ámbitos se han organizado de arriba abajo, en función de su grado de influencia e importancia en la explicación del comportamiento adolescente.

En primer lugar, se encuentran las características genéticas, biológicas y psicológicas propias de la persona. En segundo lugar, destacan los factores familiares como el clima familiar negativo, los problemas de comunicación entre padres e hijos, la frecuencia de conflictos familiares, la utilización de estrategias disfuncionales para su resolución y los estilos de socialización parental autoritarios y negligentes. En tercer lugar, ubicamos al contexto escolar; con elementos tan fundamentales como las relaciones profesor-alumno de baja calidad, el clima escolar negativo y los problemas de rechazo escolar y victimización. Finalmente, señalamos algunos factores del entorno social inmediato del adolescente como la falta de recursos comunitarios en su zona de residencia, la cohesión y el grado de violencia del barrio o comunidad, la agresividad visualizada en los medios de comunicación y la tolerancia e impunidad de la violencia como valor predominante en la sociedad.

**Figura 5:** Modelo integrador: variables que influyen en la violencia escolar



Fuente: Ramos, M. J. (2007).

A través de este modelo, representado en la figura anterior, resumimos una parte importante del presente capítulo: la dedicada a examinar los principales factores relacionados con la violencia escolar. Además, en este apartado se ha analizado el concepto de violencia y el significado actual del término o expresión *violencia escolar*, hemos tratado con detenimiento varios aspectos relativos al *bullying* o acoso entre compañeros en la escuela, como su grado de incidencia en nuestras aulas, los lugares más comunes de acoso, las principales características de agresores y víctimas y las consecuencias derivadas para los implicados. Además, hemos hecho un repaso de las principales teorías explicativas del comportamiento agresivo.

#### 4.6 Síntesis de capítulo

En este capítulo se define violencia como una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y satisfacer intereses propios. En la clasificación más común sobre los tipos de conducta violenta se distingue entre la dimensión comportamental (violencia hostil, directa, para hacer daño) y la dimensión intencional (violencia como instrumento para conseguir algo y satisfacer los intereses propios). En otras clasificaciones se considera la forma de violencia (directa, física o manifiesta *versus* indirecta, verbal o relacional), y su función (reactiva o defensiva *versus* ofensiva, proactiva o instrumental).

La violencia escolar es un término más amplio que el de acoso escolar (*bullying*) que engloba todas aquellas conductas agresivas, que tienen como protagonistas a alumnos o profesores, y se ejerce o ejecuta en centros escolares.

Mientras que el acoso es un fenómeno relacional en el que participan el acosador, la víctima y testigos. La violencia escolar entre pares es multicausal, pero se han distinguido como significativas las variables que a continuación se señalan: conseguir un estatus social, obtener poder, desafiar a la autoridad y oponerse a los controles sociales establecidos, que interpretan como opresores, así como el placer que se deriva en la experimentación de conductas nuevas y de riesgo. También encontramos que una buena parte de la violencia escolar es definida e interpretada por los chicos y chicas como juegos o bromas pesadas. Esto nos indica que la violencia suele ser normalizada, y como consecuencia, invisibilizada.

En cuanto a la prevalencia se reporta un mayor número de testigos, seguidos por las víctimas y por último, los agresores. Se pudo constatar que el *bullying* en Latinoamérica afecta más a los chicos que en las chicas y es más relevante en las escuelas urbanas que rurales. La agresión más frecuente es el robo, seguido de violencia verbal y, por último, la física. En México se encontró que existe mayor violencia en la educación primaria que en la secundaria, sin embargo en secundaria se encontró que el segundo ciclo (entre los 14 y los 16 años) es el más conflictivo.

Entre las características de las víctimas de acoso encontramos que los y las adolescentes con dificultades de aprendizaje y físicas, trastornos de salud mental, características físicas como la obesidad y el bajo nivel económico, jóvenes que parecen retraídos, o más pequeños físicamente, débiles o muy reactivos, serían un blanco fácil para perpetuar el acoso. Por su parte, los acosadores suelen ser manipuladores y la mayoría pertenece a familias con un funcionamiento, clima y comunicación familiar negativo. Los chicos suelen utilizar la violencia física directa y suelen dañar y adueñarse de las pertenencias de otros compañeros, las chicas reportan esa conducta en menos proporción y se inclinan por formas de violencia más sutiles e indirectas como la intimidación, la manipulación y el aislamiento social. Los *bully-victims* son impulsivos, fácilmente provocados, con baja autoestima, escasa comprensión de las señales sociales e impopulares con sus pares. En cuanto a los testigos encontramos cuatro tipos: los asistentes del *bully*, los reforzadores del *bully*, los no comprometidos y los defensores de la víctima.

Hemos documentado que las principales teorías sobre el origen de la violencia se dividen en dos tipos: las activistas que suponen que el origen de la agresión se encuentra en los impulsos internos de la persona; y las ambientales, que suponen que el origen de la agresión se encuentra en el medio ambiente que rodea a la persona, de modo que la agresión es una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales o a la sociedad en su conjunto. Por último, distinguimos que los principales factores asociados a la violencia contempla características individuales: características biológicas, como la influencia genética,

y características psicológicas, como el grado de autoestima y de bienestar emocional de la persona.

Los factores familiares: la actitud favorable de los padres hacia la violencia, la presencia de conflictos familiares frecuentes, la utilización de un estilo educativo poco democrático, la falta de comunicación familiar y la falta de apoyo y cariño entre los miembros de la familia. Entre los factores escolares destacan: relaciones alumno-profesor de baja calidad, rechazo escolar y victimización de los iguales. Y los principales factores sociales encontrados son: violencia en los medios de comunicación, escasez de recursos comunitarios y tolerancia e impunidad social hacia la agresión.

## Referencias

- Aguilera, M., Muñoz, G., y Orozco, D. (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México. (pp. 30, 73, 78, 158, 187.) México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de [www.inee.edu.mx/.../2007/05/INEE-20070583-disciplinacompletoa.pdf](http://www.inee.edu.mx/.../2007/05/INEE-20070583-disciplinacompletoa.pdf)
- Ahmad, Y., y Smith, P. K. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. En J. Archer (Ed.), *Male violence* (pp. 70-83). London, England: Routledge.
- Analitis, F., Klein, M., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M,... European Kidscreen Group. (2009). Being Bullied: Associated Factors in Children and Adolescents 8 to 18 Years Old in 11 European Countries. *Pediatrics*, 123(2), 569-577.
- Anderson, C. A., y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26(1), 49-56.
- Antolín, S. (2011). *La conducta antisocial en la adolescencia, una aproximación ecológica* (tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- APA. (1994). DSM-IV. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC, USA: American Psychiatric Association.
- Aristegui, C. (02 de junio de 2014). SEP anuncia 15 medidas vs el 'bullying' en las escuelas. *Aristegui noticias*. Recuperado de <http://aristeguinegocios.com/0206/mexico/sep-anuncia-15-medidas-vs-el-bullying-en-las-escuelas/>
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Arseneault, L., Bowes, L., y Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychological medicine*, 40(05), 717-729.
- Austin, S., y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Bandura, A. (1976). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, España: Espasa Calpe.



- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social Psychological Analysis*. New York, NY, USA: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, consecuencias y control*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Bonilla, C. (2016). *Familia, conductas delictivas y violentas en la escuela: una mirada desde la adolescencia* (tesis doctoral). Universidad de Guadalajara, Puerto Vallarta, México.
- Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, B. K., Hornung, R. W., y Slap, G. B. (2000). School disconnectedness: identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106, 1017-1021.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Poulin, F., Wanner, B., y Turgeon, L. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and nonaggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(3), 305-320.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid, España: Paidós.
- Brown, S., y Taylor, K. (2008). Bullying, education and earnings: Evidence from the National Child Development Study. *Economics of Education Review*, 27(4), 387-401.
- Carlson, J. J., y Corcoran, N. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 63(3), 779-792.
- Casamayor, G. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona, España: Graó.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona, España: Paidós.
- Casas, F., Buxarrais, M. R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E., y Rodríguez, J. M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22, 3-23.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona, España: Paidós.
- Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S., y Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AA-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 540-548.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid, España: Pirámide.
- Cleary, S. D. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors. *Adolescence*, 35, 671-682.
- Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C., Hartmark, C., Johnson, J.,... Streuning, E. (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence. Age and gender specific prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(6), 851-867.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2010). Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, 2010. México: CONAPRED. Recuperado de <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf>
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Criado, M. J., Del Amo, A., Fernández, R., y González, J. (2002). Conductas de amenazas y acoso entre escolares o fenómeno *bullying*. *X Congreso INFAD sobre Psicología de la Infancia y de la Adolescencia: Nuevos retos, nuevas respuestas*. Teruel.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K., y Rockhill, C. M. (1999). A social information-processing approach to children's loneliness. En K. J. Rotenberg y S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 153-175). New York, NY, USA: Cambridge University Press.

- Defensor del Pueblo. (1999). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Hierro, L., Fernández, I., Gutiérrez, H., y E. Ochaíta. Madrid, España: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Informes, estudios y documentos)*. Madrid, España: Defensor del Pueblo.
- Dekovic, M., Wissink, I. B., y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Del Barrio, C. (2002). Conflictos entre escolares de educación secundaria y visiones del profesorado. *IV Congreso de Escuelas de Trabajo Social: Los desafíos de la violencia*. Alicante, España.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid, España: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Dobry, Y., Braquehais, M. D., y Sher, L. (2013). Bullying, psychiatric pathology and suicidal behavior. *International journal of adolescent medicine and health*, 25(3), 295-299.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., y Sears, R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven, CT, USA: Yale University Press.
- Dorothy, S., y Jerry, Y. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Dykeman, C., Daehlin, W., Doyle, S., y Flamer, H. S. (1996). Psychological predictors of school-based violence: implications of school counselor. *The School Counselor*, 44, 35-47.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe*. Panamá: UNICEF, Oficina regional para América Latina y el Caribe.
- Eslea, M., y Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behaviour*, 27(6), 419-429.
- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia* (tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- 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(157), 183-196.
- Estévez, E., Lila, M., Herrero, J., Musitu, G., y Martínez, B. (2002). Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad. *X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia*. Teruel, España.
- Estévez, E., Musitu, G., y Martínez, B. (2004). *Padres y profesores: ¿cómo influyen en el ajuste psicosocial del adolescente? VIII Reunión internacional sobre biología y sociología de la violencia: Violencia y Juventud*. Valencia, España: Centro Reina Sofía.
- Fagan J., y Wilkinson, D. L. (1998). Social contexts and functions of adolescents violence. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. William (Eds.), *Violence in American schools* (pp. 55-93). New York, NY, USA. Cambridge University Press.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4, 79-100.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid, España: Narcea.
- Fernández, I., y Quevedo, G. (1991). Como te chives ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, (193), 69-72.

- Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (UNICEF). (2011). *Estado Mundial de la Infancia 2011: La adolescencia una época de oportunidades* (p. 6.). Estados Unidos de América: Sede Central UNICEF. Recuperado de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/estado\\_mundial\\_infancia\\_2011.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/estado_mundial_infancia_2011.pdf)
- Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 631-639.
- Furlán, A., y Spitzer, T. C. (Eds.). (2013). *Panorama internacional. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: COMIE-ANUIES.
- Garnefski, N., y Diekstra, R. F. W. (1997). Comorbidity of behavioral, emocional, and cognitive problems in adolescent. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 321-338.
- Ge, X., Best, K. M., Conger, R. M., y Simons, R. L. (1996). Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology*, 32, 717-731.
- Gerard, J. M., y Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and the family*, 61, 343-361.
- Gifford-Smith, M. E., y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., y Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141-156.
- Goldstein, A. (1999). Aggression reduction strategies: effective and ineffective. *School Psychology Quarterly*, 14(1), 40-58.
- Gómez Nashiki, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 693-718.
- Gómez Nashiki, A., y Zurita, U. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En A. Furlán y T. C. Spitzer (Eds.), *Panorama internacional. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 183-222). México: COMIE-ANUIES.
- Gracia, E., y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Greene, M. B. (2000). Bullying and harassment in schools. En R. S. Moser y C. E. Franz (Eds.), *Shocking violence: Youth perpetrators and victims: A multidisciplinary perspective* (pp. 72-101). Springfield, USA: Charles C. Thomas.
- Griffin, R. S., y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Guterman, N. B., Hahm, H. C., y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health*, 30(5), 336-345.
- Hawley, P., y Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 239-244.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmman, R., Tolan, P., Van Acker, R., y Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28(1), 59-81.
- Hernández, L. (29 de mayo de 2014). El origen del bullying está en casa: SEP. *Excélsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/05/29/961915>
- Herrero, J., Estévez, E., y Musitu, G. (2005). Deviant behaviour and victimization at school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690.
- Hoover, J. H., y Juul, K. (1993). Bullying in Europe and the United States. *Journal of Emotional and Behavioural Problems*, 2, 25-29.
- Hrdlicka, M., Blatny, M., Urbanek, T., Vermeiren, R., Ruchkin, V., y Schwab-Stone, M. (2005). Antisocial behaviour in the Czech Republic and its relation to three contexts

- of socialization: family, school, and peers. *9th European Congress of Psychology*. Granada, España.
- Iglesias, L. (2000). Cero en conducta. *El Correo de la UNESCO*. Enero, pp. 14-16.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto*. Madrid, España: Popular.
- Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Johnson, D., y Lewis, G. (1999). Do you like what you see? Self-perceptions of adolescent bullies. *British Educational Research Association*, 25(5), 665-677.
- Juvonen, J., Graham, S., y Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 671-674.
- Kochenderfer-Ladd, B., y Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child development*, 72(1), 134-151.
- Kowalski, R. M., y Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13-S20.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
- Lambert, S. F., y Cashwell, C. S. (2003). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 11, 1-7.
- Lenssen, S. A. M., Doreleijers, T. A. H., Van Dijk, M. E., y Hartman, C. A. (2000). Girls in detention: what are their characteristics? A project to explore and document the character of this target group and the significant ways in which it differs from one consisting of boys. *Journal of Adolescence*, 23(3), 287-303.
- Lereya, S. T., Samara, M., y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child abuse & neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Lila, M. S., 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, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M., y Hawley, P. (2003a). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H. (2003b). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Loeber, R., y Stouthamer M. (1998). Juvenile aggression at home and at school. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg, y K. R. William (Eds.), *Violence in American schools* (pp. 94-126). New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Loscertales, F., y Núñez, T. (2001). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona, España: Octaedro.
- Maccoby, E., y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA, USA: Stanford University Press.
- Marín, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla, España: Algaida.
- Martín, A., Martínez, J. M., López, J. S., Martín, M. J., y Martín, J. M. (1998). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid, España: Entinema.

- Martínez, B., Estévez, E., y Jiménez, T. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 1(1), 64-67.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., y Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74(4), 1145-1157.
- Miller, P. A., y Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggression and psychopathology. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de educación*, (18), 189-204.
- Mynard, H., y Joseph, S. (1997). Bully/Victim problema and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 51-54.
- Mynard, H., y Joseph, S. (1998). *Sex differences in direct and indirect peer victimization: the development of a multidimensional victim scale*. Colchester, England: University of Essex.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava. M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid, España: Síntesis.
- Musitu, G., y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Oliva, A. (1997). La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta. *Apuntes de Psicología*, (51), 21-35.
- O'Moore, A. M. (1995). Bullying behavior in children and adolescents in Ireland. *Child Sociology*, 9, 54-72.
- O'Moore, M., y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationships to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.
- O'Moore, A. M., y Hillery, B. (1991). What do teachers need to know? En M. Elliot (Ed.), *Bullying: A Practical Guide to Coping in Schools* (pp. 56-69). Harlow, England: Longman.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human Development and Interactional Perspective* (pp. 353-365). New York, NY, USA: Academic Press.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in schools: Knowledge base and an effective intervention programme. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata.
- Olweus, D. (1999). Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying* (pp. 28-48). Londres, Inglaterra: Routhledge.
- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. *IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela*. Valencia, España.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *Clasificación internacional de las enfermedades, trastornos mentales y del comportamiento (CIE-10)*. Ginebra, Suiza: OMS.
- Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura*, (14), 23-26.
- Ortega, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla, España: Mergablum.

- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, España: PPU.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Paetsch, J. J., y Bertrand, L. D. (1999). Victimization and delinquency among Canadian youth. *Adolescence*, 34(134), 351-367.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., y Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR, USA: Castalia.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Peskin, M. F., Tortolero, S. R., y Markham, C. M. (2006). Bullying and victimization among Black and Hispanic adolescents. *Adolescence*, 41(163), 467-484.
- Pérez, G. (2003). Educación social y violencia. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. F. Morales (Eds.), *La sociedad educadora* (pp. 165-183). Cuenca, España: Universidad de Castilla La Mancha.
- Pichardo, M. C. (1999). Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Prieto, M. P. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1005-1026.
- Prieto, M. T., Carrillo, J. C., y Jiménez, J. (2013). *Historias contadas, el lado oscuro de la escuela: Maltrato entre alumnos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Prinstein, M. J., Boergers, J., y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(4), 479, 491.
- Ramos, M. J. (2007). *Violencia escolar. Un análisis exploratorio*. Sevilla, España: Universidad Pablo De Olavide.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., y Telch, M. J. (2010). [Peer victimization and internalizing problems in children: a meta-analysis of longitudinal studies](#). *Child Abuse & Neglect Journal*, 34(4), 244-252. doi: 10.1016/j.chiabu.2009.07.009
- Reddy, R., Rhodes, J. E., 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.
- Rigby, K., y Slee, P. (1992). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid, España: Temas de Hoy.
- Román, M., y Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, (104), 37-54.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. Malabar, FL, USA: Krieger.
- Rué, J. (1997). Notas para comprender la cuestión de la disciplina en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, (66), 53-56.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8(3), 333-354.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120. doi: [10.1016/j.avb.2009.08.007](#)
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona, España: Ariel.



- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia*. Barcelona, España: Ariel.
- Scandroglio, B. (2004). *Violencia grupal juvenil: de la teoría del comportamiento planificado a la teoría de la identidad social* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Schreier, A., Wolke, D., Thomas, K., Horwood, J., Hollis, C., Gunnell, D.,... Harrison, G. (2009). Prospective Study of Peer Victimization in Childhood and Psychotic Symptoms in a Nonclinical Population at Age 12 Years. *Arch Gen Psychiatry*, 66(5), 527-536.
- Seals, D., y Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- Smith, P., Bowers, L., Binney, V., y Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (Ed.), *Learning about relationships, understanding relationship processes series* (pp. 184-212). London, England: Sage Publications.
- Smith, P. (2005). Violencia escolar y acoso: factores de riesgo familiares. *IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela*. Valencia, España.
- Sourander, A., Ronning, J., Brunstein-Klomek, A., Gyllenberg, D., Kumpulainen, K., Niemelä, S.,... Almqvist, F. (2009). Childhood bullying behavior and later psychiatric hospital and psychopharmacologic treatment: findings from the Bibliografía 401 Finnish 1981 birth cohort study. *Archives of general psychiatry*, 66(9), 1005-1012. doi: 10.1001/archgenpsychiatry.2009.122
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: contributing factors and early intervention. *Psychology in the School*, 39(2), 127-138.
- Sutton, J., Smith, P. K., y Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450.
- Tattum, D. P., y Lane, D. A. (1989). *Bullying in schools*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias proceso funcional a la descomposición social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1168-1169.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., y Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17(5), 405-418.
- Train, A. (2001). *Agresividad en niños y niñas*. Madrid, España: Narcea.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga, España: Aljibe.
- Trianes, M. V., 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.
- Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara* (informe de estudio). Recuperado de [http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia\\_escolar\\_libro.pdf](http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf)
- Van Aken, M. A. G., Van Lieshout, C. F. M., Scholte, R. H. J., y Branje, S. J. T. (1999). Relational support and person characteristics in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 819-833.
- Varela, R. (2012). *Violencia, victimización y cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social* (tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona, España: Horsori.

- Villamil, J. (2014). "Bullying", los juegos de la muerte. *Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/?p=373259>
- Villarreal, M. E., Sánchez, J. C., y Musitu, G. (2013). Análisis psicosocial del consumo de alcohol en adolescentes mexicanos. *Universitas Psychologica*, 12(3), 15-31.
- Vitaro, F., Brendgen, M., y Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(4), 313-325.
- William, K., Chambers, M., Logan, S. y Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.
- Winn, M. (1992). *Unplugging the Plug-In Drug*. London, England: Penguin Books.
- Winsper, C., Lereya, T., Zanarini, M., y Wolke, D. (2012). Involvement in bullying and suicide-related behavior at 11 years: a prospective birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(3), 271-282.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., y Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of disease in childhood*, 85(3), 197-201.
- Wolke, D., Woods, S., y Samara, M. (2009). Who escapes or remains a victim of bullying in primary school? *British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 835-851.
- Woods, S., Wolke, D., Nowicki, S., y Hall, L. (2009). Emotion recognition abilities and empathy of victims of bullying. *Child abuse & neglect*, 33(5), 307-311.



## 5. Conducta delictiva

*Raquel Domínguez Mora y Claudia Elizabeth Bonilla Castellón<sup>5</sup>*

En su mayoría, los adolescentes se integran sin problemas al difícil mundo de los adultos. Sin embargo, algunos se involucran en conductas de alto riesgo a lo largo de su proceso madurativo, mediante el consumo de drogas, problemas de violencia, etc., los cuales pueden ser más o menos graves. Estas conductas van desde dificultades ocasionales asociadas a determinados eventos vitales estresantes, hasta problemas recurrentes especialmente graves. Informes recientes en el contexto mexicano, revelan una tendencia al aumento en el porcentaje de adolescentes involucrados en conductas de carácter delictivo y, por tanto, se ha incrementado también el interés científico por entender las dinámicas que subyacen a estos comportamientos, sean ocasionales o no, ya que pueden comprometer el desarrollo ajustado del joven, la estabilidad familiar y también la social.

Para comenzar este capítulo se delimitará el concepto de delincuencia centrándonos en la edad adolescente que, en este momento de la vida comprende una amplia variedad de conductas. Así mismo señalaremos algunos estudios sobre conductas delictivas contextualizados en nuestro ámbito socio-cultural. En un segundo apartado presentaremos algunos datos epidemiológicos recientes en el contexto mexicano dónde podremos analizar las distintas variables asociadas a la conducta violenta, principalmente sexo, tipo de delito, edad, así como un comparativo que nos muestra la disminución, continuación o aumento de la conducta delictiva a lo largo del tiempo.

Posteriormente nos encargaremos de revisar la literatura científica referente al tema concentrándonos en las aportaciones hechas por Musitu, así como por Moffitt. Ambos nos ofrecen modelos teóricos que han abonado a la comprensión de la delincuencia en el adolescente. Musitu propone el modelo de estrés familiar que analiza seis factores: la adolescencia, eventos vitales, sistema familiar, estrés familiar, recursos y ajuste. Moffitt por su parte hace una interesante propuesta con la diferenciación entre dos trayectorias que pueden tomar las conductas delictivas: una es la transitoria y otra es la persistente.

En un último apartado, analizaremos los factores de riesgo y protección más importantes que explican la conducta delictiva en adolescentes, y en la búsqueda de comprender este fenómeno desde una perspectiva global atenderemos los factores asociados a la conducta delictiva en el contexto familiar

---

<sup>5</sup> Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Costa.

(estilos educativos, relaciones familiares, historia familiar), así como los factores en el contexto social, atendiendo principalmente el grupo de iguales y la relación con otros familiares y adultos que pudieran ser significativos para el adolescente. Por último, mencionaremos de manera breve cómo se relaciona el consumo de sustancias con la conducta delictiva.

## **5.1 Adolescencia y delincuencia: delimitación conceptual**

Estudios actuales sobre la conducta delictiva y vandálica en la adolescencia, señalan que se ha producido un cambio tanto cualitativo como cuantitativo en el patrón de dichos comportamientos (Martín, 2004; Martín y Martínez, 1998). Los resultados muestran que no sólo se han incrementado los episodios delictivos juveniles en términos de actos dirigidos a infligir voluntariamente daños a bienes materiales, ya sean públicos o privados, sino que este incremento ha sido más claro en las acciones contra las personas, sobre todo dirigidas a sujetos de la misma edad o más jóvenes (Pfeiffer, 2004).

De acuerdo con Martín (2004), este nuevo patrón y la manifestación del comportamiento delictivo entre los menores se está desarrollando en países industrializados con economía de mercado; sin embargo, en países en vías de desarrollo el fenómeno también va a la alza. Por lo tanto, es necesaria una contextualización en este escenario para habilitar la validez y aplicabilidad de los trabajos sobre conducta delictiva juvenil. En este apartado nos centramos en los estudios sobre conductas delictivas contextualizados en nuestro ámbito socio-cultural.

La delincuencia es un hecho social que está presente en todas las sociedades, que no discrimina raza, condición social, nivel cultural o intelectual (Aparicio y Romponi, 1985). Este fenómeno se muestra sensible a los cambios sociales, a los conflictos que se generan en el medio, a los desajustes familiares, a la influencia de los medios de comunicación y a los usos y costumbres de los pueblos. De acuerdo con Moffitt (1993), es un intento adaptativo del adolescente para salvar las diferencias entre su autopercepción y los roles sociales circunscritos, sin que ello implique que la frecuencia y aparente normalidad de estas conductas oculten su gravedad.

Cuando hablamos de delincuencia estamos haciendo referencia a “un conjunto de conductas que violan las expectativas institucionalizadas, esto es, las expectativas que se reconocen como legítimas dentro de un sistema social dado”

(Cohen, 1959: 462). De tal manera que la delincuencia adolescente o juvenil, como se conoce en nuestro país, hace referencia al conjunto de infracciones llevadas a cabo por la población que no ha alcanzado la mayoría de edad legal (dentro de nuestro contexto se refiere a infracciones cometidas por menores de 18 años). En este sentido, cometer una infracción o un delito supone un contacto con la justicia y está íntimamente ligado a las reglas en vigor del lugar en donde vive el adolescente (Izquierdo, 1980; Kazdin y Buéla-Casal, 1999). Cloutier (1996) añade que estas acciones no sólo se salen del repertorio de los comportamientos aceptados por la sociedad a la que pertenecen los adolescentes, sino que también ponen en peligro físico o psicológico al propio joven y a otras personas.

La conducta criminal y la trasgresión de normas se encuentran en el centro de la definición de delincuencia. De acuerdo con Musitu, Estévez y Jiménez (2010), una gran mayoría de estudios utilizan datos legales y policiales como una medida de estas conductas. Sin embargo, la delincuencia en la adolescencia es un hecho relativo, donde las conductas que presentan los adolescentes fluctúan en un continuo de menor a mayor gravedad; frente a la definición tan restringida de la misma, todos aquellos actos no registrados como delito en lo penal, pero detectados, se gestionan de modo informal o desde el ámbito de los servicios sociales.

En la actualidad, gran parte de las conductas delictivas llevadas a cabo por menores no son oficialmente conocidas, por lo que dentro del ámbito de la investigación psicosocial se recurre a la información proporcionada por padres, profesores y los propios adolescentes. En éste último caso, numerosos estudios han dado cuenta de la alta confiabilidad de los autoinformes en el estudio de las conductas de riesgo en la adolescencia (Fisher, Evans, Muller y Lombard, 2004; Rutter, Giller y Hagell, 1998; Garaigordobil, 2005; Chan, 2006). Cloutier (1996), menciona que existe una discrepancia entre las estadísticas oficiales y el número de delitos que los adolescentes dicen haber cometido realmente: las estadísticas oficiales sólo reflejarían aproximadamente un 2% de los actos delictivos que los adolescentes informan. De acuerdo con este autor, la gran mayoría de delitos menos graves, cometidos por adolescentes, no se verán reflejados en las cifras oficiales de delincuencia.

Esto además se suma a que, en nuestro país, la publicación y generación de las denuncias se encuentran dispersas y su estructura varía de una entidad federativa a otra (Instituto de Justicia Procesal Penal A.C., 2013: 32). Por ejemplo, en un estudio realizado recientemente en Finlandia se ha señalado que sólo un 10% de las conductas delictivas informadas por los adolescentes son sentenciadas (Ritakallio, Kaltiala-Heino, Kivivuori y Rimpelä, 2005). Por estas razones, es necesario tener en cuenta que cuando se habla de adolescencia, se

utiliza un concepto de delincuencia mucho más amplio que el relacionado con el ámbito estrictamente legal.

Por otro lado, cuando nos referimos a la delincuencia desde el punto de vista psicológico, tampoco se puede considerar la división “delincuente-no delincuente”, ya que dicho concepto constituye un proceso de todo un conjunto de actos de menor a mayor gravedad en los que muchos adolescentes estarían implicados. Así, desde el ámbito de lo psicosocial, la conducta delictiva se ha estudiado como un factor que abarca una amplia gama de conductas desviadas (por ejemplo, delitos propiamente dichos, pero también peleas, conductas disruptivas en la escuela, etc.) e interrelacionadas entre sí (Rowe y Flannery, 1994). Diversos autores han propuesto una variedad de conductas desviadas que, en conjunto, reflejan la conducta delictiva en adolescentes.; Popper y Steingard (1996) sugieren que las conductas vandálicas y delictivas más frecuentes en los adolescentes norteamericanos son las que aparecen en la siguiente tabla (las conductas están presentadas en orden decreciente de frecuencia).

**Tabla 1:** Conductas vandálicas y delictivas en la adolescencia (porcentaje de adolescentes implicados)

<b>Frecuencia</b>	<b>Conductas</b>
<b>Alta (80-60%)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer novillos</li> <li>- Beber alcohol</li> <li>- Fumar marihuana</li> <li>- Robar (menos de 2 \$)</li> </ul>
<b>Media (50-15%)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atacar a alguien a puñetazos</li> <li>- Conducir un coche sin permiso</li> <li>- Conducir bebido</li> <li>- Robo (entre 2 y 50 \$)</li> <li>- Problemas escolares, castigos</li> <li>- Vender marihuana</li> <li>- Peleas de pandillas</li> <li>- Destrucción de bienes</li> <li>- Llevar armas</li> <li>- Usar drogas duras</li> </ul>
<b>Baja (15-1%)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escaparse de casa</li> <li>- Robo de objetos de los coches</li> <li>- Extorsión</li> <li>- Vender drogas duras</li> <li>- Robo (más de 50 \$)</li> <li>- Atraco</li> <li>- Robo de coches</li> <li>- Prostitución</li> </ul>

Fuente: Popper y Steingard (1996); Musitu, Estévez y Jiménez (2010).

Desde el punto de vista psicosocial, la conducta delictiva es, junto con la violencia y el rechazo escolar, uno de los índices más importantes de conducta antisocial (Deptula y Cohen, 2004). Desde la perspectiva psicopatológica, la conducta delictiva se relaciona con la agresión y la violencia; de acuerdo al DSM-IV y al CIE 10, esto constituye un indicador de los denominados trastornos antisociales de la personalidad. En este sentido la conducta violenta es el mejor predictor de la delincuencia tanto en chicos como en chicas, puesto que la violencia supone una violación de reglas formales e informales (Deptula y Cohen, 2004; Kupersmidt y Patterson, 1991; Rutter, Giller y Hagell, 1998). Sin embargo, se debe tener en cuenta que no todas las conductas delictivas implican agresión y violencia, es decir: no todos los delitos son violentos. En este apartado nos centraremos de manera específica sólo en las conductas que implican una transgresión de leyes y normas sociales, ya sea que se presenten de manera constante o no, dejando de largo los trastornos clínicos propiamente dichos.

## **5.2 Datos epidemiológicos**

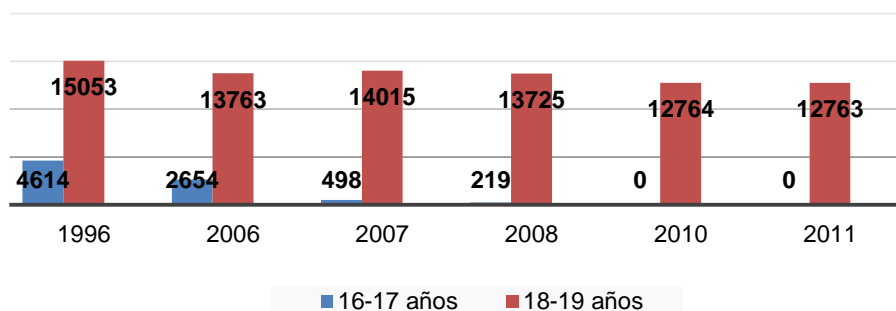
De acuerdo al reporte de la violencia juvenil en México (El Banco Mundial, 2012), los adolescentes y jóvenes se encuentran vinculados a la delincuencia no únicamente como víctimas, sino también como agresores. Diversos estudios internacionales apoyan este planteamiento al señalar que los individuos de entre 14 a 25 años tienden a tener una alta participación en la comisión de delitos (McLaughlin y Newburn, 2010). El estudio europeo de Pfeiffer (2004) reporta que, entre los años ochenta y mediados de los noventa, aunque no aumentó el número total de delitos, sí se experimentó un incremento de los delitos violentos (robo, agresión con agravantes, homicidio y violación) llevados a cabo por jóvenes, generalmente dirigidos a personas de la misma o menor edad.

Esta tendencia se observó entre los años 1984 y 2000; el número de delitos violentos cometidos por jóvenes de entre 14 y 18 años aumentó en un 261.4%. Este estudio también destaca que, entre los años 2000 y 2003, las cifras han continuado en aumento para la adolescencia tardía y los primeros años de la adultez emergente (18-21 años), pero para los años anteriores de la adolescencia (14-18 años) la situación se ha estabilizado en todo el conjunto de conducta violenta y delictiva. En México, las cifras señalan tendencias similares. Según un estudio realizado por Gaeta y Galvanovskis (2011), no se encontraron datos significativos que marquen diferencia en la propensión a realizar conductas delictivas y violentas entre los adolescentes de 15 a 17 y 18 a 20 años. En relación con los adolescentes de 12 a 14 y 15 a 17 años, se encontraron diferencias

significativas en la propensión a conductas antisociales, pero no en las conductas delictivas.

De la misma manera, en su estudio Alvarado y Cruz (2004) reportan que los adolescentes que cometen más actos relacionados a conductas delictivas se encuentran entre los 15 y 19 años. Siendo los varones quienes cometen más actos delictivos que las mujeres en una tendencia de dos a uno. De acuerdo al informe realizado por el Banco Mundial (2012) en la violencia juvenil en México se presentó un decremento en los delitos cometidos por adolescentes en 2006 que repuntó en 2008. El uso de armas de fuego en la violencia juvenil se ha incrementado sobre todo a partir del 2008. Entre 2007 y 2010, los homicidios de jóvenes por armas de fuego casi se han triplicado. Los jóvenes han sido responsables de la mitad de los delitos en 2010. Sobre los jóvenes que participaron en delitos, 6 de cada 10 tienen entre 18 y 24 años (60.5%) y 9 de cada 10 son hombres (91.5%).

**Gráfica 1:** Menores detenidos por presuntos delitos del fuero común

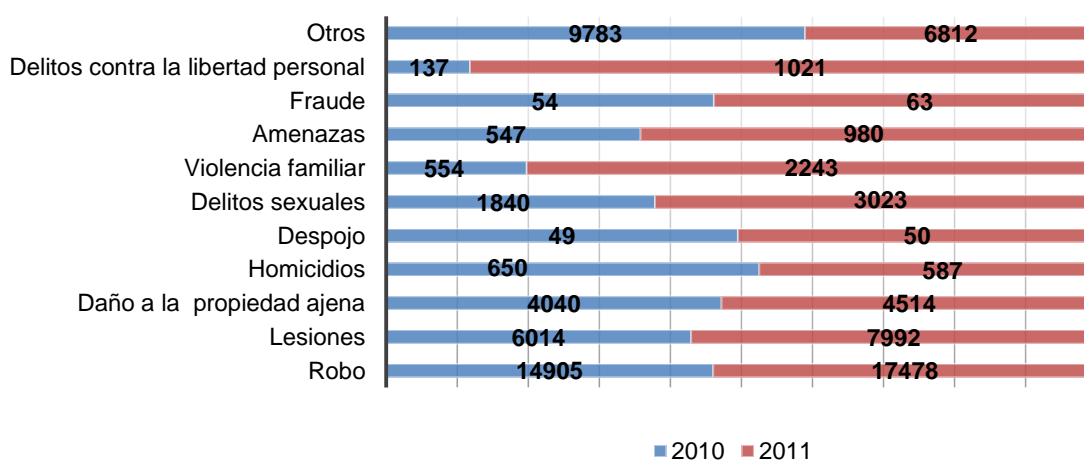


Fuente: Creación propia a partir de datos del INEGI (2013).

Los datos aquí presentados muestran que en 1996 la cantidad de menores detenidos por algún delito ha sido la más elevada, con un total de 19,667. Cabe mencionar que no se cuenta con información relacionada en los años subsecuentes hasta el 2006, en el que se observa un claro decremento de menores detenidos, con un total de 16,417. En el año 2007, las cifras de menores de 16 y 17 años detenidos disminuyen drásticamente en relación con los años anteriores y dan como resultado un total de 14,513 jóvenes detenidos. En el 2008, se registraron 13,944 detenciones, por lo que la tendencia de infractores de 16 y 17 años se mantuvo a la baja.

Finalmente, es posible observar en el gráfico que en los años recientes, 2010 y 2011, no existen diferencias significativas, con totales de 12,763 y 12,764, respectivamente, de jóvenes detenidos. Es importante señalar que en los datos proporcionados por el INEGI, ya no se cuenta con información sobre menores de 16 y 17 años. La incidencia de conductas delictivas en jóvenes, tales como el robo con violencia e intimidación, homicidio y asesinato, lesiones y delitos contra la libertad sexual, se obtuvo a partir de los registros de la policía, del sistema de seguridad pública federal. Por tanto, estas cifras no representan más que aquella parte de conductas legalmente registradas como delictivas.

**Gráfico 2:** Conductas antisociales asociadas a delitos cometidos por adolescentes 2010-2011



Fuente: Creación propia con datos tomados del INEGI (2013).

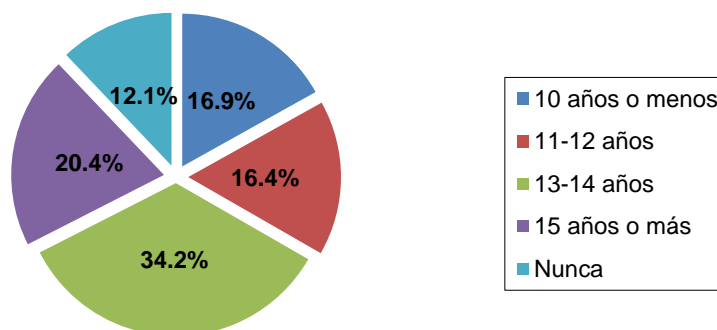
Las diferencias entre chicas y chicos en la comisión de conductas delictivas es una constante en la mayor parte de estudios relacionados con la delincuencia en la adolescencia (Farrington, 1987; Kazdin y Buela-Casal, 1999; Moffit, 1993; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Popper y Steingard, 1996; Storvoll y Wichstrøm, 2002). Según el estudio europeo de Pfeiffer (2004), la conducta delictiva de carácter violento es un hecho fundamentalmente relacionado con el sexo masculino. Estas cifras se repiten en encuestas escolares sobre delitos no denunciados, donde los chicos predominan en conductas delictivas con carácter habitual (INEE, 2008). De la misma manera, el estudio de Gaeta y Galvanovskis (2011) indica que los adolescentes hombres son más propensos a presentar conductas antisociales y delictivas cuando el ambiente y las circunstancias les son favorables. Los jóvenes admitieron haber realizado conductas agresivas, como

pelearse con otros (con golpes), mientras que las mujeres indicaron hacer trampa (en exámenes o información de resultados).

Se han realizado estudios para identificar si esta diferencia se debía a una desigualdad en la incidencia de los factores de riesgo en chicos y en chicas. Sin embargo, se observó que frente a los mismos factores de riesgo, chicos y chicas respondían con conductas distintas: los chicos se implican más en conductas relacionadas con la agresión directa (robo, vandalismo y conductas de oposición en la escuela), es decir en conductas con mayor “visibilidad”, mientras que las chicas manifiestan un mayor número de conductas de carácter encubierto tales como hablar mal de otros (Storvoll y Wichstrøm, 2002).

En resumen, chicos y chicas difieren en el carácter de la conducta delictiva, siendo los chicos los que se implican en mayor medida en conductas delictivas con utilización de la agresión y la violencia directa (Cloutier, 1996; Lenssen, Doreleijers, Van Dijk y Hartman, 2000). Sin embargo, diversos autores han aludido a la *paradoja del género* en relación con las conductas de riesgo: en problemas de conducta con una ratio desigual, aquellos grupos que muestran menor prevalencia (en este caso las chicas) presentan peor pronóstico y peores consecuencias a largo plazo (Pedersen, Mastekaasa y Wichstrøm, 2001; Slomkowski, Rende, Conger, Simons y Conger, 2001). Respecto a la edad, los estudios muestran un pico de participación en conductas delictivas en torno a los 15-16 años de edad (Cohen, Cohen, Kassen, velez, Hartmrk, Johnson y Streuning et al., 1993). Este pico se ha observado tanto en chicos como en chicas, sin embargo, las chicas tienden a mostrarlo más tarde que los chicos (Cohen et al., 1993; Farrington, 1987). Respecto a la edad de inicio, Thornberry (2004) señala lo siguiente:

**Gráfico 3:** Edad de inicio en conductas delictivas



Fuente: Thornberry (2004).

En este estudio puede apreciarse que el 16.9% empezó a delinquir antes de los diez años y de manera similar el 16.4% a los once o doce años. Si se tienen en cuenta estos dos grupos simultáneamente, se puede considerar a una tercera



parte de la muestra como potenciales delincuentes infantiles. El 54.6% de la muestra inició la actividad delictiva durante la adolescencia y, finalmente, un 12.1% dijo no haber participado en ninguna actividad delictiva durante el período de edad estudiado. En este sentido, la implicación en conductas delictivas suele iniciarse durante la adolescencia, mientras que la delincuencia infantil es menos frecuente, especialmente la de inicio muy temprano, antes de los diez años. La edad de inicio y el tipo de delito son datos de gran trascendencia, puesto que se ha constatado que ambos son indicadores básicos para determinar la posible persistencia de la conducta delictiva.

Cuanto más baja es la edad del primer arresto, más probabilidad hay de que el joven reincida en una actividad delictiva consistente (Garrido y López, 1995; Gaeta y Galvanovskis, 2011). Esta probabilidad también es mayor si el joven comienza con delitos violentos, pues corre los riesgos de escalar hacia un comportamiento más problemático y delictivo que si se trata de delitos menores (fugarse de casa, consumo de sustancias ilícitas) y de involucrarse en otras situaciones problemáticas como dificultades académicas, consumo de sustancias psicoactivas y comportamientos sexuales de riesgo (Sanabria y Uribe, 2009). A partir de la edad de inicio y de las diferencias en relación con la gravedad y tipo de delito cometido, Moffitt (1993) formuló una teoría que permite explicar la conducta delictiva en la adolescencia a partir de la distinción de dos trayectorias: *transitoria* y *persistente*, que, además, facilita la predicción de su evolución en la edad adulta. A continuación, revisaremos las aportaciones teóricas de este y otros autores fundamentales en el estudio de la delincuencia adolescente.

### 5.3 Perspectivas teóricas

Dos de las teorías más integradoras en la explicación de la conducta delictiva son la *teoría de la conducta problema* (Jessor, 1991, 1993) y el *modelo de desarrollo social* (Hawkins, Catalano y Miller, 1992). La teoría de Jessor es una teoría socio-psicológica que, a partir de una matriz común de acumulación de factores, explica el desarrollo y naturaleza de la conducta problema (conducta delictiva, consumo de sustancias, entre otras). Desde este enfoque, la conducta delictiva es propositiva, instrumental y funcional, ya que persigue ciertos propósitos.

La implicación del adolescente en conductas problema está asociada a lograr metas importantes para su desarrollo. La presencia de estas conductas delictivas se da en diferentes sistemas psicosociales de interacción: el de

personalidad, el ambiente psicosocial percibido y el conductual. Las variables que explican cada uno de estos sistemas reflejan provocaciones hacia la conducta delictiva o mecanismos de control sobre ésta; tal interacción es denominada *predisposición*, la cual explica la posibilidad de que se presente la transgresión de una norma, denominada *factor de riesgo*. De esta manera, se entiende a la conducta delictiva como aquella conducta que se aparta de las normas tanto sociales como legales.

El modelo de Hawkins es un modelo del desarrollo social que expone de manera general la conducta humana, cuyo objetivo es explicar tanto el comportamiento antisocial (uso de drogas ilegales y conductas delictivas) como el prosocial mediante las relaciones predictivas del desarrollo, otorgando una gran importancia a los factores de riesgo y a los de protección (Catalano y Hawkins, 1996). Desde una perspectiva más psicosocial, este modelo integra otras teorías previas de la conducta delictiva que han tenido abundante apoyo empírico, como la teoría del aprendizaje social, la teoría de la asociación diferencial y la teoría del control social. A continuación, en la tabla 2 se presentan de manera sintética las principales ideas con las que trabaja este enfoque.

**Tabla 2:** Teorías explicativas sobre la conducta delictiva

<p><b>Teoría del aprendizaje social (Bandura, 1979)</b></p>	<p>Los seres humanos son buscadores de satisfacción, ya que se implican en actividades y conductas en función de la satisfacción que esperan recibir de ellas</p>
<p><b>Teoría de la asociación diferencial (Sutherland y Cressey, 1974)</b></p>	<p>Esta teoría plantea que las experiencias desviadas proporcionan información empírica y refuerzos para acciones futuras y se integran en una cultura de la desviación</p>
<p><b>Teoría del control social (Hirschi, 1969)</b></p>	<p>Se hipotetiza que la conducta del sujeto será prosocial o antisocial dependiendo de las conductas, normas y valores predominantes de aquellos a los que el sujeto está vinculado</p>

Fuente: Datos tomados de Musitu, Estévez y Jiménez (2010).

Podemos concluir que estas teorías ofrecen un análisis sobre diversos aspectos de la conducta delictiva en la población adolescente y adulta. Cabe destacar que la adolescencia es un momento peculiar de la vida asociado a diversos cambios físicos, psicológicos y sociales, que ponen a prueba la capacidad de adaptación tanto individual como familiar. Aunque se espera que el

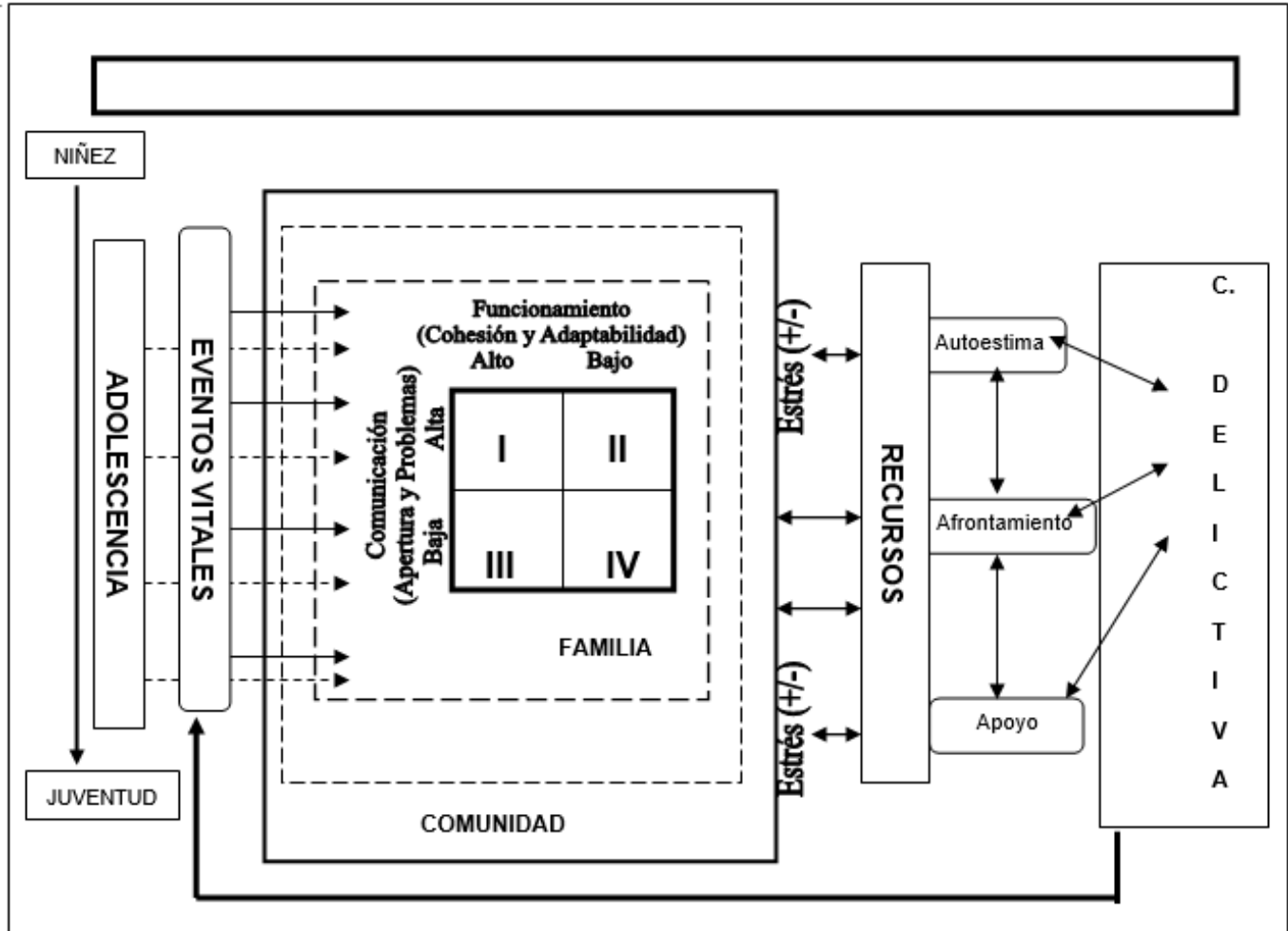
adolescente y su familia se adapten a los cambios, es importante reconocer que, en diversas ocasiones, es posible que no se adapten de forma adecuada a estos cambios, provocando con ello un escenario de estrés que, al ser superados los recursos con que cuenta el adolescente, puede desencadenar la manifestación de conductas desajustadas. Por ello, es necesario conocer, un modelo que integre en su análisis tanto los cambios familiares que se encuentran asociados a la adolescencia como el papel de los recursos con que cuenta el adolescente en la explicación de las conductas delictivas, este modelo es el denominado MEFAD (Modelo de Estrés Familiar en la Adolescencia), propuesto por Musitu et al., 2001.

### **5.3.1 El modelo de estrés familiar en la adolescencia (MEFAD)**

Cuando se cuestionan los factores que determinan la manifestación de las conductas delictivas en la adolescencia, la mayoría de los estudios que analizan los factores protectores y de vulnerabilidad durante este período incluyen al sistema familiar como elemento prioritario. Cuando los aspectos del sistema familiar son favorables, el adolescente suele contar con más recursos personales y sociales (autoestima y apoyo social) para afrontar los cambios que esta etapa de su desarrollo le implican, por lo tanto, será menos vulnerable a desarrollar conductas antisociales.

Sustentado en lo anterior, el Modelo de Estrés Familiar en la Adolescencia (MEFAD), propuesto por Musitu et al. (2001), posibilita analizar el ajuste familiar, incluyendo el bienestar o desajuste psicosocial de sus miembros, en familias con hijos adolescentes. Este modelo explora variables familiares que pueden facilitar o entorpecer esta transición, tomando en cuenta el análisis de seis factores: la adolescencia, eventos vitales, sistema familiar, estrés familiar, recursos y ajuste (véase figura 1). Estos seis factores se consideran íntimamente relacionados entre sí, de tal modo que la variación en uno de ellos afectará al resto.

**Figura 1:** MEFAD (Modelo de Estrés Familiar en la Adolescencia)



Fuente: Musitu et al. (2010).

### Factor I: Adolescencia

El primer factor que se incluye en este modelo es la adolescencia como elemento trascendental del ciclo evolutivo en los seres humanos, etapa de transición desde la niñez a la juventud, donde se prioriza el proceso de separación y de búsqueda de la autonomía. En esta búsqueda el adolescente puede involucrarse de manera transitoria, de acuerdo con Moffitt (1993), en conductas violentas o en el consumo de sustancias tanto legales como ilegales (alcohol y drogas). La implicación en dichas conductas obliga al sistema familiar a reorganizarse.

## **Factor II: Eventos vitales**

La adolescencia de un hijo no será para las familias el único evento que incida en el reajuste del sistema. De hecho, existe una diversidad de acontecimientos cotidianos que crean o potencian cambios que inciden de manera distinta en la vida familiar. Estos eventos o acontecimientos se clasifican como normativos y no normativos. Los acontecimientos normativos son aquellos que ocurren como parte del ciclo vital familiar (reajustes en las relaciones con la familia extensa ante el nacimiento de un hijo, así como, de manera interna, en la relación parento-filial cuando el hijo llega a la adolescencia). Los acontecimientos no normativos no son previsible, pues no forman parte del ciclo vital, como pueden ser los accidentes o enfermedades graves. La presencia de estos eventos o acontecimientos en la familia, pueden constituirse como estresores que influyen de mayor a menor medida; la estabilidad de la familia variará según el grado de demanda que estos acontecimientos generen en ella.

## **Factor III: Sistema familiar**

Este factor se refiere a dos grandes factores con los que cuenta la familia: el primero se refiere al funcionamiento familiar satisfactorio, caracterizado por la flexibilidad y la vinculación emocional que existe entre sus miembros; el segundo, a la posibilidad de que se dé en la familia una comunicación positiva y abierta entre sus miembros.

## **Factor IV: Estrés familiar**

Este factor hace referencia a la valoración de los eventos vitales desde la familia, es decir, la interpretación más o menos amenazante del evento vital o transición que se lleva a cabo en el sistema familiar, en función de los recursos familiares que dispone.

## **Factor V: Recursos**

Se refiere a las familias potenciadoras, aquellas que favorecen el desarrollo psicosocial de sus miembros y en las que se puede percibir menos estrés familiar. Esto se debe a que utilizan estrategias de afrontamiento más eficaces en el tránsito de la adolescencia.

## **Factor VI: Ajuste**

Este factor evalúa el grado de implicación del adolescente en conductas delictivas y otros problemas relacionados, es decir, evalúa el grado de ajuste psicosocial. Este grado de implicación se ve influido por el modo en que la familia se adapta a los distintos eventos vitales, lo que potencia o inhibe los recursos de

los que dispone el adolescente. Finalmente, estos problemas de ajuste también pueden constituir un nuevo estresor para el sistema familiar.

A continuación se presenta el modelo desarrollado por Moffitt (1993), quien explica que la conducta delictiva es multicausal. Mediante la combinación de varios factores como el entorno familiar, escolar y social, es posible predecir el perfil del adolescente que participa en conductas vandálicas.

### 5.3.2 El modelo de Moffitt

De acuerdo con Moffitt (1993), la delincuencia corresponde a dos categorías distintas de sujetos, cada uno con una historia y etiología propias. Primeramente, la gran mayoría de sujetos muestra conductas antisociales solamente durante la adolescencia, denominada trayectoria transitoria. La trayectoria transitoria se caracteriza, en gran parte, por expresiones de una búsqueda y consolidación de autonomía que, por tanto, constituyen tareas evolutivas normativas de este período del ciclo vital. Por otro lado, se encuentran las trayectorias persistentes, donde un pequeño grupo se involucra en conductas antisociales en todas las etapas de su vida como resultado de un proceso previo en el cual están implicados, de forma acumulativa, procesos como una socialización negativa, fracaso escolar, etc.

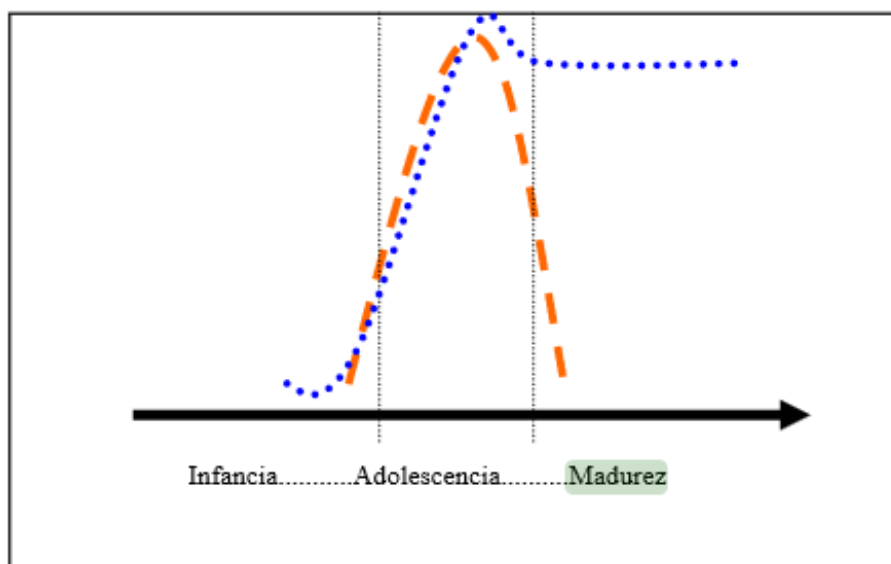
**Tabla 3:** Características de las trayectorias

Transitorias	Persistentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La motivación: el tránsito a la madurez.</li> <li>- La imitación social: se da principalmente con el grupo de iguales.</li> <li>- Refuerzo de la conducta: por el acceso a los privilegios que simbolizan la madurez.</li> <li>- Entiende la etapa de la adolescencia como un período de experimentación, donde se exploran distintas alternativas (de ocio, de relaciones sociales y amorosas, etc.) entre las que se encuentran conductas de riesgo.</li> <li>- Se pone a prueba la capacidad de la organización familiar y escolar para adaptarse a los cambios de los adolescentes.</li> <li>- Supone que un clima inadecuado tanto en la escuela como en la familia, facilitará a los adolescentes verse implicados en conductas de riesgo.</li> <li>- En la mayoría de los adolescentes las conductas de transgresión se verán disminuidas con la adquisición de los roles sociales adultos.</li> <li>- Se considera que la disrupción para muchos adolescentes es normativa y también adaptativa, ya que sirve como expresión y afianzamiento de su autonomía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La precocidad de la conducta delictiva.</li> <li>- La ejecución de actos disruptivos de gravedad.</li> <li>- La persistencia de los actos delictivos.</li> <li>- Se explica la persistencia de estas conductas en la adolescencia mediante:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Factores biológicos, psicológicos y sociales.</li> <li>- Los entornos más cercanos al adolescente, como familia, escuela y amigos, podrían ser los factores con mayor influencia en la predisposición a comportamientos delictivos.</li> </ul> </li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con base en Moffitt (1993).

En este sentido, desde un patrón transitorio de la conducta antisocial, la delincuencia es un problema propio de la adolescencia, con un número y variedad de delitos que se incrementan durante este periodo y que se relaciona con factores de riesgo, tales como la pubertad o las cambiantes definiciones sociales en el mundo adolescente (LeBlanc, 1990; Moffitt, 1993). De acuerdo con LeBlanc (1990) y Moffitt (1993), el incremento en la tasa de delitos cometidos por adolescentes parece ser el resultado de un aumento tanto en el número de delitos como en el número de sujetos que los cometen; es decir que, sujetos que previamente no habían cometido actividad delictiva comienzan a hacerlo durante la adolescencia. La participación en conductas delictivas declina en la temprana madurez hasta alcanzar proporciones bajas y similares a las que se dan en los periodos previos a la adolescencia. En el gráfico 4 se observan las diferencias entre ambas trayectorias en función de la edad: la línea punteada representa la trayectoria persistente de la conducta delictiva y la línea discontinua la transitoria.

**Gráfico 4:** Trayectorias de la conducta delictiva



Fuente: Jiménez, T. (2006) basado en LeBlanc (1990) y Moffitt (1993).

Si se tienen en cuenta estas dos reflexiones teóricas, tenemos que asumir que las conductas transgresoras en la adolescencia son parte integrante de la búsqueda de consolidación de la identidad y autonomía del adolescente, o bien, el resultado de un proceso previo, centrado fundamentalmente, en las relaciones negativas con los otros significativos como padres y educadores. Sin embargo, creemos que estas dos orientaciones presentan puntos comunes en la explicación

de la conducta delictiva en la adolescencia (importancia del entorno familiar, escolar y de iguales, por ejemplo), por lo que no debieran considerarse opuestas sino, complementarias en el ámbito de la investigación de factores explicativos y, obviamente, en la prevención e intervención.

#### **5.4 Factores de riesgo y protección**

En la actualidad, las investigaciones han permitido señalar una gran variedad de factores que se asocian tanto al origen como al mantenimiento de la conducta delictiva en adolescentes. De manera tradicional, los estudios han examinado los problemas de conducta desde una perspectiva fundamentalmente individual (hiperactividad, agresividad infantil, etc.), prestando poca atención a los contextos sociales y aún menos a las interacciones entre contextos. Últimamente, los investigadores se están centrando en mayor medida en una perspectiva ecológica y enfocan sus estudios en las relaciones que existen entre el sujeto y sus contextos de desarrollo (Musitu, Herrero y Cantera, 2004). Los estudios que han adoptado esta perspectiva, han considerado a la familia como uno de los contextos donde una amplia variedad de factores se han relacionado con problemas de desajuste psicosocial en la adolescencia (Musitu et al., 2001; Chan, 2006; Gaeta y Galvanovskis, 2011), incluyendo el estatus socioeconómico bajo, la inestabilidad laboral y el desempleo, el tipo de familia, el desacuerdo parental, etc.

Sin embargo, los determinantes de los problemas de conducta no se limitan exclusivamente al ámbito familiar. La importancia creciente que, en los últimos años, ha cobrado el contexto de los iguales hace que este sea uno de los ámbitos más estudiados en relación con las conductas delictivas (Deptula y Cohen, 2004; Pfeiffer, 2004). En la tabla 4 se presenta un resumen de los factores de riesgo relacionados con la manifestación de conductas violentas. A continuación, se presenta una revisión detenida de trabajos que han analizado específicamente el papel de la familia y de las relaciones entre iguales en relación con el origen de las conductas delictivas, así como la relación de estas conductas con otros problemas como el consumo de sustancias en la adolescencia.



**Tabla 4:** Factores de riesgo asociados con la conducta delictiva

Tipo de Factor	Factores de Riesgo
<b>6.5.1.2 Sociodemográficos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser varón (9 de cada 10 detenidos)</li> <li>- Tener más de 17 años (6 de cada 10)</li> </ul>
<b>6.5.1.3 Individuales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conducta agresiva en la primera infancia</li> <li>- Impulsividad</li> <li>- Baja autoestima</li> <li>- Falta de empatía</li> <li>- Búsqueda de sensaciones</li> <li>- Fracaso escolar (77% sin estudios secundarios)</li> <li>- Abuso de sustancias</li> </ul>
<b>Familiares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parentalidad inadecuada (apego inseguro y crianza autoritaria o negligente)</li> <li>- Historia de maltrato infantil</li> </ul>
<b>Comunitarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marginación social o riesgo de exclusión</li> <li>- Integración en grupos desviados</li> <li>- Desempleo o empleo precario (43% en paro)</li> </ul>

Fuente: Datos sobre jóvenes detenidos en España en el año 2003 (Sanmartín, 2004).

#### 5.4.1 En el contexto familiar

##### 5.4.1.1 Estilos educativos

Son diversas las variables estudiadas y las combinaciones que se han formulado para dar como resultado estilos educativos determinados, sin embargo, el estilo parental de socialización y el tipo de disciplina familiar son dos de las variables con mayor valor predictivo, que permiten explicar el primer delito en la adolescencia. Esta es una de las conclusiones a la que numerosos investigadores han llegado al estudiar la correlación existente entre un determinado estilo de crianza y las consecuencias psicológicas y conductuales observadas en los chicos. Goleman (1995) confirmó la existencia de modos de paternidad emocionalmente inadecuados para el desarrollo y ajuste de los hijos: el estilo *laissez-faire* de los padres con un comportamiento negligente y la minusvaloración, así como, la falta de atención hacia los sentimientos de los hijos (estilo de socialización autoritario).

Los estudios han advertido que las repercusiones negativas de los estilos de crianza no autorizativos, aunadas a la utilización del castigo físico, están relacionados especialmente con el desarrollo de conductas delictivas en chicos adolescentes (Fletcher, Steinberg y Sellers, 1999; Loeber, Drinkwater, Yin, Anderson, Schmidt y Crawford, 2000). La influencia de estos estilos de crianza inadecuados es indirecta y se relaciona con la afiliación con iguales desviados, siendo esto un factor de riesgo en la implicación de comportamientos problemáticos (Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000).

De manera contraria, se ha observado que la implicación y estilo de comportamiento de los adolescentes cuyos padres presentan un estilo autorizativo basado en el apoyo, y la sensibilidad hacia los sentimientos de los menores, puntúan en menor medida en conducta delictiva, así como en sintomatología depresiva. Además, presentan un mayor rendimiento académico y autoeficacia escolar, siendo estas dos últimas variables, a su vez, dos importantes factores de protección de la conducta delictiva (Doyle y Markiewicz, 2005; Juang y Silbereisen, 1999).

Distintos autores han coincidido en señalar el papel relevante del apoyo familiar (que se encuentra presente en los estilos antes señalados) como una de las características protectoras más importantes en la familia. Branje, Van Lieshout y Van Aken (2002) han señalado que las relaciones familiares son una importante fuente de apoyo durante la adolescencia, incluso cuando las relaciones fuera de la misma van creciendo en importancia para los adolescentes. Así, un elevado apoyo percibido de los padres pronostica niveles más bajos tanto de problemas de externalización (por ejemplo, la conducta delictiva), como de problemas de internalización (por ejemplo, la ansiedad y la depresión), aun cuando han sucedido en la familia numerosos eventos vitales poco favorables (Demaray y Malecki, 2002; Jackson y Warren, 2000). También, Davies y Windle (2001) encontraron que, mientras el desacuerdo marital se relacionaba con la presencia de conductas delictivas y síntomas depresivos a lo largo de la adolescencia, el apoyo familiar protegía de los efectos adversos del desacuerdo marital.

#### **5.4.1.2 Relaciones familiares**

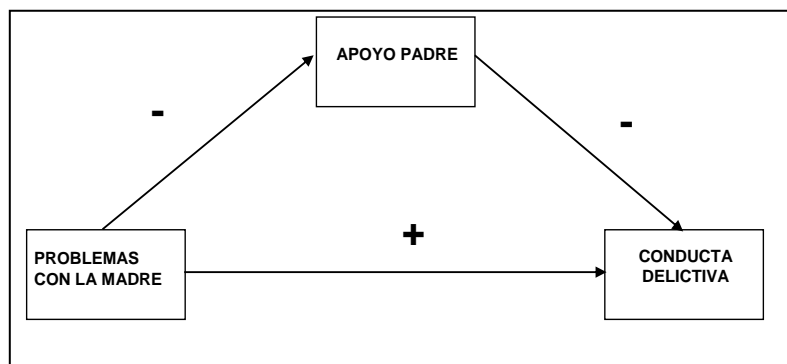
El factor más importante para identificar la existencia de un clima familiar sano se refiere a la comunicación parentofiliar y al grado de conflicto entre los integrantes del sistema familiar. En los estudios sobre familia y conducta delictiva, se observa que es la calidad de las relaciones entre padres e hijos la variable predictora más importante de la conducta antisocial del hijo adolescente. Algunos de los factores que más se relacionan con la participación en actos delictivos son la *baja* cohesión familiar, es decir, la baja vinculación emocional entre sus

miembros y una pobre interacción entre padres e hijos, especialmente con la madre (Crawford-Brown, 1999; Matherne y Thomas, 2001).

Por el contrario un apego seguro donde los lazos afectivos entre padres e hijos son fuertes y los padres están disponibles, constituye una importante barrera frente al desarrollo de conductas antisociales (Buist, Deković, Meeus y Van Aken, 2004). También, el *conflicto familiar*, así como la utilización de estrategias disfuncionales para su resolución, se relaciona de manera positiva con los problemas externalizantes como la agresión y la delincuencia (Formoso, Gonzalez y Aiken, 2000; Webster-Stratton y Hammond, 1999). Respecto de la comunicación en la familia, los adolescentes implicados en conductas disruptivas y delictivas informan de un ambiente familiar negativo, caracterizado por una falta de comunicación o por la presencia de una comunicación negativa cargada de problemas (Loeber et al., 2000; Musitu et al., 2001).

Contrariamente, la comunicación abierta y fluida, donde el intercambio de puntos de vista entre padres e hijos se realiza de forma clara y empática, con respeto y afecto, ejerce un efecto de protección frente a la implicación en conductas de tipo delictivo (Buist et al., 2004; Kerr y Stattin, 2000) y la ruptura de normas sociales (Stattin y Kerr, 2000). Además, recientemente se ha constatado que la madre y el padre pueden influir de modo distinto en los problemas de conducta de sus hijos. Específicamente, se ha observado que gran parte del efecto negativo que los problemas de comunicación con la madre tienen en las conductas delictivas es indirecto, a través de su influencia negativa en el apoyo social percibido del padre (Jiménez, Musitu y Murgui, 2005). Es decir, como podemos observar en el gráfico 5, los problemas con la madre inhiben la percepción de los recursos de apoyo del padre, lo que a su vez se traduce en mayores niveles de conducta delictiva en el hijo adolescente.

6.5.1.3.1.1 **Gráfico 5:** Influencia de los problemas de comunicación con la madre y del apoyo percibido del padre en la conducta delictiva



Fuente: Jiménez, Musitu y Murgui (2005).

En el espacio de las relaciones familiares no sólo son importantes las que el adolescente tiene con sus padres, puesto que la calidad de la relación conyugal también se ha asociado con la delincuencia adolescente. En este sentido, una línea de trabajo se ha centrado en analizar los efectos del desacuerdo conyugal y la separación de los padres en los problemas de conducta de los hijos. Al igual que sucedía con el consumo de sustancias, distintos estudios han señalado el tipo o estructura familiar como una de las variables asociadas con la conducta delictiva. En estos estudios se distingue entre familias con ambos progenitores, familias monoparentales y familias reconstituidas.

En general, se ha observado que si la monoparentalidad está asociada a un conflicto marital (por ejemplo, el divorcio frente a la viudedad) y si la que falta es la madre, el riesgo de participar en conductas delictivas es mayor (Juby y Farrington, 2001, Chan, 2006). Sin embargo, otros autores han observado que la relación entre composición familiar y conductas delictivas en los hijos depende del funcionamiento familiar (Matherne y Thomas, 2001), es decir, de la calidad de las relaciones en el proceso de separación o en el proceso de reconstitución familiar. De este modo, lo que importa no es tanto el tipo de familia, sino la existencia de conflictos o un mal funcionamiento en la misma (Doyle y Markiewicz, 2005; Freeman y Newland, 2002; Kazdin y Bucla-Casal, 1999).

También se han encontrado relaciones entre el estatus socioeconómico de la familia y la conducta delictiva de los hijos (Santinello, Vieno, Kiesner y Beritnato, 2002; Thérond, Duyme y Capron, 2002); estos estudios sostienen que los efectos de la pobreza aparecen más acusadamente en los casos de monoparentalidad (Brooks-Gunn y Duncan, 1994). En resumen, aunque los hogares monoparentales son el tipo de estructura familiar que más se ha relacionado con la conducta delictiva de los adolescentes, el divorcio *per se* no es la causa de los efectos negativos en los hijos, sino las circunstancias negativas que suelen acompañarlos —malas relaciones entre los padres, soledad, conflictos, deterioro de la situación económica, falta de tiempo y supervisión, sobrecarga laboral— las que predicen conductas antisociales en los hijos.

#### **5.4.1.3 Historia familiar de problemas de conducta**

Finalmente, variables como la historia familiar de problemas de conducta también han sido estudiadas en relación con el comportamiento delictivo, fundamentalmente por el efecto de modelado que puede producir en la familia (McCabe, Hough, Wood y Yeh, 2001; McCord, 1999). Estudios realizados por Smith y Farrington (2004) a tres generaciones familiares, señalan que la conducta antisocial de los padres puede influenciar generacionalmente de manera especial

a los hijos varones, quienes al llegar a la edad adulta suelen elegir parejas con conductas antisociales y de esta manera influenciar a sus propios hijos.

Sin embargo, no sólo las familias con una historia parental de conducta desviada pueden influir en la conducta de los hijos, sino también una actitud tolerante hacia este tipo de conducta (Werner y Smith, 1992). Así mismo, otro grupo primario de influencia en el aprendizaje de conductas delictivas resulta ser el de los hermanos. La existencia de hermanos mayores que infringen la ley, también puede influir en la posterior implicación en conductas delictivas de los hermanos pequeños (Conger, Conger y Scaramella, 1997; Slomkowski et al., 2001). Más específicamente se han comprobado los efectos negativos de la alianza entre hermanos en la implicación en conductas delictivas, principalmente en familias de riesgo (Bullock y Dishion, 2002).

Se ha concluido que si los padres apoyan conductas convencionales y sancionan aquellas problemáticas y antisociales, los hijos tienen menos probabilidades de delinquir. Es decir, para poder prevenir conductas delictivas en los hijos, resulta de suma importancia no sólo que exista una adecuada disciplina y estilo educativo en la familia, además de unas buenas relaciones entre padres e hijos y entre los propios padres, sino que también es necesaria una actitud de sanción hacia estas conductas de los padres y los hermanos (Beam, Gil-Rivas, Greenberger y Chuansheng, 2002; Greenberger, Chen y Bean, 1998; Jessor, Van Den Bos, Banderín, Costa y Turbin, 1995).

**Tabla 5:** Factores de riesgo familiar según los adolescentes

En sesión, realizando actividad en la que se le solicita a Samuel\* de 10 años de edad que describa logros en su vida:

T: ¿Samuel a qué te refieres con “sacar adelante a mi mamá”?

S: Bueno, es que hace un año, cuando mi papá se fue y nos dejó, mi mamá estaba deprimida y tuve que sacar adelante a los niños y a ayudar a mi mamá.

T: ¿Entonces trabajas? ¿Entre semana por las mañanas o cómo le hiciste? (el niño va a clases en el turno vespertino)

S: No, no, yo trabajo en un taller mecánico los fines de semana.

\* Nombre ficticio

Fuente: Transcripción literal de sesión del CENTRO ESPECIALIZADO DE ESTUDIOS PARA LA FAMILIA.

## **5.4.2 En el contexto social**

### **5.4.2.1 La influencia del grupo de iguales**

Recientemente, Pfeiffer (2004) realizó una encuesta donde preguntaba a los jóvenes por su grupo de amigos. Los resultados de esta investigación muestran que aquellos adolescentes que provenían de familias con una historia previa de conducta antisocial y violenta, también se integraban en grupos de iguales con similares características. Del total de los adolescentes entrevistados, el 41.7% eran “no desviados” y tenían grupos de amigos donde realizaban actividades no disruptivas. El grupo que se denominó “normativo” estaba constituido por el 23.6% de los encuestados que, aunque de vez en cuando trasgredían normas sociales, no se implicaban en conductas violentas. El 6.6% de los menores, el grupo de “desviados”, tenía un comportamiento de grupo amenazante y violento, e infringían habitualmente tanto las normas sociales como las leyes. Un 28.1% dijo no pertenecer a ningún grupo de amigos.

En conclusión, según los datos recogidos por este autor, es fundamental no sólo considerar el clima en la familia del adolescente, sino también en qué grupo de iguales está integrado, ya que la mayoría de los adolescentes implicados en estas conductas pertenecen a grupos antisociales. También recientemente, en una revisión de trabajos sobre iguales y conducta delictiva, Deptula y Cohen (2004) señalan que la investigación sobre conducta antisocial en adolescentes (agresión, rechazo y delincuencia) sugiere que tener amigos implicados en estas conductas o que las aprueban, incrementa la probabilidad de implicarse en comportamientos antisociales.

En este sentido, parece que en estos grupos se dan tanto procesos de presión de iguales desviados como un efecto de exposición y modelado de las conductas delictivas en el grupo (Farrell y White, 1998; O'Donnell, Schawb-Stone y Mueeed, 2002; Pleydon y Schner, 2001). Según otros autores, estos efectos sólo ocurren cuando existe un alto grado de compromiso del adolescente con ese grupo de iguales desviados (Reitz, Dekovič y Meijer, 2002). Al igual que ocurría con el consumo de sustancias, también se ha constatado que la asociación entre iguales desviados tiene que ver tanto con procesos iniciales de selección como con procesos de influencia y socialización posterior, una vez formado el grupo (Snijders y Baerveldt, 2003).

Distintos modelos teóricos han intentado predecir cómo serían las relaciones de los adolescentes problemáticos con sus amigos. El modelo de control social propuesto por Hirschi, en 1969, asume que el origen de los actos delictivos es la ruptura o debilitación de los lazos que unen a los sujetos con la sociedad. Desde esta teoría, el delincuente presenta una carencia de lazos con los

padres, la escuela e incluso con los iguales. Así, las relaciones entre iguales delincuentes son frías y débiles, ya que estos adolescentes presentan también deficiencias en las habilidades sociales necesarias para mantener relaciones interpersonales de calidad.

Sin embargo, las teorías de la cultura desviada, tales como la teoría de la asociación diferencial (Sutherland y Cressey, 1974), predicen que la calidad de la amistad entre delincuentes es similar a la de los no delincuentes. Esta teoría sugiere que la delincuencia es el resultado de la conformidad con una serie de normas culturales comúnmente aceptadas en los grupos de pares. La conducta criminal se aprende en la interacción con otras personas, sobre todo en los grupos íntimos. La intensidad y la frecuencia de la exposición a normas culturales alternativas y contrarias a las normas convencionales provocan una actitud favorable hacia conductas de carácter antisocial. Desde esta teoría, a diferencia de la anterior, las amistades de los delincuentes se describen como gregarias e íntimas.

En el ámbito empírico relacionado, los resultados no son tan concluyentes y encontramos apoyo tanto para la idea de una menor calidad (menor intimidad, apoyo, apego y lealtad) de las relaciones de amistad entre delincuentes, como de niveles de calidad similares entre delincuentes y no delincuentes. Se ha encontrado que en los grupos de pares antisociales existen mayores niveles de conflicto y de presión de grupo. Sin embargo, recientes estudios parecen no apoyar las tesis de Hirschi, ya que se ha visto que la implicación en conductas delictivas no se relaciona con déficits en las relaciones sociales, es decir, que los delincuentes no tienen menos amigos ni cambian de amistades con más frecuencia que los no delincuentes (Snijders y Baerveldt, 2003).

Entonces, en general, ¿cómo son los amigos de los adolescentes implicados en conductas delictivas? En el trabajo de Deptula y Cohen (2004), se concluye que: 1) tienen un número similar de amigos a los no delincuentes; 2) tienen menos amigos íntimos; 3) tienden a tener amigos mayores; 4) muchos de estos amigos no pertenecen al contexto de la escuela; 5) se encuentran fuera del horario escolar; 6) se implican en un mayor número de actividades no estructuradas y no supervisadas por adultos, y 7) suelen hablar sobre las conductas desviadas y no de temas escolares.

No obstante, tener relaciones positivas con iguales también pueden ser una potencial fuente de protección, puesto que se han encontrado asociaciones positivas entre las relaciones sociales que el adolescente mantiene con su grupo de iguales y el ajuste psicosocial. Por un lado, el rechazo de los iguales es un factor de riesgo para la implicación del adolescente en conductas delictivas,

mientras que la aceptación en un grupo de iguales supone un factor protector moderador del efecto negativo que tiene la adversidad familiar en las conductas de los hijos (Criss, Pettit, Bates, Dodge y Lapp, 2002, Lewin; Davis y Hops, 1999).

Por otro lado, también se ha observado que la agresividad infantil se relaciona con el rechazo de los iguales y con un incremento en la probabilidad de implicarse en conductas delictivas durante la adolescencia (Kupersmidt y Coie, 1990). De hecho, en un estudio longitudinal se encontró que el rechazo temprano de los compañeros influye en la precocidad de las conductas delictivas, mientras que la relación con otros compañeros agresivos es más frecuente en los casos donde el desarrollo de la delincuencia es más tardío (Laird, Jordan, Pettit y Bates, 2001).

Respecto de las relaciones diádicas de amistad, se ha observado que el apoyo proporcionado por el mejor amigo ejerce un efecto protector frente a las conductas delictivas (Criss et al., 2002). Sin embargo, es necesario tener en cuenta que no todas las relaciones de amistad son satisfactorias, de ahí que se subraye la necesidad de considerar no sólo si un adolescente tiene amigos o no, sino también la calidad de esas relaciones. Así, se constata la tendencia de los adolescentes antisociales a establecer relaciones con otros adolescentes, también antisociales, que se caracterizan por la presencia de conductas coercitivas y dominantes (Musitu et al., 2001). En consecuencia, una relación de amistad con estas características difícilmente será un contexto potenciador de recursos que faciliten el ajuste psicosocial del adolescente.

**Tabla 6:** Iguales y conductas disruptivas: ¿Cómo reaccionas cuándo hay problemas entre compañeros en la escuela?

Alumna 1: yo por ejemplo si son mis amigos sí que voy a defenderlos.

Alumna 2: si es un chico y veo que no para pues llamaría a mis amigos y que fueran y le pegaran. Si fuera una chica pues hablaría con ella, sé que con una chica es distinto yo creo que razonan más.

Fuente: Ramos, M. J. (2007).

#### **5.4.2.2 Relaciones con otros familiares y adultos significativos**

Hemos visto que un gran volumen de investigaciones se ha centrado en analizar las relaciones de los adolescentes con su familia nuclear y con su grupo de iguales y amigos, como potenciales fuentes de riesgo y protección en el desarrollo de conductas de carácter delictivo. Sin embargo, también sabemos que



hay otras personas importantes en la vida del adolescente que pueden influir en su conducta. De hecho, numerosos autores han subrayado la importancia que tiene para el adolescente poder disponer de recursos distintos a los de la familia inmediata y contar con adultos pertenecientes a la familia extensa (abuelos, tíos y tías, etc.), con vecinos o miembros de la comunidad que pueden contribuir positivamente a su desarrollo.

En este ámbito, se ha destacado que, en contextos de alto riesgo para el desarrollo de conductas antisociales, es fundamental poder contar con el apoyo de un mentor natural como un profesor o vecino (Zimmerman y Bingenheimer, 2002). También Garrido y López (1995) destacan como una de las barreras importantes frente al desarrollo de conductas delictivas son la vinculación sólida del adolescente con familiares, maestros u otros adultos significativos y los criterios de conducta claros y positivos de las personas con las que está vinculado el adolescente.

Según Greenberger, Chen y Beam (1998), estas personas muy importantes (VIP) deben mostrar una actitud de sanción hacia las conductas antisociales porque, de lo contrario, si aprueban la desviación y se implican en estas conductas, constituyen un potente factor de riesgo, sobre todo en los varones. En este sentido, en un interesante estudio realizado en Holanda (De Winter, Kroneman y Baerveldt, 1999) los adolescentes señalaron que el origen de problemas como la implicación en conductas de tipo delictivo no estaba tanto en déficits o dificultades en sus familias, sino en la falta de apoyo y atención en un contexto más amplio como otros adultos del vecindario y la escuela. Desde su punto de vista, la presencia de adultos cuidadores y educadores fuera del entorno familiar era tan importante para la prevención como el apoyo dentro de sus familias.

### **5.4.3 Otros factores de riesgo y protección**

#### **5.4.3.1 Consumo de sustancias**

En los adolescentes se ha observado que a menudo la implicación en conductas delictivas y el consumo de sustancias se encuentran relacionados. Así, se ha constatado que aproximadamente el 70% de los jóvenes delincuentes hombres y el 68% de las mujeres han delinquido a consecuencia de su adicción a la droga (Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa y Araiza, 2011). Por tanto, se considera que el consumo de drogas facilita la conducta delictiva, ya sea por obtener dinero o por la presión del grupo de iguales (pandillas, amigos, compañeros, etc.), y cuando existe una dependencia a un tipo de droga es para su

adquisición. Además, parece que el alcohol está implicado en aproximadamente la mitad de los delitos violentos, el hecho de que los adolescentes consuman a temprana edad alcohol conlleva importantes riesgos tanto para la salud individual como pública, así como a facilitar el consumo de alguna droga y el consumo de éstas se relacionan más con delitos contra la propiedad (Villarreal, 2009; White, 2004).

Sin embargo, en la literatura científica encontramos datos contradictorios en la determinación de la relación causa-efecto entre el consumo de drogas y los problemas de conducta. En algunas investigaciones se concluye que el consumo de sustancias es la causa de la implicación en actos delictivos (Goldstein, 1985) y, en otras, se hipotetiza que un estilo de vida delictivo o disruptivo induce a la experimentación con drogas ilícitas (Chaiken y Chaiken, 1990). En el ámbito teórico se ha intentado dilucidar la fuerte relación que existe entre estas dos conductas de riesgo y se han planteado varias hipótesis alternativas que explican por qué el consumo de alcohol y drogas es un factor de riesgo para las conductas delictivas.

Por ejemplo, en algunos adolescentes, los efectos psicofarmacológicos del consumo de grandes cantidades de alcohol pueden generar conductas violentas. Para otros, es la implicación en conductas delictivas lo que debilita la adherencia a las normas convencionales e incrementa la implicación del sujeto en subculturas desviadas (incluyendo el mercado ilegal de las drogas) que proporcionan oportunidades y refuerzos para el consumo de sustancias. Finalmente, para otros, hay un grupo de factores de riesgo comunes que incrementan su implicación en todos los tipos de conducta desviada, incluyendo la delictiva y el abuso de sustancias. Esta última perspectiva ha recibido bastante apoyo, especialmente en los estudios sobre adolescentes. En esta línea, como ya hemos mencionado anteriormente, Jessor (1991, 1993) señala que la conducta delictiva y el consumo de drogas aparecen juntos en la adolescencia como parte de un “síndrome de conducta problemática” pronosticado por una serie factores de riesgo subyacentes.

Específicamente, parece que el consumo de marihuana y la delincuencia violenta tienden a concurrir en ciertas personas, no porque una conducta origine la otra, sino porque ambas están influidas por factores de riesgo comunes (Wei, Loeber y White, 2004). Estos autores concluyen que existe una importante comorbilidad entre el consumo de sustancias y conductas como el robo, y que estas conductas pueden formar parte de un mismo problema: los mismos sujetos toman parte en ellas y ambas conductas se ven mutuamente reforzadas. Sin embargo, convertirse en un delincuente violento puede deberse a un grupo de predictores

únicos que diferencian a los delincuentes violentos de los que no utilizan la violencia para delinquir.

Brook, Whiteman, Finch y Cohen (1996) concluyen que, el consumo de drogas en la adolescencia temprana tiene un impacto en la participación en conductas delictivas tanto en la adolescencia tardía como en la adultez; además, esta estabilidad en el tiempo entre el consumo y la delincuencia se da tanto en chicos como en chicas. Más recientemente, De la Osa, Ezpeleta, Guillamón, Sala y Marcos (2002) han encontrado que uno de los factores que permite diferenciar entre adolescentes con un uso social del alcohol de aquellos que corren el riesgo de abusar, es el presentar altos niveles de síntomas externalizantes, como las conductas delictivas. En síntesis, estos dos estudios indican que la co-ocurrencia de ambas conductas de riesgo se asocia con pronósticos de gravedad.

## **5.5 Síntesis de capítulo**

En este apartado hemos querido hacer una revisión de los estudios más recientes de conducta delictiva en el contexto mexicano, encontrando que este es un problema que va al alza, no sólo en episodios sino también en tipos de conductas delictivas. Tratando de integrar una definición encontramos que por conducta delictiva se entiende toda acción que se sale de lo esperado y aceptado por la sociedad y que pone en peligro tanto a la víctima como al agresor. Al momento de estudiar la conducta delictiva en la adolescencia nos encontramos que la mayor parte de infracciones cometidas por menores de edad no son denunciadas o registradas de manera oficial y por lo tanto para su estudio se recurre a la información proporcionada por padres, profesores y los propios adolescentes.

Así mismo se observa que el concepto de delincuencia constituye todo un conjunto de actos de menor a mayor gravedad en los que muchos adolescentes estarían implicados. Por lo tanto, para su estudio se considera conducta delictiva una amplia gama de conductas desviadas (por ejemplo, delitos propiamente dichos, pero también peleas, conductas disruptivas en la escuela, etc.). Los datos epidemiológicos en México nos muestran que los adolescentes más asociados a conductas delictivas se encuentran entre los 15 y 19 años. Los varones cometen más actos delictivos que las mujeres en una tendencia de dos a uno.

En resumen, observamos que las teorías revisadas nos indican que el sistema familiar es un elemento prioritario en la protección o la vulnerabilidad del

adolescente ante las conductas delictivas. La capacidad de la familiar de reorganizarse durante esta etapa, los eventos normativos o no que experimentan y como se ajustan a ellos, la flexibilidad, vinculación emocional y comunicación, el estrés familiar, los recursos familiares y el ajuste psicosocial del adolescente son los factores que más influencia tienen. Así mismo encontramos que la conducta delictiva es multicausal, en ella intervienen, padres, educadores, factores sociales e individuales.

Entre los principales factores de protección y riesgo encontramos los siguientes: en el ámbito familiar los estilos de crianza son cruciales. Los estilos no autoritativos están relacionados con el desarrollo de conductas delictivas de manera contraria a los adolescentes cuyos padres presentan un estilo autoritativo basado en el apoyo, y la sensibilidad hacia los sentimientos. Algunos de los factores que más se relacionan con conducta delictiva son la baja cohesión familiar, el conflicto familiar, así como la utilización de estrategias disfuncionales para su resolución y la comunicación negativa o carente. Sin embargo, un apego seguro donde los lazos afectivos entre padres e hijos son fuertes y los padres están disponibles, constituye una importante barrera frente al desarrollo de conductas antisociales. Familias con una historia parental de conducta desviada y una actitud tolerante hacia estas conductas pueden influir en la conducta de los hijos. Así como la existencia de hermanos mayores infractores.

En el contexto social encontramos que la mayoría de los adolescentes implicados en estas conductas pertenecen a grupos antisociales. Por el contrario una de las barreras frente al desarrollo de conductas delictivas son la vinculación sólida del adolescente con familiares, maestros u otros adultos significativos y los criterios de conducta claros y positivos de las personas con las que está vinculado. Se observa también una fuerte relación entre la delincuencia y el consumo de sustancias, ya que el consumo puede desencadenar en delitos o la delincuencia en consumo.

## Referencias

- Alvarado, A., y Cruz, A. P. (2004). *La conducta antisocial en adolescentes, su relación con el entorno familiar y la percepción de riesgo social, una base para la prevención de conductas delictivas* (tesis doctoral). División de Estudios Profesionales. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Aparicio, J. E., y Ramponi, A. M. (1985). *Delincuencia juvenil urbana: Investigación, Diagnóstico, Tratamiento*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.

- Bandura, A. (1979). The social learning perspective: mechanisms of aggression. En H. Toch (Ed.), *Psychology of crime and criminal justice* (pp. 193-236). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, USA: W.H. Freeman.
- Beam, M. R., Gil-Rivas, V., Greenberger, E., y Chen, C. (2002). Adolescent problem behavior and depressed mood: risk and protection within and across social contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(5), 343-357.
- Branje, S., Van Lieshout, C., y Van Aken, M. (2002). Personality and support in adolescent's family relationships: links with adolescent's problem behaviour. *Comunicación presentada en la European Association for Research on Adolescence (EARA)*. Oxford, England.
- Brook, J., Whiteman, M., Finch, S., y Cohen, P. (1996). Young adult drug use and delinquency: Childhood antecedents and adolescent mediators. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1584-1592.
- Brooks-Gunn, J., y Duncan, G. J. (1994). Poverty and adolescence. En S. Price, P. McKenry y S. Gavai (Eds.), *Visión 2010: Families and Adolescents* (pp. 16-17). Minneapolis, MN, USA: National Council on Family Relations.
- Buist, K.L., Deković, M., Meeus, W., y Van Aken, M. A. G. (2004). The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 27(3), 251-266.
- Bullock, B. M., y Dishion, T. J. (2002). Sibling collusion and problem behavior in early adolescence: toward a process model for family mutuality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 143-153.
- Catalano, R. F., y Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). New York, NY, USA: Cambridge University Press, New York.
- Chaiken, J. M., y Chaiken, M. R. (1990). Drugs and predatory crime. En M. Tonry y J. Q. Wilson (Eds.), *Drugs and crime* (pp. 203-239). Chicago, IL, USA: University of Chicago Press.
- Chan, E. C. (2006). *Socialización del menor infractor. Perfil Psicosocial Diferencial en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco* (tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Boucherville, Québec, Canada: G. Morin.
- Cohen, A. K. (1959). The study of social disorganization and deviant behavior. En R. K. Merton, L. Broom y L. S. Cottrell Jr. (Eds.), *Sociology today: problems and prospects* (pp. 461-484). New York, NY, USA: Basic Books.
- Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C. N., Hartmark, C., Johnson, J.,... Streuning, E. L. (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence-I. Age- and gender specific prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(6), 851-867.
- Conger, K. J., Conger, R. D., y Scaramella, L. V. (1997). Parents, siblings, psychological control, and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 12, 113-38.
- Crawford-Brown, C. (1999). The impact of parenting on conduct disorder in Jamaican male adolescents. *Adolescence*, 34(134), 417-436.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., y Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: a longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73(4), 1220-1237.

- Crosnoe, R., Erickson, K. G., y Dornbusch, S. M. (2002). Protective functions of family relationships and school factors on the deviant behavior of adolescent boys and girls: reducing the impact of risky friendships. *Youth and Society*, 33(4), 515-544.
- Davies, P. T., y Windle, M. (2001). Interparental discord and adolescent adjustment trajectories: the potentiating and protective role of intrapersonal attributes. *Child Development*, 72(4), 1163-1178.
- De la Osa, N., Ezpeleta, L., Guillamón, N., Sala, R., y Marcos, N. (2002). *Differential risk factors between alcohol use and abuse in adolescents. Comunicación presentada en la European Association for Research on Adolescence (EARA)*. Oxford, England.
- De Winter, M., Kroneman, M., y Baerveldt, C. (1999). The social education gap report of a Dutch peer-consultation project on family policy. *British Journal of Social Workers*, 29(6), 903-914.
- Demaray, M. K., y Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for student at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.
- Deptula, D. P., y Cohen, R. (2004). Aggressive, rejected, and delinquent children and adolescents: a comparison of their friendships. *Aggression and Violent Behavior*, 9(1), 75-104.
- Doyle, A. B., y Markiewicz, D. (2005). Parenting, marital conflict and adjustment from early- to mid-adolescence: mediated by adolescent attachment style? *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 97-110.
- Banco Mundial. (2012). *La violencia juvenil en México. Reporte de la situación, el marco legal y los programas gubernamentales*. Recuperado de <http://siteresources.worldbank.org/EXTSOCIALDEVELOPMENT/Resources/244362-1164107274725/3182370-1164110717447/MX-Country-Assessment.pdf>
- Farrell, A. D., y White, K. S. (1998). Peer influences and drug use among urban adolescents: Family structure and parent-adolescent relationships as protective factors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(2), 248-258.
- Farrington, D. P. (1987). Epidemiology. En H. C. Quay (Ed.), *Handbook of juvenile delinquency* (pp. 33-61). New York, NY, USA: Wiley.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L., y Sellers, E. B. (1999). Adolescents' well-being as a function of perceived interparental consistency. *Journal of Marriage and the family*, 61(3), 599-610.
- Flisher, A. J., Evans, J., Muller, M., y Lombard, C. (2004). Brief report: Test-retest reliability of self-reported adolescent risk behaviour. *Journal of Adolescence*, 27(2), 207-212.
- Formoso, D., Gonzalez, N. A., y Aiken, L. S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 28(2), 175-193.
- Freeman, H. S., y Newland, L. A. (2002). Family transitions during the adolescent transition: implications for parenting. *Adolescence*, 37(147), 457-475.
- Gaeta, M. L., y Galvanovskis, A. (2011). Propensión a Conductas Antisociales y Delictivas en Adolescentes Mexicanos. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 47-54.
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13(2), 197-215.
- Garrido, V., y López, M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia, España: Tirant Lo Blanch.
- Goldstein, P. J. (1985). The drugs/violence nexus: a tripartite conceptual framework. *Journal of Drug Issues*, 15, 493-506.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY, USA: Bantam Books.

- Greenberger, E., Chen, C., y Beam, M. R. (1998). The role of "very important" non-parental adults in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 321-343.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., y Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA, USA: University of California Press.
- Instituto de Justicia Procesal Penal A.C. (2013). *Informe sobre la justicia para adolescentes en conflicto con la ley penal en México. Estado actual después de las reformas constitucionales de 2005, 2008 y 2011*. México: Fondo Canadá.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013). *Anuario de estadísticas por entidad federativa 2012*. Recuperado de [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/aepef/2012/aepef2012.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/aepef/2012/aepef2012.pdf)
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) (2008). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado de <http://www.oei.es/pdf2/panorama-educativo-mexico-2008.pdf>
- Izquierdo, C. (1980). *La delincuencia juvenil en la sociedad de consumo*. Bilbao, España: Mensajero.
- Jackson, Y., y Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcomes behavior in school-age children. *Child Development*, 71(5), 1441-1457.
- Jessor, R. (1991). Behavioral science: an emerging paradigm for social inquiry? En R. Jessor (Ed.), *Perspectives on behavioral science: The Colorado lectures* (pp. 309-316). Boulder CO, USA: Westview.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychology*, 48, 117-126.
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Banderín, J., Costa, F. M., y Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31(6), 923-933.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36(2), 181-195.
- Jiménez, T. I. (2006). *Familia y problemas de desajuste en la adolescencia: el papel mediador de los recursos psicosociales* (tesis doctoral). Universitat de València, Valencia, España.
- Juang, L. P., y Silbereisen, R. K. (1999). Supportive parenting and adolescent adjustment across time informer East and West German. *Journal of adolescence*, 22(6), 719-736.
- Juby, H., y Farrington, D. P. (2001). Disentangling the link between disrupted families and delinquency. *British Journal of Criminology*, 41(1), 22-40.
- Kazdin, A. E., y Buela-Casal, G. (1999). *Conducta antisocial*. Madrid, España: Pirámide.
- Kerr, M., y Stattin, H. (2000). What parent know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.
- Kupersmidt, J.B. y Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- Kupersmidt, J. B. y Patterson, C. J. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal, and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 427-449.

- Laird, R., Jordan, K., Pettit, G., y Bates, J. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of antisocial behavior. *Development and Psychopathology*, 13, 337-354.
- LeBlanc, M. (1990). Two processes of the development of persistent offending: activation and escalation. En L. N. Robins y M. Rutter (Eds.), *Straight and deviants pathways from childhood to adulthood* (pp. 82-100). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lenssen, S. A. M., Doreleijers, T. A. H., Van Dijk, M. E., y Hartman, C. A. (2000). Girls in detention: what are their characteristics? A project to explore and document the character of this target group and the significant ways in which it differs from one consisting of boys. *Journal of Adolescence*, 23(3), 287-303.
- Lewin, L. M., Davis, B., y Hops, H. (1999). Childhood social predictors of adolescent antisocial behavior: gender differences in predictive accuracy and efficacy. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(4), 277-292.
- Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y., Anderson, S. J., Schmidt, L. C., y Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(4), 353-369.
- Martín, M. (2004). Conductas violentas entre jóvenes. *VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia*. Valencia, España.
- Martín, M. J., y Martínez, J. M. (1998). Violencia juvenil. En A. Martín, J. M. Martínez, J. S. López, M. J. Martín y J. M. Martín (Eds.), *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales* (pp. 47-86). Madrid, España: Entinema.
- Matherne, M. M., y Thomas A. (2001). Family environment as a predictor of adolescent delinquency. *Adolescence*, 36(144), 655-664.
- McCabe, K. M., Hough, R., Wood, P. A., y Yeh, M. (2001). Childhood and adolescent onset conduct disorder: a test of the developmental taxonomy. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(4), 305-316.
- McCord, J. (1999). Understanding childhood and subsequent crime. *Aggressive Behavior*, 25(4), 241-267.
- McLaughlin, E., y Newburn, T. (2010). *The sage handbook of criminological theory*. London, UK: Sage Publications.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid, España: Síntesis.
- Musitu, G., Herrero, J., y Cantera, L. M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Barcelona, España: Uoc.
- Musitu, G., Estévez, E., y Jiménez, T. (2010) *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid, España: Cinca.
- O'Donnell, D. A., Schawb-Stone, M., y Muyeed, A. Z. (2002). Multidimensional resilience in urban children exposed to community violence. *Child Development*, 73(4), 1256-1282.
- Organización Mundial de la Salud (Ed.) (1992). *CIE 10, trastornos mentales y del comportamiento: descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid, España: Meditor.
- Pedersen, W., Mastekaasa, A., y Wichstrøm, L. (2001). Conduct problems and early cannabis initiation: a longitudinal study of gender differences. *Addiction*, 96(3), 415-431.
- Pfeiffer, Ch. (2004). Violencia juvenil: concepto, tipos e incidencia. *VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia*. Valencia, España.



- Pleydon, A. P., y Schner, J. G. (2001). Female adolescent friendship and delinquent behavior. *Adolescence*, 36(142), 189-205.
- Popper, C. W., y Steingard, M. D. (1996). Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia. En R. Hales (Ed.), *Tratado de Psiquiatría* (pp. 773-880). Barcelona, España: Ancora.
- Ramos, M. J. (2007). *Violencia escolar. Un análisis exploratorio*. Sevilla, España: Universidad Pablo De Olavide.
- Reitz, E., Deković, M., y Meijer, A. M. (2002). The role of peers and peer relations in the development of different types of problem behaviour in early adolescence. *Comunicación presentada en la European Association for Research on Adolescence (EARA)*. Oxford, England.
- Ritakallio, M., Kaltiala-Heino, R., Kivivuori, J., y Rimpelä, M. (2005). Brief report: Delinquent behaviour and depression in middle adolescence: a Finnish community sample. *Journal of Adolescence*, 28(1), 155-159.
- Rowe, D. C., y Flannery, D. J. (1994). An examination of environmental and trait influences on adolescent delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 31(4), 374-389.
- Rutter, M., Giller, H., y Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Salazar, J., Torres, T., Reynaldos, C., Figueroa, N., y Araiza, A. (2011). Factores asociados a la delincuencia en adolescentes de Guadalajara, Jalisco. *Papeles de Población*, 17(68), 103-126.
- Sanabria, A., y Uribe, A. (2009). Conductas antisociales y delictivas en adolescentes infractores y no infractores. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 203-218.
- Sanmartín, J. (2004). Violencia y juventud. *VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia*. Valencia, España.
- Santinello, M., Vieno, A., Kiesner, J., y Beritnato, L. (2002). Socio-economic status and individual adjustment in early adolescence. *Comunicación presentada en la European Association for Research on Adolescence (EARA)*. Oxford, England.
- Slomkowski, C., Rende, R., Conger, K. J., Simons, R. L., y Conger, R. D. (2001). Sisters, brothers, and delinquency: evaluating social influence during early and middle adolescence. *Child Development*, 72(1), 271-283.
- Smith, C., y Farrington, D. (2004). Continuities in antisocial behaviour and parenting across three generations. *Journal of Chile Psychology*, 45(2): 230-247.
- Snijders, T. A. B., y Baerveldt, C. (2003). A multilevel network study of the effects of delinquent behavior on friendship evolution. *Journal of Mathematical Sociology*, 27, 123-151.
- Stattin, H., y Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-1085.
- Storvoll, E. E., y Wichstrom, L. (2002). Do the risk factors associated with conduct problems in adolescents vary according to gender? *Journal of Adolescence*, 25, 183-202.
- Sutherland, E. H., y Cressey, D. R. (1974). *Criminology*. New York, NY, USA: J. B. Lippincott.
- Thérond, C., Duyme, M., y Capron, C. (2002). Socioeconomical status (SES) and children behaviour disorders. *Comunicación presentada en la European Association for Research on Adolescence (EARA)*. Oxford, England.
- Thornberry, T. P. (2004). Delincuentes juveniles: características y consecuencias. *VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia*. Valencia, España.

- Villarreal, G. (2009). *Un modelo estructural del consumo de drogas y conducta violenta en adolescentes escolarizados* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México.
- Vitaro, F., Brendgen, M., y Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(4), 313-325.
- Webster-Stratton, C., y Hammond, M. (1999). Marital conflict management skills, parenting style, and early-onset conduct problems: processes and pathways. *Journal of child psychology and psychiatry*, 40(6), 917-927.
- Wei, E., Loeber, R., y White, H. R. (2004). Teasing apart developmental associations between alcohol and marijuana use and violence. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 20, 166-183.
- Werner, E. E., y Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca, NY, USA: Cornell University Press.
- White, E. (2004). Alcohol y drogas. *VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia*. Valencia, España.
- Zimmerman, M. A., y Bingenheimer, J. B. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: a study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 221-243.

## 6. Análisis del consumo de drogas en la adolescencia

*María Elena Villarreal González<sup>6</sup>, Juan Carlos Sánchez Sosa<sup>6</sup>, Gonzalo Musitu Ochoa<sup>7</sup> y Luis Antonio Lucio Lopez<sup>6</sup>*

La adolescencia contemporánea se caracteriza por ser una categoría “hiperdilatada” cronológicamente hacia ambos extremos: hacia la infancia, porque las mejoras en el nivel de vida y la alimentación conllevan una maduración fisiológica más temprana, y hacia la juventud adulta como consecuencia de la ampliación del periodo de preparación y formación, acompañado de las escasas oportunidades de inserción laboral y, por tanto, de independencia económica y creación de una familia propia. Esta demora en el proceso de emancipación puede provocar, en algunos adolescentes, una prolongación de las crisis por las que atraviesan, sobre todo en el proceso de creación de una identidad adulta (que requiere capacidad de autonomía y proyectos personales), y en sus relaciones con el mundo adulto, representado fundamentalmente por la familia y la escuela.

En este contexto, parece que la adolescencia se puede presentar como una etapa del ciclo vital especialmente vulnerable al estrés. Además, la posibilidad de que tanto el adolescente como su contexto de desarrollo (por ejemplo, la familia o la escuela) no se adapten de forma adecuada a la amplia variedad de demandas y cambios que acontecen en este período, aumenta la probabilidad de que el adolescente se vea envuelto en una serie de conductas de riesgo. En este capítulo, analizaremos el riesgo que supone para la salud y el bienestar del adolescente su iniciación en el consumo de drogas. Primeramente, veremos los cambios producidos en el patrón de consumo en la población adolescente, que se refleja en altos índices de prevalencia en el consumo tanto de drogas lícitas como ilícitas. Seguidamente, haremos un repaso de los modelos teóricos más importantes que han intentado explicar la complejidad de este problema psicosocial. Finalmente, comentaremos los estudios empíricos más recientes que han revelado importantes factores de riesgo y protección explicativos del consumo de drogas adolescente.

Tradicionalmente, la adolescencia como una etapa de cambio, ha representado un periodo crítico en el inicio y experimentación en el consumo de drogas. En efecto, en el ámbito científico existe un acuerdo generalizado entre los investigadores en señalar el consumo de drogas, junto a la conducta delictiva y la sintomatología depresiva, como uno de los indicadores de desajuste psicosocial más consistentemente asociado al periodo adolescente (Moffitt, 1993). Según Lehalle (1995), si ya las fronteras entre lo “normal” y lo “patológico” son en general

---

<sup>6</sup> Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León

<sup>7</sup> Departamento de Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España

difíciles de determinar, éstas son particularmente confusas en el momento de la adolescencia. Los mismos procesos del desarrollo que caracterizan la adolescencia pueden conducir a ciertos adolescentes a sufrir dificultades psicosociales, aunque la mayoría encuentra los recursos necesarios para adaptarse a las transformaciones experimentadas. Lehalle plantea el interrogante de si se puede considerar que existen ciertos síntomas o problemas que sean específicamente importantes en el momento de la adolescencia. A la vista de los datos estadísticos parece que existen problemas particularmente frecuentes y relativamente específicos de este periodo de la vida como son el consumo de drogas, la conducta delictiva o la presencia de síntomas depresivos y, por tanto, cabe pensar que pueden estar relacionados con los procesos del desarrollo que caracterizan el periodo de la adolescencia.

Coslin (2003) añade razones históricas -un producto de las sociedades modernas relacionado con la búsqueda de sensaciones- y sociales -un conflicto con las normas sociales reflejadas en la familia y en la escuela- para explicar la mayor presencia de estos problemas en la adolescencia, aunque lo importante es que independientemente de su etiología, son conductas perjudiciales tanto para el adolescente como para las personas que viven en su entorno y, por tanto, deben ser consideradas con la mayor seriedad. Las conductas de riesgo son muy diversas y pueden ir desde comportamientos socialmente valorados como la práctica de deportes denominados “de riesgo” a la conducción peligrosa de vehículos o el consumo abusivo de drogas. En el contexto del consumo de drogas en población adolescente, los cambios que se han producido en la sociedad han influido de forma importante en los patrones de uso: las drogas, pese al carácter ilegal de muchas de ellas, se han integrado en los patrones consumistas de la sociedad de mercado. Así, en muchas ocasiones, se ha asociado el concepto de riesgo y los valores de individualismo, presentismo y búsqueda de sensaciones con el consumo de drogas, produciéndose una “normalización” y generalización de su uso por amplios sectores de la sociedad, fundamentalmente jóvenes.

La evolución del consumo de drogas en la población juvenil a lo largo de los últimos años se ha caracterizado por la creciente presencia social de su uso, un inicio cada vez más precoz, el poli consumo, la incorporación en igualdad de las mujeres, el consumo de fin de semana, la asociación con el ocio nocturno y la utilización de espacios públicos, principalmente la calle, para su consumo (Antona y cols., 2003). Además, estos autores añaden que el uso de drogas se produce mayoritariamente en contextos de “normalidad social”, es decir, que su uso no responde a conductas marginales, sino que se registra mayoritariamente entre personas que mantienen niveles aceptables de integración social. Todas estas

circunstancias conllevan una reducción de la alarma social asociada al uso de las drogas.

Así, frente a un uso médico o ritual de las drogas asociado a otras épocas históricas y a otras culturas, en nuestra sociedad actual y especialmente en la franja de edad adolescente, se está favoreciendo un valor de uso de carácter recreativo asociado a efectos reforzantes para divertirse, evadirse, desinhibirse, relacionarse y experimentar placer. Sin embargo, es evidente que el consumo abusivo de drogas en la adolescencia, como en cualquier otra etapa de la vida, representa un problema grave que interfiere en el adecuado desarrollo psicosocial de la persona y afecta a las distintas áreas básicas de la vida: familia, amistades, salud, profesión, empleo y economía.

## **6.1 Datos epidemiológicos del consumo de drogas**

La OMS define el concepto de *droga* como toda sustancia que al ser introducida en el organismo modifica algunas de las funciones del sistema nervioso central. Genéricamente las llamamos “drogas” o “drogas” aunque su denominación específica es “drogas psicoactivas”. Existen diversas taxonomías propuestas con el objetivo de clasificar las drogas psicoactivas. Una de las más utilizadas es aquella que, en función de sus efectos sobre el sistema nervioso central, las clasifica en estimulantes (por ejemplo, la nicotina o la cocaína), depresoras (por ejemplo, el alcohol o los opiáceos) y psicodislépticas (como el cannabis o los alucinógenos). Sin embargo, en el estudio del consumo de drogas en población adolescente es más útil considerarlas desde el punto de vista sociológico o legal, desde el que se considera que existen drogas institucionalizadas o lícitas y drogas no institucionalizadas o ilícitas (Pons, 2004). A continuación, desde una perspectiva epidemiológica presentamos la prevalencia en el consumo de las drogas legales e ilegales más frecuentemente estudiadas en esta etapa crucial del ciclo vital, diferenciando en cada caso entre chicos y chicas.

### **6.1.1. Consumo de drogas a nivel internacional**

Los datos presentados por el Observatorio Interamericano de Drogas (OID, 2015) indicaron que el consumo de marihuana en población escolar en el último año superó el 20% en los países de Antigua y Barbuda, Canadá, Chile y Estados Unidos mientras que, en países como El Salvador, Honduras, Panamá y Brasil entre otros, la prevalencia fue menor al 5%. En los países de Norteamérica

(Estados Unidos y Canadá) se observan los mayores índices de consumo de esta sustancia, superando en 8 puntos porcentuales el promedio del Continente (16.5%). Las tendencias mostraron que, en todos los países con excepción de Perú, hubo un aumento en el consumo de mariguana, siendo Chile el país con la mayor prevalencia y con una tendencia al alza desde el año 2001. La mariguana se consume en mayor medida por personas del sexo masculino en todos los países del Continente.

Con respecto al uso de inhalables, en el Continente se encontró gran variabilidad en las prevalencias de consumo en el último año (entre 0.5% y 11%). Honduras, Perú y República Dominicana tienen prevalencias inferiores a 1.5%. Los países del Caribe presentan las mayores prevalencias de uso de inhalables entre los estudiantes. A diferencia de la mariguana, el consumo de inhalables no siempre es mayor en hombres de todos los países; en Antigua y Barbuda el consumo de inhalables en mujeres duplica al de los hombres. El uso de esta sustancia tiende al aumento gradual en Chile y Argentina, mientras que en Uruguay y Perú se mantuvo estable. En Estados Unidos se ha observado una tendencia a la baja desde 1995. La prevalencia del uso de cocaína en el último año, se encontró por arriba del 2% en Canadá, Granada, Uruguay y Brasil, seguidos por Chile, Argentina y Colombia con prevalencias superiores a 2.5%, mientras que los consumos más bajos correspondieron a Venezuela y Suriname. Los hombres son quienes presentan porcentajes más altos de consumo de esta sustancia. El promedio continental del consumo de cocaína en población escolar fue de 1.8%, y la región de Sudamérica rebasó este promedio con un 2.2%.

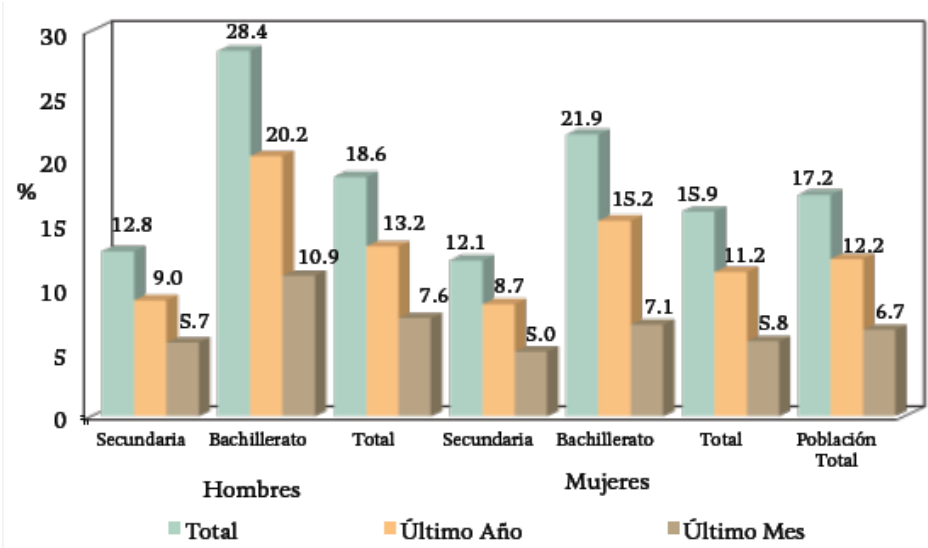
El reporte indica que, entre los estudiantes jóvenes, el éxtasis es una de las drogas con mayor consumo. La región de América del Norte (Estados Unidos y Canadá) presentó las prevalencias de consumo más altas, seguida por América del Sur, el Caribe y América Central. En Canadá, la prevalencia de consumo de éxtasis en el último año fue de 1.9% y en Argentina, Colombia, Panamá, Perú y Uruguay fue de alrededor de 1.0%, mientras que las de Costa Rica y Ecuador son 0.4% y 0.5% respectivamente. Con excepción de Panamá y Uruguay, que mostraron un consumo similar entre hombres y mujeres, en el resto de los países el consumo es mayor en los hombres.

### **6.1.2. Consumo de drogas a nivel nacional**

La Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes (ENCODE, 2014) llevada a cabo en 32 entidades federativas, a 160 mil estudiantes a partir 5° año de primaria y hasta bachillerato, de 12 a 17 años de edad, menciona que

entre los resultados de la prevalencia alguna vez de consumo de cualquier droga en los estudiantes de secundaria y bachillerato es de 18.6% para los hombres y de 15.9% para las mujeres, de manera que la prevalencia total de consumo es de 17.2%. En tanto, el consumo en el último mes es de 7.6% para los hombres y de 5.8% para las mujeres. En particular, en los hombres la prevalencia total cambia del 12.8% en secundaria al 28.4% en el bachillerato. Para las mujeres, el cambio es del 12.1% al 21.9% (Gráfica 1).

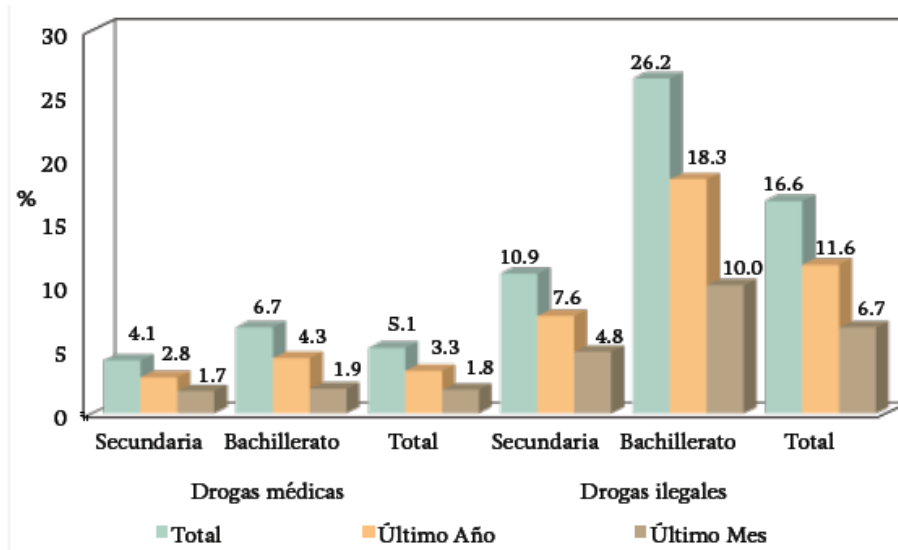
**Gráfica 1.** Prevalencia del consumo de cualquier droga por sexo



Fuente: ENCODE (2014)

En cuanto al consumo de drogas médicas fuera de prescripción, la prevalencia total es de 5.1% para los hombres y de 6.5% para las mujeres. Al observar el consumo en el último mes, se tiene 1.8% y 2.1% respectivamente. En los hombres, el crecimiento de secundaria a bachillerato es de 4.1% a 6.7% (Gráfica 2). En tanto que, en las mujeres, el crecimiento es mayor y pasa de 5.3% a 8.3% (Gráfica 3). Para el consumo de drogas ilegales, en los hombres la prevalencia total es de 16.6% y en las mujeres es de 12.5%; mientras que la prevalencia del último mes es de 6.7% y 4.5% respectivamente. La prevalencia de secundaria (10.9%) a bachillerato (26.2%), crece 2.5 veces, lo cual es similar en la prevalencia del último mes donde el cambio es de 4.8% a 10% (Gráfica 2).

**Gráfica 2.** Prevalencia del consumo de drogas médicas e ilegales en estudiantes hombres

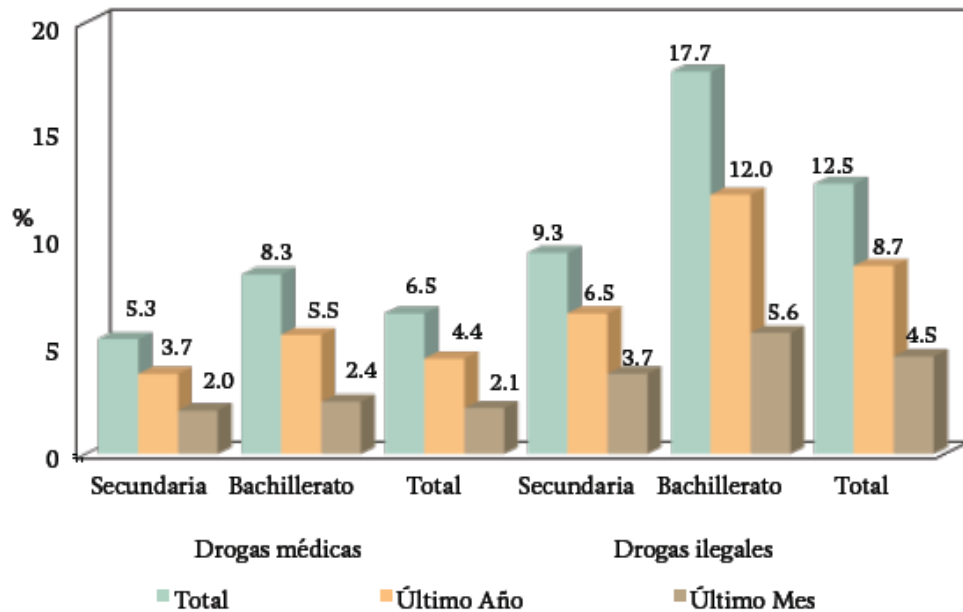


Fuente: ENCODE (2014)

En las mujeres, la prevalencia pasa de 9.3% a 17.7% (Gráfica 3), aunque en el último mes, el crecimiento es menor (de 3.7% a 5.6%). En tanto que, en las mujeres, el crecimiento es mayor y pasa de 5.3% a 8.3%. Para el consumo de drogas ilegales, en los hombres la prevalencia total es de 16.6% y en las mujeres es de 12.5%; mientras que la prevalencia del último mes es de 6.7% y 4.5% respectivamente. En las mujeres, la prevalencia pasa de 9.3% a 17.7%, aunque en el último mes, el crecimiento es menor (de 3.7% a 5.6%), como se puede observar en la gráfica 3.



**Gráfica 3.** Prevalencia del consumo de drogas médicas e ilegales en estudiantes mujeres

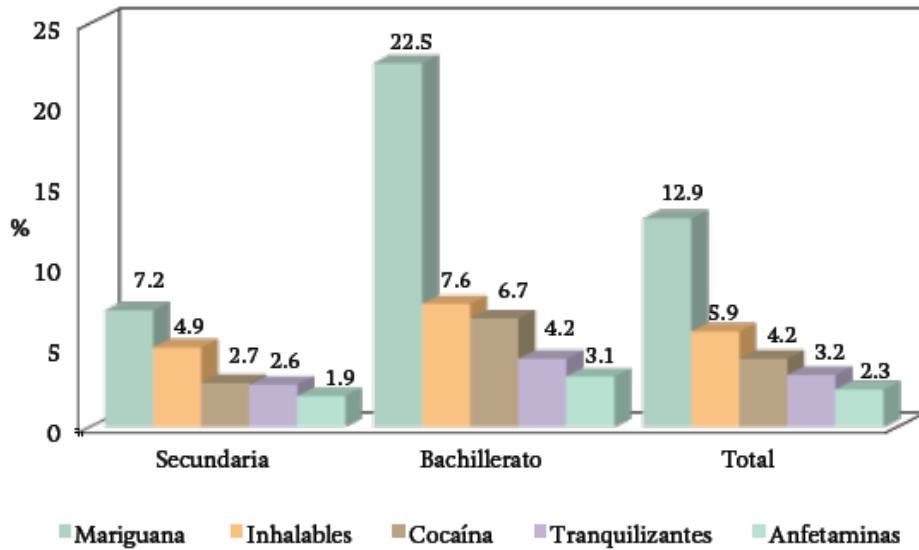


Fuente: ENCODE (2014)

Cuando se observan los resultados por droga, en la prevalencia total vemos que el mayor consumo corresponde a la marihuana (12.9% en los hombres y 8.4% en las mujeres), seguida por los inhalables (5.9% hombres y 5.8% mujeres) y los tranquilizantes (3.2% hombres y 4.3% en las mujeres), mientras que en los hombres el consumo de cocaína (4.2%) es mayor que el de los tranquilizantes (Gráficas 4 y 5).

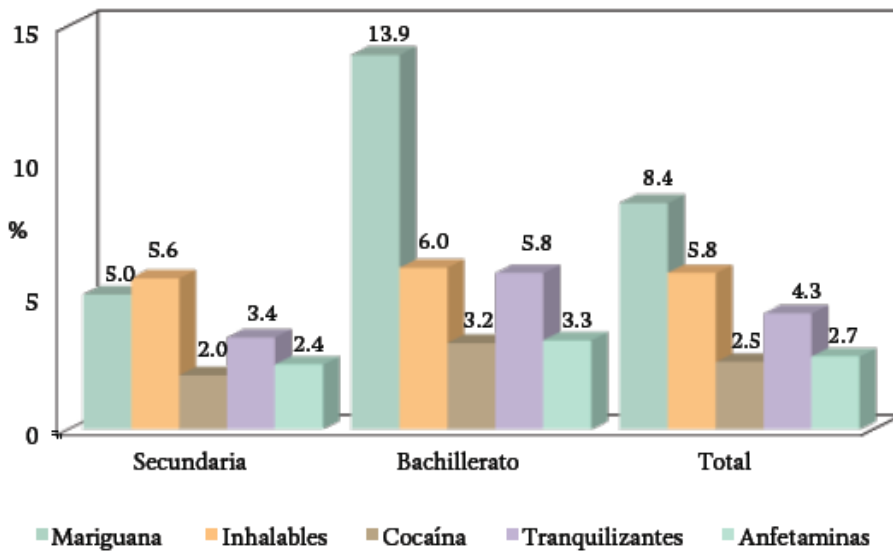
Por nivel educativo, en los hombres la marihuana casi se triplica de secundaria a bachillerato (7.2% a 22.5%); en las otras drogas también se observa un patrón similar, en particular la cocaína, donde el consumo crece más de 2.5 veces (2.7% en secundaria y 6.7% en bachillerato) (Gráfica 4). Por otro lado, el consumo de otras drogas como el crack y la heroína mantienen consumos bajos que van del 1.3% hasta 2.2% para el crack y del 0.8% al 0.9% para la heroína.

**Gráfica 4.** Prevalencia total del consumo de drogas en estudiantes hombres



Fuente: ENCODE (2014)

**Gráfica 5.** Prevalencia total del consumo de drogas en estudiantes mujeres

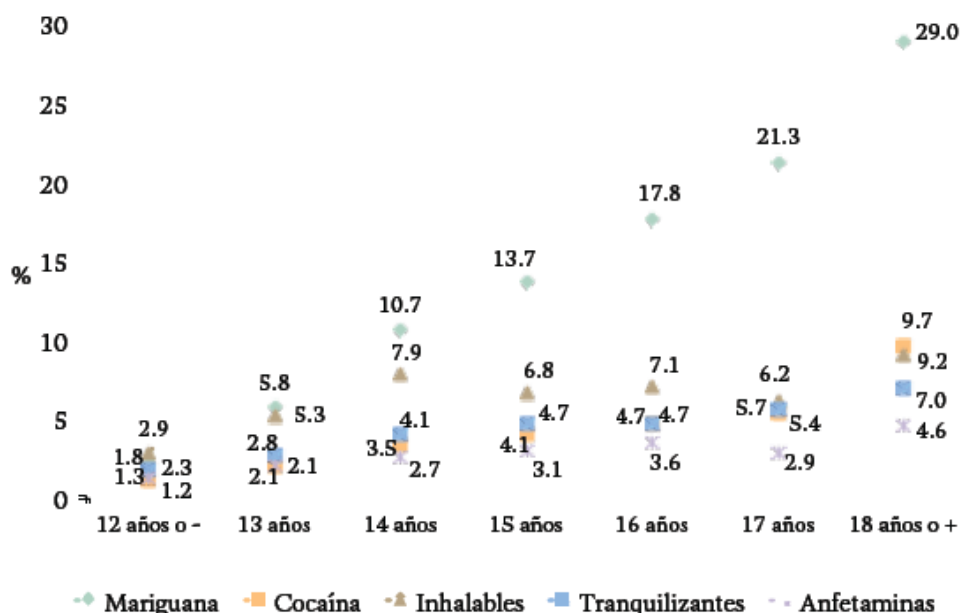


Fuente: ENCODE (2014)

Cuando observamos las prevalencias por edad, el mayor crecimiento se observa en la marihuana, hacia los 12 años o menos el consumo fue de apenas un 2.3%, llega al 21.3% en quienes tienen 17 años y a 29% en la población mayor de edad que asiste a la escuela (Gráfica 6). Los inhalables presentan una alta prevalencia hacia los 14 años (7.9%) y su consumo se mantiene en general

constante en los diferentes grupos de edad. Los tranquilizantes, las anfetaminas y la cocaína se mantienen en crecimiento, aunque en menor medida de lo que ocurre con la marihuana.

**Gráfica 6.** Prevalencia alguna vez del consumo de drogas por edad



Fuente: ENCODE (2014)

A nivel nacional, es posible analizar el nivel de consumo de drogas en los estudiantes que asisten a escuelas ubicadas en comunidades rurales o en comunidades urbanas, de manera que se observa que la prevalencia total en las comunidades rurales es de 11.2% significativamente menor que el 18.3% de las escuelas en comunidades urbanas (Tabla 1). Esta situación es similar para todas las drogas y en el consumo de marihuana (11.6% en urbanas y 5.2% en rurales) se observa la mayor diferencia relativa, seguida por los inhalables (6.2% y 3.9% respectivamente). Este comportamiento es muy similar tanto en hombres como en mujeres. En el primer caso, la prevalencia total de cualquier droga en escuelas urbanas es de 19.5% (13.9% en marihuana y 6.2% en inhalables), mientras que en las escuelas ubicadas en comunidades rurales es de 13.5% (7.1% en marihuana y 4.4% en inhalables).

**Tabla 1.** Prevalencia del consumo de drogas en estudiantes por comunidad y sexo

Alguna Vez	Hombre		Mujer		Total	
	Urbana %	Rural %	Urbana %	Rural %	Urbana %	Rural %
Cualquier Droga	19.5	13.5	17.1	8.8	18.3	11.2
Drogas Médicas*	5.2	4.3	6.9	3.9	6.1	4.1
Drogas Ilegales	17.6	11.0	13.6	6.5	15.6	8.8
Anfetaminas *	2.3	2.1	2.9	1.8	2.6	2.0
Tranquilizantes*	3.3	2.5	4.6	2.4	4.0	2.4
Mariguana	13.9	7.1	9.3	3.2	11.6	5.2
Cocaína	4.4	2.8	2.7	1.2	3.5	2.0
Crack	2.3	1.3	1.2	.7	1.7	1.0
Alucinógenos	2.7	1.4	1.5	.8	2.1	1.1
Inhalables	6.2	4.4	6.2	3.4	6.2	3.9
Metanfetaminas	2.4	1.6	1.8	1.1	2.1	1.3
Heroína	1.0	1.2	.7	.6	.9	.9

Fuente: ENCODE (2014)

Cuando vemos la variable de comunidad con el nivel educativo (Tabla 2), se observa en general que el consumo de drogas ilegales y médicas, usadas fuera de prescripción, es mayor en las comunidades urbanas. De la misma forma, en ambas comunidades hay un crecimiento al pasar de secundaria a bachillerato, el cual es ligeramente más pronunciado en las escuelas ubicadas en comunidades urbanas.

**Tabla 2.** Prevalencia del consumo de drogas en estudiantes por comunidad y nivel escolar

Alguna Vez	Secundaria		Bachillerato	
	Urbana %	Rural %	Urbana %	Rural %
Cualquier Droga	13.2	9.6	25.4	19.3
Drogas Médicas	4.9	3.8	7.6	5.5
Drogas Ilegales	10.8	7.3	22.2	16.5
Anfetaminas	2.2	1.9	3.3	2.4
Tranquilizantes	3.2	2.2	5.1	3.5
Mariguana	6.7	3.9	18.5	11.8
Cocaína	2.5	1.7	5.0	3.5
Crack	1.4	.9	2.3	1.7
Alucinógenos	1.2	1.0	3.3	1.7
Inhalables	5.7	3.5	6.9	5.9
Metanfetaminas	1.4	1.1	3.1	2.5
Heroína	.9	.9	.8	.8

Fuente: ENCODE (2014)

Si siguiendo con esta misma encuesta del 2002 al 2011 la prevalencia de cualquier droga ilegal alguna vez en la vida aumentó significativamente, pasando de 1.3% a 2.9%. En este grupo de edad la mariguana fue la droga más consumida (2.4%), seguida de los inhalables y la cocaína (0.9% y 0.7% respectivamente).

Con respecto al consumo de drogas ilegales en el último año, se encontró un porcentaje similar al de 2008 (1.5%) con prevalencias bajas de consumo en lo general. De la misma manera, la marihuana fue la sustancia ilegal de mayor consumo (1.3%) en el último año, seguida por la cocaína y los inhalables con porcentajes similares (0.4% y 0.3% respectivamente). Esta situación prevaleció tanto en hombres como en mujeres y en la población urbana.

Al analizar los datos por regiones, en la región Norte del país (Coahuila, Chihuahua, Durango, Baja California, Baja California Sur, Sonora, Sinaloa, Nuevo León, Tamaulipas y San Luis Potosí) se presentaron las prevalencias más altas (drogas ilegales 2.6%), especialmente en comparación con la región Sur (Yucatán, Quintana Roo, Campeche, Chiapas y Tabasco), en donde el consumo de drogas ilegales fue de sólo 0.9%. En la región Norcentral (Coahuila, Chihuahua y Durango), se presentó un decremento en el consumo de marihuana de 1.7% a 0.8%, mientras que en el resto de las regiones el consumo de esta sustancia se mantuvo estable. En lo que respecta al consumo de estimulantes tipo anfetamínico, en la población adolescente de la región Nororiental (Nuevo León, Tamaulipas y San Luis Potosí) se detectó una importante prevalencia de 0.9%, mientras que en 2008 el consumo fue mínimo.

En distintos estudios se ha observado que existe una intensa asociación entre el consumo de alcohol, tabaco y cannabis, de modo que el uso de cualquiera de estas drogas implica una alta probabilidad de consumo en las restantes (Lloyd y Lucas, 1998; OED, 2002). En este sentido, el consumo de alcohol y tabaco constituye un importante factor de riesgo para el consumo de drogas ilícitas y se constata que la mayoría de adolescentes que consumen drogas ilícitas también son consumidores de drogas lícitas. Sin embargo, el consumo de alcohol no conlleva necesariamente la iniciación en otras drogas: únicamente un 22,4% de los consumidores de alcohol también consumen otras drogas (Pons y Berjano, 1999).

## **6.2 Inicio en el consumo de drogas**

En México según la última encuesta a la población escolar se destaca que el primer contacto con las drogas se produce a edades cada vez más tempranas. La edad promedio para el inicio del consumo de drogas oscila entre 12 y 15 años de edad, para el consumo de alcohol es a los 12 años; los inhalables a los 13 años; el tabaco 13.1 años; para la cocaína 14.2 años; para la marihuana 14.3, y

para las metanfetaminas 14.5 años de edad y no se observan diferencias entre sexos significativas en estas edades de inicio.

En relación con la evolución en el consumo, algunos autores señalan un aumento progresivo del consumo de alcohol con la edad (García y Carrasco, 2002). Sin embargo, en la investigación llevada a cabo por Pons y Berjano (1999), se observa que el pico en el consumo de alcohol se encuentra en torno a los 16 años, edad a partir de la cual este consumo desciende. En relación con las drogas ilegales, Martín y Martínez (1998) encuentran que las drogas sintéticas y la cocaína se consumen principalmente por adolescentes con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años.

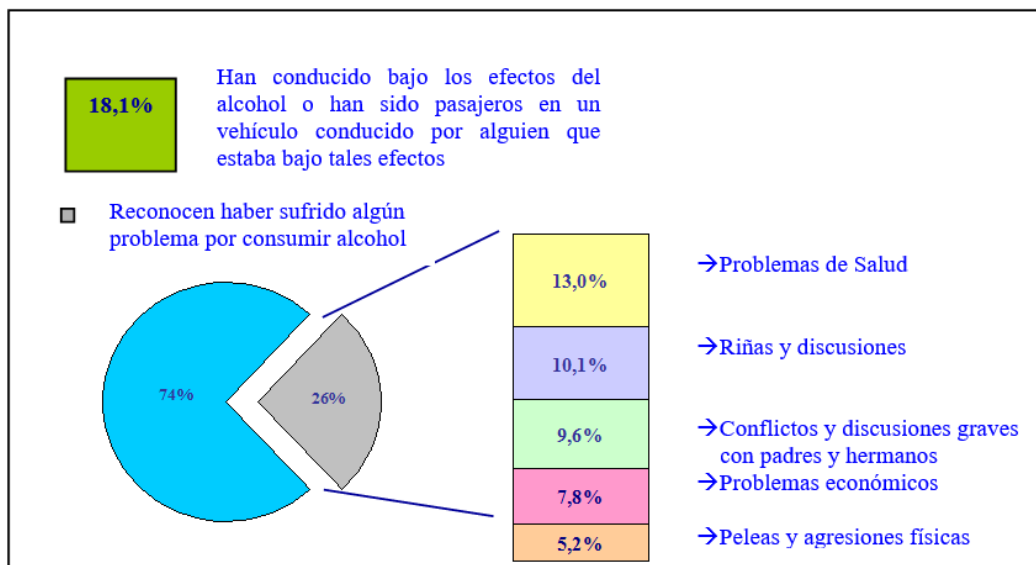
Las drogas más consumidas son el alcohol y el tabaco; el consumo de alcohol y el de tabaco presentan la mayor continuidad en el tiempo; el consumo de alcohol se concentra en los fines de semana y se realiza en pubs y discotecas, calles y parques, bares y cafeterías; el patrón de consumo de alcohol es experimental u ocasional, vinculado principalmente a contextos lúdicos; las chicas consumen tabaco y tranquilizantes con más frecuencia, mientras que los chicos consumen drogas ilegales en mayor proporción; el cannabis, seguido de la cocaína, es la sustancia ilegal más consumida y presenta una tendencia creciente; el alcohol es la sustancia cuyo consumo habitual es percibida con menos riesgo; al cannabis y al tabaco se les asocia un riesgo similar, y el consumo habitual de heroína, cocaína o éxtasis son las conductas a las que los estudiantes atribuyen un mayor riesgo; y las motivaciones que predominan para el consumo de drogas son fundamentalmente de carácter lúdico: la diversión, la experimentación de nuevas sensaciones y el placer; en drogas como el alcohol, el cannabis y los tranquilizantes también se apuntan, aunque en menor medida, otras razones vinculadas a la evasión, la relajación y la superación de ciertos problemas. En resumen, el hecho de que los adolescentes consuman alcohol a edades tempranas conlleva un importante peligro tanto para la salud individual como para la salud pública, con el agravante de que, bajo ciertas condiciones, aumenta la probabilidad de que se mantenga o agudice este problema durante la vida adulta (Laespada, 2010; Villarreal, 2006).

### **6.3 Efectos del consumo de drogas**

El abuso de alcohol en la adolescencia se ha relacionado con una amplia variedad de problemas tales como el fracaso escolar, el sexo no planificado, los accidentes de tráfico, problemas legales como peleas, robos y vandalismo,

problemas afectivos, intentos de suicidio y consumo de otras drogas. Los escolares encuestados por el OED señalaron los siguientes problemas asociados al consumo de alcohol (ver gráfico 7).

**Gráfico 7.** Problemas sufridos por los estudiantes de 14 a 18 años asociados al consumo de alcohol



Los escolares también asociaron problemas semejantes al consumo de drogas ilegales. Los problemas vinculados al consumo de cannabis fueron, en orden decreciente: la pérdida de memoria, la tristeza o apatía, dificultades para estudiar o trabajar, faltas de asistencia a clases, problemas económicos derivados del consumo, enfermedades y problemas físicos y conflictos con padres y hermanos. Los consumidores de éxtasis y cocaína informaron de problemas para dormir, fatiga o cansancio, problemas económicos derivados del consumo, irritabilidad, frecuentes riñas y sentimientos de tristeza.

Se debe prestar una especial atención a la creciente presencia de nuevas drogas de diseño, cuyos efectos secundarios y problemas derivados de su consumo todavía son relativamente desconocidos. Estos consumos se concentran al 100% en ambientes de diversión (López, Martín y Martín, 1998), fundamentalmente en las denominadas “rave parties”, y se han asociado junto al consumo de otros psicoestimulantes (anfetaminas o éxtasis), a la presencia de desórdenes psiquiátricos e incluso muertes por arritmia. Según San (1995), en estos casos también es necesario tener en cuenta la presencia de antecedentes psiquiátricos familiares o la existencia de problemas psicológicos previos, el consumo simultáneo de otras drogas y la existencia de otras drogas tóxicas en la propia composición química de la droga.

En resumen, todos estos problemas son lo suficientemente graves como para que el estudio y análisis del consumo de drogas en población adolescente se lleve a cabo con la mayor atención y seriedad por la comunidad científica. Además, los patrones de consumo que hemos analizado revelan que se trata de una realidad típica en la edad adolescente asociada a procesos socio-culturales y, por tanto, no puede explicarse desde la simple consideración de los efectos de una sustancia o desde perspectivas patológicas derivadas de procesos desviantes individuales, sino que es necesario un marco explicativo más complejo de los problemas de desajuste relacionados con la adolescencia. De hecho, la complejidad de este objeto de estudio ha estimulado la producción de numerosas teorías y modelos. A continuación, ofreceremos un breve repaso de las más relevantes, centrándonos en aquellas que analizan el consumo de drogas en la adolescencia desde una perspectiva psicosocial que considera como punto central la interacción sujeto-ambiente.

#### **6.4 Explicaciones teóricas**

Cada sustancia tiene sus efectos específicos y, por tanto, las consecuencias de consumir tabaco, alcohol u otras drogas son esencialmente diferentes. Sin embargo, desde el punto de vista teórico y explicativo existen similitudes en estos comportamientos que fundamentan la elaboración de teorías generales sobre el consumo de drogas y, más aún, sobre la implicación de conductas de riesgo en la adolescencia. Los modelos interpretativos del consumo de drogas han sufrido una evolución desde los enfoques intrapersonales de la década de los 60, centrados en variables de personalidad, a las perspectivas ecológicas de los 90, que sitúan al sujeto en interacción con el ambiente más amplio, todo ello pasando por planteamientos psicosociales que se centran en la persona en toda su complejidad, sin olvidar el medio ambiente en que se desarrolla.

En efecto, las primeras aproximaciones desarrolladas en los años 60 se centraban en describir el consumo de drogas a partir de factores individuales tales como características de personalidad, déficits en la construcción del *self* o deficiencias en las relaciones entre el sujeto y el contexto social. Sin embargo, investigaciones epidemiológicas posteriores insistieron en el hecho de que el consumo de drogas no constituía una realidad exclusiva de determinados sujetos, sino que se trataba de un patrón de comportamiento extendido fundamentalmente en la población joven. De este modo, actualmente, en lugar de existir un único modelo integrador del consumo de drogas, encontramos una amplia variedad de



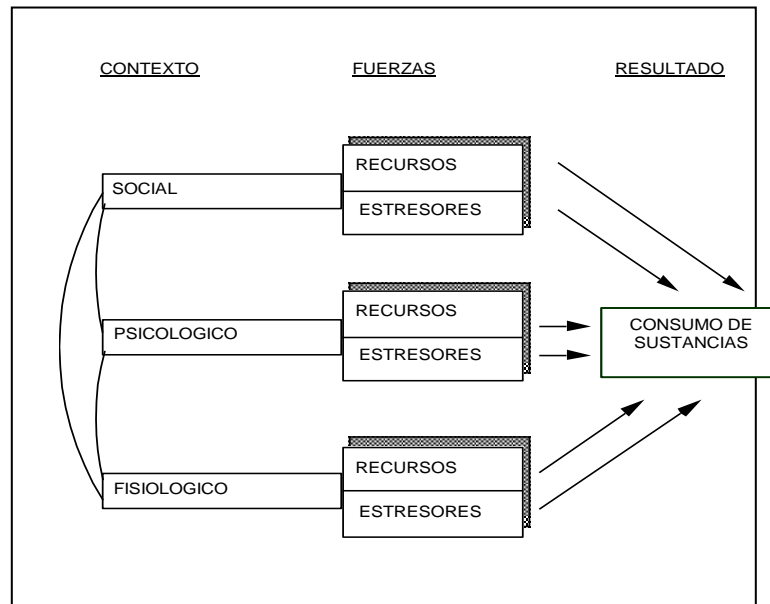
modelos, ya sea fundamentados en aspectos biológico-médicos (Casas, Pérez, Salazar y Tejero, 1992), en causas intrapersonales (Kaplan, 1996), en el aprendizaje de conductas (Bandura, 1977), en actitudes y creencias (Fishbein y Azjen, 1975) o en el contacto progresivo con las distintas drogas (Kandel, 1975), unos modelos que han supuesto importantes aportaciones en el estudio y comprensión del consumo de drogas (para una revisión, consultar Becoña y Martín, 2004).

Desde la literatura e investigación empírica en Psicología Social, los modelos psicosociales y de carácter ecológico han sido los más utilizados por los investigadores, ya que analizan el sujeto en permanente interacción con el ambiente. Según Pons y Berjano (1999) la “frontera” entre los modelos psicosociales y el modelo ecológico utilizado en el ámbito de la adolescencia es flexible. Al tratar el estudio de las variables que se asocian a las conductas de riesgo, estos autores señalan que aquellas variables que destaca el modelo psicosocial (variables microsociales en la nomenclatura del modelo ecológico) son las que hay que evaluar, o al menos son las que más posibilidades tienen de ser evaluadas con un mínimo de rigor metodológico. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la diferenciación entre variables de tipo microsocial o macrosocial, responde en cierta forma a criterios metodológicos, puesto que, en la práctica, su influencia sobre el consumo de drogas se solapa y mediatiza, razón por la que no pueden separarse en núcleos rígidos e independientes. Teniendo presentes las consideraciones de estos autores, a continuación, describiremos algunos de los modelos psicosociales más relevantes en el estudio del bienestar y ajuste de los adolescentes. La importancia y relevancia de estos modelos reside en que ofrecen un marco de análisis muy útil, fundamentado en el equilibrio entre factores de riesgo y protección para el desarrollo de una determinada conducta problema como el consumo de drogas en la adolescencia.

#### **6.4.1 El modelo integrador de Lin y Ensel**

Uno de los modelos fundamentales en el estudio del bienestar y del desajuste psicosocial es el formulado por Lin y Ensel en 1989. Este modelo, aplicado al consumo de drogas en la edad adolescente, constituye un paradigma integrador que permite el examen sistemático del rol que desempeñan los factores sociales, psicológicos y fisiológicos en las relaciones entre estrés y consumo de drogas (Figura 1).

**Figura 1.** Paradigma propuesto por Lin y Ensel (1989)



Respecto de los *factores fisiológicos*, es necesario tener en cuenta la influencia de distintos estresores físicos (enfermedades, sintomatología física) y recursos físicos (dieta adecuada, ejercicio, hábitos de salud) en las conductas de consumo de drogas. En este sentido, por ejemplo, se ha constatado que los adolescentes consumidores informan de estilos de vida poco saludables y de bajos niveles de práctica deportiva (Balaguer, 2002). En relación con el *contexto psicológico*, aspectos tales como la autoestima, la competencia personal o el locus de control actúan como recursos que permiten reducir el impacto de los estresores. Por el contrario, la depresión y la ansiedad son dos fuentes de estrés que pueden incrementar las probabilidades de consumo de drogas. En efecto, como veremos más adelante, se han encontrado consistentes relaciones empíricas entre la depresión y la autoestima y el consumo de drogas en adolescentes. Finalmente, en el *ámbito social*, determinadas experiencias y sucesos vitales estresantes, así como la disponibilidad de recursos como el apoyo social, tienen un rol importante en el inicio, continuidad y finalización del consumo de drogas en los adolescentes.

#### **6.4.2 El modelo de desarrollo social y la teoría de la conducta problema**

En el ámbito de la investigación e intervención en adolescentes, dos de los modelos psicosociales más utilizados han sido el modelo de Desarrollo Social de

Hawkins, Catalano y Miller (1992) y la teoría de la Conducta Problema de Jessor (1991, 1993). Ambos modelos ofrecen un marco teórico para el análisis de factores de riesgo y protección que no restringe su aplicación al consumo de drogas, sino que también permiten explicar otros problemas en la adolescencia como la conducta delictiva. En estos modelos se entiende por *factor de riesgo* todo aquel atributo individual, condición situacional, ambiente o contexto que incrementa la probabilidad de consumo y abuso de drogas psicoactivas o de implicación en conductas delictivas; sin embargo, un *factor de protección* sería todo aquel atributo individual, condición situacional, ambiente o contexto que reduce la probabilidad de implicación en estas conductas de riesgo (Clayton, 1992).

En el *modelo de desarrollo social* de Hawkins y colaboradores (1992), se considera que los distintos factores de riesgo configuran una matriz biopsicosocial donde todos están relacionados e incluso con frecuencia se presentan conjuntamente, influyendo de este modo en el funcionamiento del adolescente en diversos ámbitos. Se entiende, por tanto, que los adolescentes más vulnerables a implicarse en conductas de alto riesgo tienen problemas en múltiples ámbitos y tienden a pertenecer a redes sociales que potencian el desarrollo de estos modelos de conducta. Así, se plantea que cuanto mayor sea el número de factores de riesgo a los que se expone un adolescente, mayor será la probabilidad de que se convierta en un consumidor abusivo de drogas o en un delincuente juvenil crónico. En esta teoría se integran los distintos ámbitos del desarrollo adolescente –personal escuela, familia, iguales y comunidad- y se analizan los factores de riesgo que van desde la vulnerabilidad bioquímica en el primer ámbito, a normas sociales o condiciones socioeconómicas en el último.

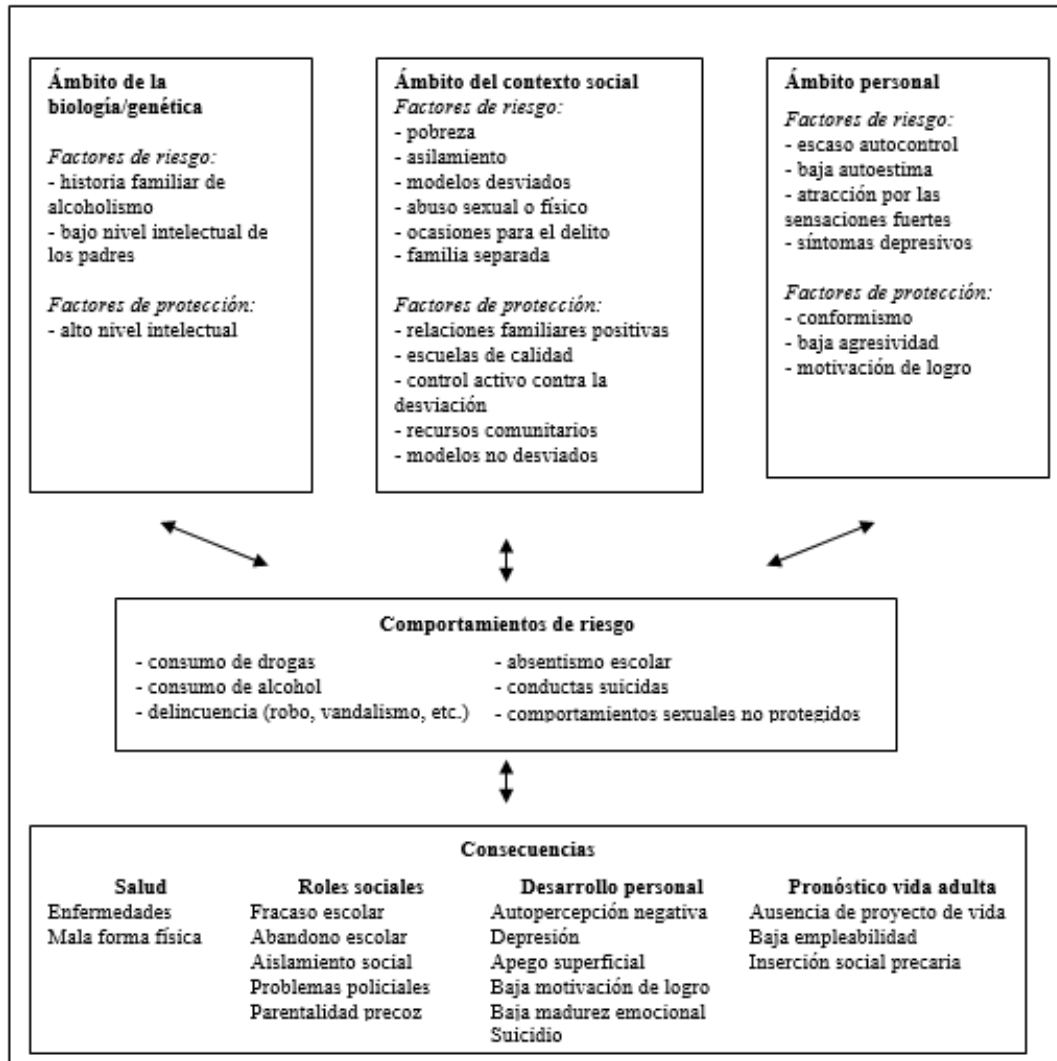
Una de las propuestas más claras de acercamiento interdisciplinar al estudio de las conductas de riesgo es la *teoría de la conducta problema* de Jessor (1991, 1993). Desde este acercamiento el concepto de interrelación resulta central, tanto para explicar el tipo de relación que mantienen entre sí los distintos contextos sociales, como para reconocer la interrelación que se produce entre distintas conductas y factores más o menos saludables. Así, las conductas de riesgo en el adolescente se entienden como una interrelación de factores de riesgo y factores protectores que influyen tanto en los adolescentes individualmente como en los grupos de adolescentes. En este sentido, Jessor divide los factores que pueden influir en la conducta de riesgo del adolescente en tres dominios: (1) el *ámbito del individuo*, que incluye factores biológicos o genéticos y variables de personalidad como la autoestima, las expectativas de futuro, la tendencia a asumir riesgos y los valores relacionados con el logro y la salud; (2) el *ámbito social*, que incluye por ejemplo, la pobreza o la calidad de las

escuelas, y el *ambiente percibido*, que alude a factores como el apoyo de padres y amigos; (3) y el *ámbito conductual*, que incluye variables como la asistencia a la escuela y el consumo de alcohol.

Desde este punto de vista, se han examinado los *efectos acumulativos* de los factores de riesgo: a mayor número de factores de riesgo, mayores son las consecuencias negativas, conductuales y emocionales (Greenberg, Lengua, Coie y Pinderhughes, 1999; Liaw y Brooks-Gunn, 1994). Por ejemplo, Smith, Lisote, Thornberry y Krohn (1995) encontraron que la acumulación de factores de riesgo familiar estaba estrechamente asociada con conductas delictivas y consumo de drogas. Estas conductas problemáticas comparten una buena parte de los factores de riesgo en su origen y, por tanto, unas se relacionan con otras. Además, según Jessor los comportamientos de riesgo en la adolescencia presentan una misma oposición en relación con las normas sociales en vigor y procederían por tanto de factores comunes. Sin embargo, esto no quiere decir que los adolescentes que consumen drogas se vayan a implicar necesariamente en otros problemas como la conducta delictiva, sino que se encuentran en mayor riesgo que aquellos que no consumen.

Del mismo modo, la acumulación de factores protectores se relaciona con menores niveles de consumo de drogas. En este sentido, Jessor, Van Den Bos, Banderín, Costa y Turbin (1995) encontraron un efecto *buffer* o de amortiguación: en condiciones de alto riesgo, altos niveles de protección moderaban la relación entre el riesgo y las conductas de riesgo. Por tanto, el adolescente se sitúa en una posición específica sobre un continuo de probabilidad de riesgo de vivir problemas psicosociales. Esta posición depende tanto de los factores de riesgo como de los factores de protección. Así, una situación de riesgo no tendrá el mismo efecto en todos los jóvenes porque cada uno posee su “perfil propio de defensas”, es decir, su sistema personal de protección contra los riesgos. Según Jessor (1993) una verdadera comprensión de las conductas de riesgo en la adolescencia exige que se tenga en cuenta el equilibrio entre factores de riesgo y protección en el conjunto de contextos que son importantes para la persona. En la figura 2, se presenta el modelo conceptual de este autor con ejemplos de factores de riesgo y protección que se oponen, así como sus consecuencias asociadas.

**Figura 2.** Factores de riesgo y protección relacionados con los problemas psicosociales en la adolescencia (Jessor, 1993)



Este modelo ilustra la investigación en una comprensión global de los riesgos asociados a los problemas psicosociales de los jóvenes, y sugiere al mismo tiempo su estudio desde un punto de vista interdisciplinar. Además, según Hawkins y cols. (1992), el camino más prometedor para encontrar estrategias efectivas para la prevención es a través de la investigación enfocada en el riesgo, teniendo en cuenta que la prevención se centra en evitar los factores de riesgo y desarrollar los de protección. Suscribiéndonos ampliamente a esta perspectiva, en los epígrafes siguientes haremos un repaso de las investigaciones empíricas más recientes que han tenido como objeto de estudio el análisis de los factores de riesgo y protección del consumo de drogas. Consideramos que muchos de estos estudios presentan resultados en diferentes niveles o contextos al mismo tiempo (personal, familiar, etc.).

## 6.5 Factores de riesgo y protección

Como ya hemos señalado en el epígrafe anterior, el consumo de drogas es un problema complejo que no puede estudiarse desde una única perspectiva, ya que es necesario tener en cuenta una amplia variedad de factores individuales en interacción con otros de carácter ambiental y macrosocial. Investigaciones en este ámbito han mostrado que los procesos sociales son factores explicativos fundamentales del inicio y permanencia en el consumo de drogas y, en este sentido, se ha constatado que muchos de los correlatos más potentes del consumo de drogas se sitúan en una influencia positiva o negativa de la familia y del grupo de iguales. A continuación, veremos cuáles son los factores de riesgo y protección más relevantes del contexto familiar; seguidamente prestaremos una especial atención al ámbito de las relaciones con los iguales y con otras personas significativas y, finalmente, dedicaremos un apartado a repasar otros factores fundamentales en la explicación del consumo de drogas como son los síntomas depresivos y la autoestima.

### 6.5.1 Medio ambiente familiar

La familia, como contexto más inmediato del desarrollo de la persona (Bronfenbrenner, 1979; Parke 2004), constituye el sistema de apoyo más importante para el bienestar y ajuste de los que la integran. Sin embargo, la familia también ha sido analizada como una fuente de posibles factores de riesgo asociados al consumo de drogas de los hijos. Entre ellos se ha destacado el papel del estilo educativo parental, de la calidad de la relación entre los padres y de éstos con los hijos, y la importancia de los padres como modelos de conducta.

#### 6.5.1.1 Estilos educativos

Una extensa literatura sobre las prácticas de educación parental ha señalado los estilos educativos de los padres como uno de los principales factores explicativos del consumo de drogas de los hijos. Estos estudios sugieren que existen determinados patrones parentales antecedentes que predicen el inicio y continuación en el consumo de drogas (Baumrind, 1991). Se ha observado que tanto el estilo parental *autoritario* -predominio del control sobre el calor afectivo- como el *permisivo* -prevalencia del afecto sobre el control de la conducta de los

hijos- se relacionan con el consumo en adolescentes. En cambio, el estilo *autorizativo* -predominio del calor afectivo y de la aceptación junto a la supervisión y la disciplina- representa un importante factor protector al promover un tipo de autonomía construida sobre relaciones afectivas profundas (Fletcher, Steinberg y Sellers, 1999; Musitu y García, 2004; Martínez, Fuentes, García y Madrid, 2013).

Este estilo educativo se relaciona estrechamente con las funciones principales del *apoyo social* proporcionado por el grupo familiar. En este sentido, el grado de apoyo social percibido -la medida en que el sujeto se siente amado, estimado y protegido por la familia- se ha asociado con el consumo de drogas. Se han observado tanto relaciones de riesgo -el bajo apoyo familiar se relaciona con alto nivel de consumo de drogas en los hijos adolescentes-, como relaciones de protección -el alto apoyo familiar se relaciona con un bajo consumo de drogas en la adolescencia- (López y cols., 1998; Mc Gee, Williams, Poulton y Moffitt, 2000; Musitu y Cava, 2003). Más específicamente, el elevado apoyo familiar se asocia negativamente con el consumo de alcohol, tabaco y cannabis, y presenta efectos moderadores del efecto negativo que otras variables tienen en el consumo de alcohol (Catanzaro y Laurent, 2004; Gilvarry, 2000).

Hawkins y cols. (1992) resumen este ámbito de influencia indicando que el riesgo de abuso de drogas se incrementa cuando las prácticas educativas en la familia se caracterizan por expectativas poco claras, escaso control y seguimiento, pocos e inconsistentes refuerzos para la conducta positiva y castigos excesivamente severos e inconsistentes para la no deseada. En este sentido, también algunos autores han sugerido que las diferencias en la prevalencia de consumo entre chicos y chicas pueden deberse, al menos en parte, a diferencias en los tipos de socialización y control ejercidos por los padres. Según Hser, Douglas, Anglin y McGlothlin (1987), los chicos son menos supervisados por los padres y tienen mayor libertad para adoptar conductas no convencionales, mientras que el estilo educativo es más rígido para las chicas, quienes reciben más presión para acomodarse a las normas sociales. Sin embargo, a la vista de los últimos índices de prevalencia registrados, actualmente esta explicación ya sólo sería aplicable a las diferencias en el consumo de drogas ilícitas pues, como ya hemos visto, las chicas están consumiendo tabaco y alcohol en proporciones muy similares e incluso superiores en algunos casos a los chicos.

#### **6.5.1.2 Relaciones familiares**

La calidad de las relaciones entre los padres (para el caso de familias biparentales) y entre padres e hijos, también constituye un factor familiar

conectado con el consumo de drogas. Una de las conclusiones más importantes en este ámbito, es que una relación positiva entre los miembros de la familia en la que predomina la *vinculación emocional*, actúa como mecanismo de prevención en el consumo de drogas (Nuez, Lila y Musitu, 2002; Suárez, et al., 2015). La cohesión entre los miembros de la familia y la coherencia de puntos de vista entre los padres sobre la educación de los hijos parece tener un efecto de prevención del consumo de drogas. Sin embargo, aunque la unión y proximidad con los padres constituye una barrera frente al consumo de drogas, esta relación se ve influida, como veremos más adelante, por la percepción de los hijos del consumo de los propios padres.

Otros estudios han relacionado la “forma” o *composición familiar* con el consumo de drogas. En algunos estudios se ha comprobado que los adolescentes que viven en familias monoparentales y reconstituidas fuman más, beben más alcohol y consumen más marihuana que los adolescentes de familias intactas (Carlson y Corcoran, 2001; Hoffman, 2002; Jenkins y Zungunze, 1998). Además, los adolescentes de familias reconstituidas tienen más amistades que consumen alcohol, tabaco y drogas ilegales y muestran una mayor permisividad ante el consumo de estas drogas (Jenkins y Zungunze, 1998; Sutherland y Shepherd, 2001).

Sin embargo, en la mayoría de los estudios se concluye que no es tanto el tipo de familia lo que se relaciona con el consumo, sino las variables de calidad del funcionamiento y clima familiar asociadas a los procesos de separación o divorcio conflictivos (Ensign, Scherman y Clark, 1998; Freeman y Newland, 2002; McGee y cols., 2000). En otras palabras, más que el divorcio o separación *per se*, es el proceso que siguen los padres -más o menos conflictivo, más o menos estresante- el principal agente influyente en el mejor o peor ajuste de los hijos a la nueva situación familiar.

Una dimensión facilitadora y un elemento crítico para la adecuada vinculación emocional entre los miembros de la familia es, como señalan en la década de los 80 Olson y colaboradores, la *comunicación familiar*. La capacidad de comunicación y de discusión de los conflictos en la familia cumple funciones protectoras frente al consumo de drogas, mientras que la ausencia de comunicación paterno-filial o pautas negativas de comunicación tales como dobles mensajes y críticas, así como un clima familiar conflictivo, se consideran factores facilitadores para la conducta de consumo de drogas. Las prácticas educativas parentales fundamentadas en la facilidad para establecer comunicación y en la expresión de afecto, apoyo y comprensión, juegan un papel decisivo en el ajuste socioemocional del hijo y en el desarrollo positivo de su autoestima (Buelga y Musitu, 2006; Cava, Murgui y Musitu, 2008). El hijo se siente, de esta manera,



aceptado, valorado y seguro en su familia, percepciones éstas que le acompañarán en el desarrollo de sus propias relaciones sociales con el grupo de iguales, al llegar a la adolescencia.

En un estudio realizado con adolescentes y jóvenes de 15 a 21 años, se encontró que, a la edad de 15 años, un clima familiar conflictivo y una pobre interacción padres-hijos predecía el consumo de cannabis (Mc Gee y cols., 2000). Asimismo, se ha constatado que los consumidores de drogas ilícitas perciben, con respecto a los no consumidores y a los consumidores de drogas lícitas, un mayor conflicto en su entorno familiar que se resuelve, en la mayoría de los casos, mediante técnicas de imposición autoritarias de los padres (López y cols., 1998).

También, junto a un escaso diálogo sobre las actividades y opiniones del hijo adolescente y un elevado conflicto familiar, se presenta el problema de la desinformación de los padres con respecto a la realidad del consumo de las drogas. Esta desinformación y el uso que ellos mismos realizan de las drogas lícitas, dificulta seriamente sus conductas preventivas eficaces. En este sentido, es fundamental prestar atención al rol de los padres como modelos de consumo (Lila, Buelga y Musitu, 2005).

### **6.5.1.3 Consumo parental**

En el ámbito de la familia es fundamental considerar el consumo de los propios padres y la existencia de una *historia familiar de consumo*. Existe un efecto directo de la conducta de consumo de los padres en el consumo de los hijos que se explica a partir del aprendizaje por modelado (Bandura, 1986; Engels y cols., 1999; Vink, Willemsen, Engels y Boomsma, 2003), de tal modo que el consumo de los padres de drogas lícitas (tabaco y alcohol) ejerce un efecto de modelado en el inicio del consumo de los hijos. Además, la *actitud de aprobación o desaprobación* que los padres tienen de estas drogas, incide en el nivel de consumo: si el adolescente habla sobre las drogas con los padres y percibe de ellos sanciones hacia el consumo, disminuye la probabilidad de consumo en los hijos (Kelly, Comello y Hunn, 2002; Nunes, De Aquino, Munhoz, y Rogerio, 2013).

Jones y Heaven (1998) en un estudio realizado con 199 adolescentes con edades comprendidas entre los 13 y 16 años observaron que el alcohol, la sustancia más consumida, presentaba los mayores niveles de aprobación parental. Además, en esta investigación encontraron que la aprobación de los padres hacia el consumo de alcohol y el apoyo familiar percibido por el hijo explicaba el 33% de la varianza del consumo de alcohol en los adolescentes. Para el caso del tabaco, la influencia de los padres fumadores en el consumo de tabaco

no sólo es directa, sino que también pueden influir en el proceso de selección de amistades fumadores. En efecto, en un reciente estudio, Engels, Vitaro, Blokland, de Kemp y Scholte (2004) encontraron que los padres fumadores influían en la selección de iguales fumadores. En este caso, puede ocurrir que los padres no tengan actitudes negativas hacia estos iguales y, por tanto, contribuyan a que sus hijos continúen con esas relaciones de amistad. Según Kandel (1996), a menudo se ha infravalorado el papel de los padres en el consumo de drogas porque no se ha tenido en cuenta la influencia que éstos pueden tener en el tipo de iguales con el que sus hijos se relacionan.

En resumen, la influencia de la familia en el consumo de drogas de los hijos suele analizarse desde dos vertientes. Por un lado, el efecto de modelado y las actitudes de los padres hacia el consumo influyen en el inicio del consumo en los hijos. Por otro lado, la existencia de pautas educativas inadecuadas -disciplina inconsistente, expectativas poco claras del comportamiento de los hijos, control o supervisión pobres, aplicación excesiva del castigo o escasas aspiraciones acerca de la educación de los hijos- y de problemas de relación en la familia -clima familiar conflictivo, escaso apoyo, baja cohesión o vinculación, rechazo y deficiente comunicación percibidos- se han asociado a la mayor frecuencia del consumo de drogas en la adolescencia (Butters, 2002; Gilvarry, 2000; Villarreal-González, Sánchez-Sosa, y Musitu, 2011).

## **6.5.2 Medio ambiente social**

Hemos visto que la conducta parental de consumo de drogas legales es muy importante en el inicio del consumo de tabaco y de alcohol, en cambio la influencia del grupo de los iguales parece fundamental no sólo en el consumo continuado de las drogas lícitas, sino también en la experimentación con drogas ilegales. A continuación, revisaremos los resultados de las investigaciones más recientes que han intentado explicar cómo y por qué el grupo de iguales es decisivo en el consumo de drogas durante la adolescencia.

### **6.5.2.1 El grupo de iguales**

Distintos estudios han señalado la influencia de los iguales como uno de los factores de mayor importancia en el consumo de drogas en población adolescente. Algunos autores indican que los hábitos de fumar y beber son conductas sociales que habitualmente se aprenden y practican en compañía de otras personas como el grupo de iguales o pandilla (Vega y Garrido, 2000). De

hecho, algunos autores han concluido que las variables sociales -aquellas relacionadas con los iguales- son más importantes que las individuales en la predicción del consumo de drogas (Ciriano Bo, Jackson y Van Mameren, 2002; Villarreal-González, Sánchez-Sosa, Musitu, y Varela, 2010).

En este ámbito de estudio, se han relacionado los procesos de presión y de auto-identificación de grupo con el consumo de diferentes tipos de drogas (Sussman y cols., 1999; Vega y Garrido, 2000). Parece ser que la influencia directa del grupo de pares es la causa más importante en el consumo continuado de tabaco y alcohol (Derzon y Lipsey, 1999; Engles y cols., 1999). Sin embargo, el consumo de drogas ilegales es un criterio clave para definir la pertenencia al grupo, y parece que el hecho de que el adolescente se identifique con su grupo de pares, consumidor de drogas, puede predecir también su consumo de drogas ilegales (Höfler y cols., 1999; López y cols., 1998; Tani, Chavez y Deffenbacher, 2001; Sussman y cols., 1999; Wright y Pearl, 2000).

#### **6.5.2.2 Criterios de elección de los iguales**

Como contrapunto a estos resultados, algunas investigaciones cuestionan que la influencia del grupo de iguales en el consumo de drogas sea decisiva. En efecto, distintos estudios llevados a cabo desde los años 70 han constatado que los adolescentes son similares a sus amigos en actitudes y conductas relacionadas con el consumo (Kandel, 1978). Sin embargo, no queda claro si esta homogeneidad se debe a un proceso de selección previo de iguales consumidores, o a un proceso de influencia y socialización posterior dentro del grupo. Bauman y Ennet (1996) consideran que la influencia del grupo de iguales se ha valorado en exceso al no tenerse en cuenta que en este grupo los adolescentes sobrevalúan el consumo de los amigos por proyección del propio comportamiento y se dan procesos de selección de iguales también desviados donde se darían influencias negativas recíprocas (Clapp y McDonnell 2000; Engels y cols., 1999; Ungar, 2000).

Algunos resultados empíricos recientes estarían apoyando esta perspectiva. Por ejemplo, el efecto de influencia de amigos fumadores es relativamente más pequeño de lo que se pensaba (De Vries, Engels, Kremers, Wetzels y Mudde, 2003). También, se ha señalado que aunque ambos procesos -selección e influencia- tienen lugar, es la selección de iguales con semejantes consumos la responsable de la homogeneidad registrada en la conducta de fumar dentro de los grupos (Wang y cols., 1999) En materia de programas de prevención, se ha constatado que el entrenamiento en asertividad para combatir la influencia de la

presión de grupo en el consumo de drogas, no muestra los resultados esperados, debido probablemente a la mayor importancia de los procesos de selección de iguales (Suelves y Sánchez-Turet, 2001).

### **6.5.2.3 La pareja y la figura del mejor amigo/a**

Algunos estudios han diferenciado entre la influencia del grupo de iguales y la influencia de la figura del mejor amigo y de las relaciones de pareja en la adolescencia. Respecto de la importancia de las relaciones diádicas de amistad, en un reciente estudio se ha constatado que la influencia directa del modelado de los padres y del mejor amigo en el consumo de tabaco es similar en magnitud (Engels y cols., 2004). En el consumo de alcohol, también se ha observado que el apoyo social proporcionado por un amigo consumidor constituye un factor de riesgo (Ciriano y cols., 2002; Musitu y Cava, 2003).

Las relaciones de pareja en la adolescencia también pueden constituir un factor de riesgo para el consumo de drogas, puesto que se ha constatado que el apoyo que provee el novio/a se relaciona con el consumo de alcohol (Musitu y Cava, 2003). También, en otro estudio reciente, se ha observado que existe una relación de protección entre el apoyo del padre y el consumo alcohol y hachís, mientras que la relación es de riesgo cuando la figura de apoyo es el novio/a del adolescente (Jiménez, Musitu y Murgui, 2005). En éste ámbito también se observan diferencias de sexo: en el caso de los chicos la persona más influyente para el consumo de drogas suele ser un amigo del mismo sexo y en el caso de las chicas es generalmente su novio o compañero sentimental. Además, conforme la relación de pareja avanza, las chicas sienten mayor conflicto y presión de sus compañeros hacia conductas de consumo de alcohol (Moon, Hecht, Jackson y Spellers, 1999).

### **6.5.2.4 Adultos significativos y miembros de la familia extensa**

Como hemos comentado además de las relaciones con los padres y con los amigos, en la vida del adolescente existen otras personas importantes tales como otros miembros de la familia y otros adultos significativos no emparentados. La calidad de estas relaciones interpersonales también puede influir positiva o negativamente en el consumo de drogas de los adolescentes.

Por un lado, es necesario destacar la importancia de las relaciones con los hermanos. Aunque este ámbito presenta un menor volumen de investigación, se sabe que no es el hecho de tener hermanos/as o no sino la calidad de la relación

entre ellos lo que influye en la adaptación psicosocial del adolescente. El chico o chica que se beneficia del apoyo afectivo de un hermano o hermana mayor tiene más confianza en sí mismo y está mejor adaptado/a, mientras que las relaciones conflictivas entre hermanos se asocian a una menor capacidad de adaptación. Los trabajos que han examinado las repercusiones de las relaciones entre hermanos en el consumo de drogas han destacado el rol que éstos desempeñan en el proceso de consumo precoz de drogas. En este sentido, la implicación de los hermanos mayores en conductas de riesgo como el consumo, legitima el uso de drogas a los ojos de los más pequeños, al tiempo que les pone en contacto con otras personas que también consumen (Hawkins y cols., 1992; Villarreal-González, Sánchez-Sosa, y Musitu, 2013).

Por otro lado, también se ha estudiado la influencia de otros adultos distintos de los padres, emparentados (por ejemplo, un tío o una tía) o no (por ejemplo, un entrenador deportivo o el padre de un amigo) en el ajuste del adolescente. En un estudio, Greenberger, Chen y Beam (1998) pidieron a una muestra de adolescentes que enumeraran a aquellos adultos importantes en su vida desde el punto de vista del apoyo recibido (afecto y comprensión). Igualmente, les preguntaron sobre el nivel de desaprobación de estas personas frente a conductas como el consumo de drogas o los problemas escolares y sobre los posibles comportamientos desviados de estos adultos y los suyos propios. Encontraron que la presencia de adultos en la red social del adolescente puede tener efectos negativos en el desarrollo cuando estos adultos adoptan conductas desviadas. En estos casos, se vio que no era el discurso adoptado por estos adultos sino la forma de actuar, su modelo de conducta, lo que influía en la conducta de consumo de los jóvenes.

En otros estudios se ha observado que en medios desfavorecidos en los que se mantienen unas pobres relaciones con los padres y al mismo tiempo se frecuentan adultos no emparentados de la comunidad, los adolescentes consumen más alcohol y otras drogas. Sin embargo, en medios más favorecidos, los contactos con varios adultos se relacionan con mejores resultados escolares, con menos absentismo escolar y con comportamientos sociales más ajustados (Bö, 1996; Suárez, Del Moral, Musitu, y Villarreal-González 2013). En este sentido, también Zimmerman y Bingenheimer (2002) observaron que la disponibilidad del apoyo de un mentor natural (profesor, vecino, etc.) se relacionaba con efectos protectores frente al consumo de cannabis.

## 6.6 Otros factores de riesgo y protección

La actuación de factores de riesgo, entendidos como variables predisponentes, y de factores de protección, entendidos como variables reductoras de la predisposición (Buelga, Ravenna, Musitu y Lila, 2006), no toda variable que disminuya la predisposición al consumo podrá ser considerada como factor de protección. Los factores de riesgo y de protección no pueden ser entendidos en términos de causalidad necesaria, sino de probabilidad: cuantos más factores de riesgo estén presentes, mayor será la probabilidad de consumo abusivo, y cuanto más dure la exposición a éstos, más se incrementará esa probabilidad. Desde la perspectiva ecológica estos factores se amplían desde lo individual a lo microsocio y macrosocio. Los factores de riesgo y de protección no sólo hay que buscarlos en la persona, sino también en sus entornos (Ennett et al., 2008; Room et al., 2002).

Es necesario buscar los condicionantes de la conducta en los diferentes ámbitos que la dimensionan: el psicológico, el relacional y el sociocultural. Además, la incidencia de cada factor no se contempla aisladamente, sino de manera interrelacionada, formando constelaciones de fuerzas que repercuten de manera conjunta e interrelacionada en la conducta de un individuo (Hawkins, Catalano y Arthur, 2002). En este sentido, la investigación delimita factores que, a su vez, observan una regularidad de aparición con otro de su misma especie. Así, por ejemplo, las expectativas de recompensa que aumentan la probabilidad de iniciar el consumo de alcohol pueden construirse a partir de las experiencias socializadoras del individuo en su familia y de los significados integrados en los medios de comunicación; de este modo, la conducta final puede explicarse no sólo por factores de la persona, sino también por factores sociales condicionantes de lo individual interrelacionada en la conducta de un individuo (Pons y Buelga, 2011).

A lo largo de este capítulo se ha comprobado que los factores familiares y del contexto social del adolescente constituyen dos ámbitos ampliamente relacionados con el riesgo de consumir drogas en la adolescencia. Sin embargo, los determinantes del consumo de drogas no se limitan a la familia y los amigos, sino que como ya señalábamos en el modelo propuesto por Jessor (1993), otros factores también del ámbito individual se han relacionado con el riesgo de consumir drogas. En este sentido, destaca el hecho de que el adolescente presente al mismo tiempo síntomas depresivos y una evaluación de sí mismo desajustada. No tenemos que olvidar que, aunque denominemos a estos factores como pertenecientes al ámbito individual, estas variables dependen también de la

calidad de la interacción del adolescente con su medio familiar y social (López, y Rodríguez-Arias, 2012).

### **6.6.1 Sintomatología depresiva**

Tal y como señala Jessor en la *teoría de la conducta problema*, los problemas en la adolescencia no suelen presentarse aislados y este es el caso del consumo de drogas en interacción con la presencia de síntomas depresivos. Efectivamente, en numerosos estudios el consumo de drogas se ha relacionado consistentemente con síntomas depresivos, trastornos del ánimo e indefensión (Desimone, Murria y Lester, 1994; Mendoza, Carrasco y Sánchez, 2003); y viceversa, la depresión adolescente se ha asociado con pobres resultados académicos y psicosociales y con un mayor riesgo de abuso de drogas (Aalto-Setaelae, Haarasilta, y Marttunen, 1998; Birmaher y cols., 1996; Carlson y Corcovan, 2001; González-González, et al., 2012; Sánchez-Sosa, et al., 2014) Más específicamente, la depresión es un factor que se ha relacionado con el consumo de tabaco, alcohol, cannabis, derivados morfínicos, tranquilizantes y estimulantes (Gilvarry, 2000; Graña, Muñoz-Rivas, Andreu y Peña, 2000). También, los chicos y chicas que presentan un estilo de vida relacionado con el consumo de alcohol, tabaco y cannabis informan de una mayor depresión, soledad e infelicidad (Balaguer, 2002).

Sin embargo, en la literatura científica queda por dilucidar si el estado de ánimo depresivo es el que conduce a consumir drogas o si son las consecuencias de ese consumo las que acarrearán síntomas depresivos. En este sentido, se ha observado que los adolescentes que consumen marihuana y cocaína presentan al mismo tiempo una alta sintomatología depresiva y es posible que los procesos asociados a la abstinencia o los efectos secundarios de esta droga estén provocando alteraciones del estado de ánimo negativas (Field, Diego y Sanders, 2001).

Finalmente, también se ha observado que el consumo de drogas se relaciona al mismo tiempo con una mayor sintomatología depresiva y una menor autoestima. Estos resultados interactúan con el sexo y la edad: los más mayores consumen más alcohol, tienen peor autoestima y presentan más síntomas depresivos; y las chicas, aunque consumen menos, tienen menos autoestima y mayor sintomatología depresiva (Mendoza y cols., 2003). En general parece claro que la autoestima positiva del adolescente es un importante factor de protección frente a los problemas emocionales como la depresión (DuBois y cols.,

1998; Harter, 1999), sin embargo, esta relación de protección dista de estar clara en relación con el consumo de drogas como veremos a continuación.

### **6.6.2 El rol de la autoestima**

Desde una perspectiva tradicional, numerosos autores han sostenido que el consumo de drogas se relaciona con una menor autoestima (Mendoza y cols., 2003; Scheier, Botvin, Griffin y Diaz, 2001). Empíricamente, el consumo de drogas, especialmente de tabaco y marihuana, se ha relacionado consistentemente con una baja autoestima (Jones y Heaven, 1998; Höfler y cols., 1999). Parece que el policonsumo y la autoestima se pueden relacionar de dos maneras: por un lado, los adolescentes policonsumidores muestran una mayor hipersensibilidad negativa o una mayor minusvaloración de sí mismos y, por otro lado, presentan un concepto negativo de sí mismos cuando piensan en cómo los demás les valoran (Graña y cols., 2000). Los autores que defienden esta postura mantienen que, puesto que el consumo de drogas es doloroso y perjudicial para la salud, sólo aquellas personas con baja autoestima estarían dispuestas a ingerir tales sustancias. En consecuencia, se han invertido grandes esfuerzos para la prevención y tratamiento de las drogas a partir de la potenciación de la autoestima de los jóvenes.

Sin embargo, la investigación empírica más reciente que examina las relaciones entre la autoestima y el consumo de drogas obtiene resultados contradictorios, con estudios que informan de una estrecha relación entre estas dos variables (McGee y Williams, 2000) y otros que no encuentran tales relaciones (Jessor, Donovan y Costa, 1991; Shedler y Block, 1990). Por ejemplo, López y cols. (1998) han constatado que el grupo de jóvenes que no consume drogas muestra una autoestima más elevada que los grupos de consumidores de alcohol con y sin utilización conjunta de drogas ilícitas. Sin embargo, los consumidores que utilizan únicamente drogas ilícitas presentan una autoestima aún más elevada que el grupo de no consumidores. En consecuencia, se ha despertado un debate acerca del doble papel de la autoestima como factor de riesgo y/o protección del consumo de drogas en la adolescencia.

Cabe destacar que en la mayor parte de la investigación sobre autoestima se ha venido utilizado una medida global con resultados no siempre coincidentes respecto del consumo de drogas (Donnelly, Young, Pearson, Penhollow y Hernandez, 2008). En algunas investigaciones se le ha señalado como un factor de protección (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt y Caspi, 2005; Laure, Binsinger, Ambard y Friser, 2004; Trzesniewski et al., 2006), y, en otras, como un

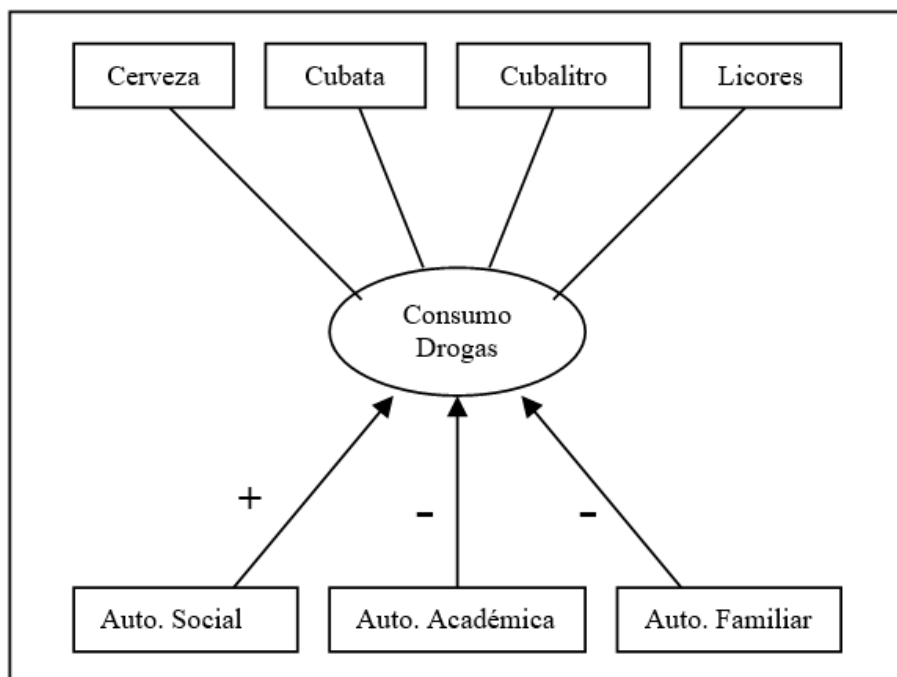


factor de riesgo (Cava et al., 2008; Musitu y Herrero, 2003; O'Moore y Kirkham, 2001). Consideramos que una posible solución a este problema sería analizar la autoestima desde una óptica multidimensional, lo que nos permitiría un acercamiento más completo y diferencial de esta importante dimensión de la personalidad y, obviamente, una concepción y operativización más precisa de sus relaciones, en este caso, con el consumo de drogas (Fuentes et al., 2011).

En efecto, según Glendinnig y Inglis (1999) las medidas globales de la autoestima son insuficientes para dar cuenta de este constructo puesto que los sentimientos de la autoestima se aplican a dominios o contextos específicos. Además, como ya hemos señalado en el primer capítulo, la adolescencia implica un desarrollo complejo del autoconcepto hacia autoevaluaciones cada vez más abstractas y ligadas a nuevas realidades (corporales, sociales, académicas, etc.). Así pues, parece que la relación entre la autoestima y el consumo de drogas se debe analizar desde una perspectiva multidimensional, atendiendo al efecto que diferentes dimensiones del self ejercen en el consumo de drogas del adolescente.

En este sentido, resultados de un reciente estudio indican que la autoestima familiar y académica tienden a inhibir las conductas que implican consumo de drogas (alcohol y otras drogas) mientras que la autoestima social está asociada con un mayor consumo de estas drogas (Musitu y Herrero, 2003). Estos resultados se presentan en la siguiente figura 3.

**Figura 3.** Relaciones entre autoestima y consumo moderado de drogas en la adolescencia



Fuente: Musitu y Herrero (2003)

Aunque estos resultados puedan parecer paradójicos, hay razones teóricas que los avalan. La autoestima familiar y académica están más relacionadas con la capacidad del adolescente para asumir y respetar las reglas de convivencia establecidas desde una figura de autoridad; sin embargo, la autoestima social tiene más que ver con la capacidad para interactuar en otros contextos que en la adolescencia son aun relativamente novedosos, como por ejemplo el ocio, especialmente el nocturno (Musitu y Herrero, 2003). Como ya hemos señalado anteriormente, el consumo de drogas en grupo es muy característico en la adolescencia, y está asociado a procesos de identificación y asunción de valores y actitudes grupales que implican reconocerse como 'seres sociales normales'. Desde este punto de vista, el consumo moderado u ocasional se relaciona positivamente con la percepción de ser una persona sociable; esto es, con una autoestima social positiva. En conclusión, estos resultados vienen a contestar la imagen tradicional de la autoestima como un recurso que fomenta hábitos saludables, y apuntan a la necesidad de considerar las distintas dimensiones cuando se analiza su carácter protector o de riesgo para el consumo de drogas en la adolescencia.

## **6.7 Síntesis del capítulo**

En este capítulo nos hemos acercado al concepto de riesgo en la adolescencia centrándonos en una de las conductas de desajuste más importantes en este momento de la vida: el consumo de drogas. En primer lugar, hemos presentado datos epidemiológicos a nivel internacional y nacional con el fin de construimos un "mapa" de los niveles de consumo de drogas tanto legales como ilegales en la población adolescente. Estos datos indican que los índices de las drogas más consumidas (tabaco y alcohol) continúan aumentando, y también se registra un importante aumento de consumo de drogas ilegales, con graves consecuencias para la salud y el ajuste conductual del adolescente. Además, se observan diferencias entre sexos que se van haciendo más pequeñas e incluso invirtiendo para el caso de las drogas lícitas.

En segundo lugar, hemos hecho un breve recorrido por los modelos teóricos a partir de los cuales se intenta explicar el complejo problema del consumo de drogas. Nos hemos centrado en los modelos psicosociales porque

ofrecen un marco de análisis muy interesante para la comprensión de los problemas de conducta en la adolescencia. Desde esta perspectiva, hemos hecho un detenido análisis de los principales factores de riesgo y protección presentes en el contexto familiar -estilos educativos, calidad de las relaciones familiares, consumo y actitudes de los propios padres- y en el contexto de las relaciones sociales del adolescente -grupo de iguales, amigos íntimos, novio/a, hermanos y otros adultos significativos-. Para finalizar, hemos constatado que el consumo de drogas también se relaciona con el estado de ánimo negativo y con las distintas autovaloraciones que el adolescente hace de sí mismo.

## Referencias

- Aalto-Setälä, T., Haarasilta, L. y Marttunen, M. (1998). Major depressive disorder (MDD) in adolescence: comorbidity and treatment utilization. *Psychiatra-Fennica*, 29, 12-28.
- Antona, A., Madrid, J. y Aláez, M. (2003). Adolescencia y Salud. *Papeles del Psicólogo*, 84, 45-53.
- Balaguer, I. (Ed.) (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: Prentice Hall (Ed. Cast., 1982: *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall.
- Bauman, K. E. y Ennet, S. T. (1996). On the importance of peer influence for adolescent drug use: commonly neglected considerations. *Addiction*, 91, 185-198.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parental style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Becoña, E. y Martín, E. (2004). *Manual de Intervención en Drogodependencias*. Madrid: Síntesis.
- Birmaher, B., Ryan, N. D., Williamson, D. E., Brent, D.A., Kaufman, J., Dahl, R. E., Perel, J. y Nelson, B. (1996). Childhood and adolescent depression: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1427-1439.
- Bö, I. (1996). The social network in adolescence. En K. Hurrelmann y S. F. Hamilton, (Dir.), *Social problems and social contexts in adolescence: Perspectives across boundaries*. New York: Aldine de Gruyter.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (Ed. Cast., 1987: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós).
- Buelga, S. y Musitu, G. (2006). Famille et adolescence: Prévention de conduites à risque. En D. Jacquet, M. Zabalia y H. Lehalle (Eds.), *Adolescences d'aujourd'hui*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes
- Buelga, S., Ravenna, M., Musitu, G. y Lila, M. (2006). Epidemiology and psychosocial risk factors associated with adolescents' drug consumption. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development*. Hove: Psychology Press.

- Butters, J. E. (2002). Family stressors and adolescent cannabis use: a pathway to problem use. *Journal of Adolescence*, 25, 645-654.
- Carlson, J. J. y Corcoran, N. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 63 (3), 779-792.
- Casas, M., Pérez, J., Salazar, I. y Tejero, A. (1992). Las conductas de automedicación en drogodependencias. En M. Casas (Ed.), *Trastornos psíquicos en toxicomanías* (I) (pp.291-303). Barcelona: Ediciones en Neurociencias.
- Catanzaro, S. J. y Laurent, J. (2004). Perceived family support, negative mood regulation expectancies, coping, and adolescent alcohol use: Evidence of mediation and moderation effects. *Addictive Behaviors*, 29 (9), 1779-1797.
- Cava, M. J., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20, 389-395.
- Ciariano, S., Bo, G., Jackson, S. y Van Mameren, A. (2002). The mediator role of friends in psychological well-being and the use of psychoactive substances during adolescence: a comparative research in two European countries. *Comunicación presentada en la European Association for Research on Adolescence (EARA)*. Oxford.
- Clapp, J. D. y McDonnell, A. L. (2000). The relationship of perceptions of alcohol promotion and peer drinking norms to alcohol problems reported by college students. *Journal of College Student Development*, 41 (1), 19-26.
- Clayton, R. (1992). Transitions in drug use: risk and protective factors. En M. Glantz y R. Pickens, *Vulnerability to drug abuse*. USA: American Psychological Association.
- Comas, D. (1993). *Los jóvenes y el uso de las drogas en los años 90*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Coslin, P.G. (2003). *Les conduites à risque à l'adolescence*. Paris: Armand Colin.
- De Vries, H., Engels, R. C. M. E., Kremers, S., Wetzels, J., & Mudde, A. (2003). Parents' and friends' smoking status as predictors of smoking onset: Findings from six European countries. *Health Education Research*, 18, 617-632.
- Derzon, J. H. y Lipsey, M. W. (1999) Predicting tobacco use to age 18: a synthesis of longitudinal research. *Addiction*, 94 (7), 995-1006.
- Desimone, A., Murray, P. y Lester, D. (1994). Alcohol use, self-esteem, depresión and suicidality in high school students. *Adolescence*, 29 (116), 939-942.
- Donnellan, M., Trzesniewski, K., Robins, R., Moffitt, T. y Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior and delinquency. *Psychological Science*, 16, 328-335.
- Donnelly, J., Young, M., Pearson, R., Penhollow, T. y Hernandez, A. (2008). Area specific self-esteem, values, and adolescent substance use. *Journal of Drug Education*, 38,389-403.
- Dubois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D. y Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: a social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-583.
- Engels, R. C. M. E., Knibbe, R. A., De Vries, H., Drop, M. J. y Van Breukelen, G. J. P. (1999). Influences of parental and best friends' smoking and drinking on adolescent use: a longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (2), 337-361.
- Engels, R. C. M. E., Vitaro, F., Blokland, E.D.E., de Kemp, R. y Scholte, R.H.J. (2004). Influence and selection processes in friendships and adolescent smoking behaviour: the role of parental smoking. *Journal of Adolescence*, 27 (5), 531-544.
- Ennett, S., Foshee, V. A., Bauman, K., Hussong, A., Cai, L., McNaughton, H. et al. (2008). The social ecology of adolescent alcohol misuse. *Child Development*, 79, 1777-1791.

- Ensign, J., Scherman, A. y Clark, J. J. (1998). The relationship of family structure and conflict to levels of intimacy and parental attachment in college students. *Adolescence*, 33 (131), 575-582.
- European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. (1998). *Annual report on the state of the drugs problem in the European Union*. Lisbon: EMCDDA.
- Farrell, M. P. y Barnes, G. M. (1993). Family systems and social support: a test of the effects of cohesion and adaptability on the functioning of parents and adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 119-132.
- Field, T., Diego, M. y Sanders, Ch. (2001). Adolescent depression and risk factors. *Adolescence*, 36 (143), 491-498.
- Fishbein, M. y Azjen, I. (1975). *Belief, attitude and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L. y Sellers, E. B. (1999). Adolescents' well-being as a function of perceived interparental consistency. *Journal of Marriage and the family*, 61 (3), 599-610.
- Freeman, H. S. y Newland, L. A. (2002). Family transitions during the adolescent transition: implications for parenting. *Adolescence*, 37 (147), 457-475.
- Fuentes, M. C., Garcia, F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y consumo de sustancias en la adolescencia. *Adicciones*, 23, 237-248.
- García, J. A. y Carrasco, A. M. (2002). Consumo de alcohol y factores relacionados con el tiempo libre de los jóvenes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12 (1), 61-78.
- Gilvarry, E. (2000). Substance abuse in young people. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 41 (1) 55-80.
- Gledhill-Hoyt, J., Strote, J. y Wechsler, H. (2000) Increased use of marijuana and other illicit drugs at US colleges in the 1990s: results of three national surveys. *Addiction*, 95 (11), 1655-1667.
- Glendinning, A. y Inglis, D. (1999). *Smoking behaviour in youth: The problem of low self-esteem?* (Published electronically). pp. 673-682 (doi: 10.1006/jado. 1999. 0262).
- Gonzalez-Gonzalez, A., Juarez, F., Solis, C., Gonzalez-Forteza, C., Jimenez, A., Medina-Mora, M. E. y Fernandez-Varela, H. (2012). Depresion y consumo de alcohol y tabaco en estudiantes de bachillerato y licenciatura. *Salud Mental*, 35, 51-55.
- Graña, J. L., Muñoz-Rivas, M. J., Andreu, J. M. y Peña, M. E. (2000). Variables psicológicas relacionadas con el consumo de drogas en adolescentes: depresión y autoconcepto. *Revista Española de Drogodependencias*, 25 (1), 170-181.
- Greenberg, M. T., Lengua, L. J., Coie, J. D. y Pinderhughes, E. E. (1999). Predicting developmental outcomes at school entry using a multiple-risk model: Four American communities. *Developmental Psychology*, 32, 707-716.
- Greenberger, E. Chen, C. y Beam, M. R. (1998). The role of "very important" non-parental adults in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 321-343.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. y Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Hoffmann, J. P. (2002). The community context of family structure and adolescent drug use. *Journal of Marriage and Family*, 64 (2), 314-330.
- Höfler, M., Lieb, R., Perkonigg, P. S., Sonntag, H. y Wittchen, H. (1999). Covariates of cannabis use progression in a representative population sample of adolescents: a prospective examination of vulnerability and risk factors. *Addiction*, 94 (1), 1679-1694.

- Hser, Y., Douglas Anglin, M. y McGlothlin, W. (1987). Sex differences in addict careers, 1. Initiation of use. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 13, 35-37.
- INJUVE (ed.) (2000). *Informe Juventud en España-2000*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Instituto Nacional de Salud Pública, Secretaría de Salud. Encuesta Nacional de Adicciones 2011: Reporte de Drogas. Villatoro-Velázquez JA, Medina-Mora ME, Fleiz-Bautista C, Téllez-Rojo MM, Mendoza-Alvarado LR, Romero-Martínez M, Gutiérrez-Reyes JP, Castro-Tinoco M, Hernández-Ávila M, Tena-Tamayo C, Alvear-Sevilla C y Guisa-Cruz V. México DF, México: INPRFM; 2012.
- Jenkins, J. E. y Zunguze, S. T. (1998). The relationship of family structure to adolescent drug use, peer affiliation, and perception of peer acceptance of drug use. *Adolescence*, 33 (132), 811-822.
- Jessor, R. (1991). Behavioral science: an emerging paradigm for social inquiry?. En R. Jessor, (Ed.), *Perspectives on behavioral science: The Colorado lectures*. Boulder CO: Westview.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychology*, 48, 117-126.
- Jessor, R., Donovan, J. E. y Costa, F.M. (1991). *Beyond adolescence : Problem behavior and young adult development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Banderín, J., Costa, F. M. y Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31, 923-933.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. y Murgui, S. (en prensa). Funcionamiento y comunicación familiar y consumo de drogas en la adolescencia: el rol mediador del apoyo social. *Revista de Psicología Social*.
- Jones, S. P. y Heaven, P. C. L. (1998). Psychosocial correlates of adolescent drug-taking behaviour. *Journal of Adolescence*, 21 (2), 127-134.
- Kandel, D. B. (1975). Stages in adolescent involvement in drug use. *Science*, 190, 912-914.
- Kandel, D. B. (1978). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology*, 84, 427-437.
- Kandel, D. B. (1996). The parental and peer contexts of adolescent deviance: An algebra of interpersonal influences. *Journal of Drug Issues*, 26, 289-315.
- Kaplan, H. B. (1996). Empirical validation of the applicability of an integrative theory of deviant behavior to the study of drug use. *Journal of Drug Issues*, 26, 345-377.
- Kelly, K.J., Comello, M.E.G. y Hunn, L.C.P. (2002). Parent-child communication, perceived sanctions against drug use, youth drug involvement. *Adolescence*, 37 (148), 775-787.
- Kuntsche, E. N. (2002). Single trends or progression of a pattern? Alcohol, tobacco and marijuana use among adolescents from 1986 to 1998. *Comunicación presentada en la European Association for Research on Adolescence (EARA)*. Oxford.
- Laespada, M. T. (2010). La dimensión sincrónica del deber en la España de hoy. Los menores como punto de especial atención y protección social ante el alcohol. En J. Elzo (Ed.), *Hablemos de alcohol* (pp. 13-34). Madrid: Entinema.
- Laure, P., Binsinger, C., Ambard, M. y Friser, A. (2004). L'intention des preadolescents de consommer des substances psychoactives. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 62, 89-95.
- Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. Paris: Puf.

- Liaw, F. y Brooks-Gunn, J. (1994). Cumulative familial risks and low-birthweight children's cognitive and behavioural development. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 360-372.
- Lila, Buelga y Musitu (2005). Family and Adolescence. En L. Goosens (Coord.), *Handbook of Adolescence*, London: Routledge.
- Lin, N. y Ensel, W. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399.
- Lloyd, B. y Lucas, K. (1998). *Smoking in adolescence*. Londres: Routledge.
- López, J. S., Martín, M. J. y Martín, J. M. (1998). Consumo de drogas ilegales. En A. Martín, J. M. Martínez, J. S. López, M. J. Martín y J. M. Martín (Eds.), *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales de riesgo y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- López, S. y Rodríguez-Arias, J. (2012). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas y la conducta antisocial en adolescentes y jóvenes españoles. *International Journal of Psychological Research*, 5, 25-33.
- Martín, M. J. y Martínez, J. M. (1998). Violencia juvenil. En A. Martín, J. M. Martínez, J. S. López, M. J. Martín y J. M. Martín (Eds.), *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- Martinez, I., Fuentes, M., Garcia, F. y Madrid, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *Adicciones*, 25, 235-242.
- McGee, R. y Williams, S. (2000). *Does low self-esteem predict health compromising behaviours among adolescents?* (Published electronically). pp. 569-582 (doi: 10.1006/jado.2000.0344).
- McGee, R., Williams, S., Poulton, R. y Moffitt, T. (2000). A longitudinal study of cannabis use and mental health from adolescence to early adulthood. *Addiction*, 95 (4), 491-503.
- Mendoza, M. I., Carrasco, A. M. y Sánchez, M. (2003). Consumo de alcohol y autopercepción en los adolescentes españoles. *Intervención Psicosocial*, 12 (19), 95-111.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moon, D. G., Hecht, M. L., Jackson, K. M. y Spellers, R. E. (1999). Ethnic and gender differences and similarities in adolescent drug use and refusals of drug offers. *Substance Use and Misuse*, 34, 1059-1083.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12 (2), 179-192.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2), 297-302.
- Musitu, G. y Herrero, J. (2003). El rol de la autoestima en el consumo moderado de drogas en la adolescencia. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 13, 285-306.
- Nuez, C. Lila, M. y Musitu, G. (2002). Funcionamiento familiar y consumo de drogas en una muestra de adolescentes valencianos. En M. I. Fajardo, M. I. Ruíz, A. Ventura y J. A. Vulve. (Eds), *Necesidades Educativas Especiales. Familia y educación. Nuevos retos*,
- Nunes, B., De Aquino, L., Munhoz, C. y Rogerio, M. (2013). Perception of family support in dependents of alcohol and others drugs: Relationship with mental disorders. *Adicciones*, 25, 220-225.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.

- Olson, C. S. Russell y D. H. Sprenke (1989). *Circumplex model: Systemic assesment and treatment of families*. New York, The Haworth Press.
- Olsson, G. I., Nodström, M. L., Arinell, H. y Von Knorring, A. L. (1999). Adolescent depression: social network and family climate -a case- control study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 40 (2), 227-237.
- Organización de los Estados Americanos OEA, Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas (2015). Informe sobre uso de drogas en las Américas 2015.
- Parke, R.D. (2004). Development in family. *Annual Review of Psychology 2004*, 55, 365-399.
- Pons, J., Buelga, S. y Lehalle, H. (1999). Consommation d'alcohol et système de valeurs chez les adolescents. *Internationan Review of Social Psychology*, 12 (2), 67-77.
- Pons, X. (2004). *Prevención y tratamiento de drogodependencias*. Valencia: EDICEP C.B.
- Pons, X. y Berjano, E. (1999). *El consumo abusivo de alcohol en la adolescencia: un modelo explicativo desde la psicología social*. Plan Nacional sobre Drogas, Ministerio del Interior.
- Pons, J. y Buelga, S. (2011). Factores Asociados al Consumo Juvenil de Alcohol: Una Revisión desde una Perspectiva Psicosocial y Ecológica. *Psychosocial Intervention*, 20, (1), 75-94
- Rodham, K., Hawton, K., Evans, E. y Weatherall, R. (2004). Ethnic and gender differences in drinking, smoking and drug taking among adolescents in England: a self-report school-based survey of 15 and 16 year olds. *Journal of Adolescence*, 28 (1), 63-73.
- Room, R., Jernigan, D., Carlini-Marlatt, B., Gureje, O., Makela, K., Marshall, M. et al. (2002). *Alcohol and the developing world: A public health perspective*. Helsinki: World Health Organization
- San, L. (1995). Psicosis y estimulantes. En E. Gutiérrez, J. Ecurra y P. Pichot (Comps.), *Esquizofrenia: entre la sociogénesis y el condicionamiento biológico*. Barcelona, Neurociencia.
- Sánchez, L. (2002). El consumo abusivo de alcohol en la población juvenil española. *Trastornos Adictivos*, 4 (1), 12-19.
- Sánchez-Sosa, J.C. Villarreal-González, M.E. Ávila, M.E. y Vera, A. (2014). Contextos de socialización y consumo de drogas ilegales en adolescentes escolarizados. *Psychosocial Intervention*, 23 (1), 69-78 ISSN: 1132-0559
- Scheier, L., Botvin, G., Griffin, K. y Diaz, T. (2001). Dynamic growth models of self-esteem and adolescent alcohol use. *Journal of Early Adolescence*, 20, 178-209.
- Shedler, J. y Block, J. (1990). Adolescent drug use and psychological health. *American Psychologist*, 45, 612-630.
- Smith, C., Lisote, A. J., Thornberry, T. P. y Krohn, M. D. (1995). Resilient youth: Identifying factors that prevent high-risk youth from engaging in delinquency and drug use. *Current perspectives Aging Life Cycle*, 4, 217-247.
- Suárez, C., Del Moral, G., Musitu, G. y Villarreal-González M. (2013). Medios de comunicación y consumo de alcohol en adolescentes: ¿qué dicen los expertos? *Health & Addictions*, 13 (2), 99-108 ISSN 1578-5319
- Suarez, C.; Del Moral, G.; Martínez, B. y Villarreal, M.E. (2015). El consumo de alcohol en adolescentes: el rol de la comunicación, el funcionamiento familiar, la autoestima y el consumo en la familia y amigos. *Revista Científica Divulgativa Búsqueda*, 14, 45-61
- Suelves, J. M. y Sánchez-Turet, M. (2001). Asertividad y uso de drogas en la adolescencia: resultados de un estudio transversal. *Anales de Psicología*, 17 (1), 15-22.
- Sussman, S., Simon, T. R., Stacy, A. W., Clyde, W. D., Ritt, A., Kipke, M. D., Montgomery, S. B., Burton, D. y Flay, B. R. (1999) The association of group self-identification and



- adolescent drug use in three samples varying in risk. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (8), 1555-1581.
- Sutherland, I. y Shepherd, J. P. (2001). Social dimensions of adolescent substance use. *Addiction*, 96 (3), 445-458.
- Tani, C. R., Chavez, E. L. y Deffenbacher, J. L. (2001). Peer isolation and drug use among white non-Hispanic and Mexican American adolescents. *Adolescence*, 36 (141), 127-139.
- Torres, A. y Domínguez, M. D. (1997). Consumo de drogas ilegales y variables sociodemográficas en la adolescencia. Estudio epidemiológico comunitario en Galicia. *Revista de psiquiatría infanto-natural*, 1, 4-9.
- Trzesniewski, K., Donnellan, M., Moffitt, T., Robins, R., Poulton, R. y Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42, 381-390.
- Ungar, M. T. (2000). The myth of peer pressure. *Adolescence*, 35 (137), 167-180.
- United Nations Office on Drugs and Crime, World Drug Report 2014 (United Nations publication, Sales No. E.14.XI.7)
- Vega, M. T. y Garrido, E. (2000). Valoración de una intervención preventiva del consumo adolescente de tabaco y alcohol: incidencia de factores personales y situacionales. *Revista de Psicología Social y Aplicada*, 10 (1), 5-30.
- Villarreal, M. (2006). Predictores en el consumo de alcohol en estudiantes de preparatoria. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Villarreal-González, M., Sánchez-Sosa, J, Musitu, G. y Varela, R. (2010). El consumo de alcohol en adolescentes escolarizados. Propuesta de un modelo sociocomunitario. *Revista intervención psicosocial*, 19(3), 253-264.
- Villarreal-González, M. Sánchez-Sosa, J.C. y Musitu, G. (2011). Consumo abusivo de alcohol en adolescentes escolarizados: propuesta de un modelo psicosociocomunitario. *Revista Ciencia*, 14(4), 445-458.
- Villarreal- González, M., Sánchez-Sosa, J.C. y Musitu, G. (2012). Factores asociados al consumo abusivo de alcohol en chicos y chicas mexicanos. *Revista española de drogodependencias*, 37(1), 37-61.
- Villarreal- González, M.E., Sánchez-Sosa, J.C. y Musitu, G. (2013). Análisis psicosocial del consumo de alcohol en adolescentes mexicanos. *Revista Universitas Psychologica*, 12(3), 15-31. ISSN:1657-9267
- Vink, J. M., Willemsen, G., Engels, R. C. M. E. y Boomsma, D. (2003). Does the smoking behavior of parents, siblings and fiends influence smoking behavior in adolescent twins? *Twin Research*, 6, 209-217.
- Wang, M. Q., Fitzhung, E. C. Green, B. L., Turner, L. W., Eddy, J. M. y Westerfield, R. C. (1999). Prospective social-psychological factors of adolescent smoking progression. *Journal of Adolescent Health*, 24, 2-9.
- Wright, J. D. y Pearl, L. (2000). Experience and knowledge of young people regarding drug use, 1969-99. *Addiction*, 95 (8), 1225-1235.
- Zimmerman, M. A. y Bingenheimer, J. B. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: a study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 30 (2), 221-243.

## COMITÉ TÉCNICO REVISOR

**Dr. Fernando García Pérez** (Universidad de Valencia, España)

**Dra. Belén Martínez Ferrer** (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España)

**Dra. Maria Elena Ávila Guerrero** (Universidad Autónoma del Estado de Morelos)

# ÍNDICE

---

## INTRODUCCIÓN

*Gonzalo Musitu Ochoa*.....6

## 1. La adolescencia

*Remberto Castro Castañeda y Silvana Mabel Nuñez Fadda*..... 12

1.1 Qué entendemos por adolescencia ..... 13

1.2. Modelos teóricos sobre el desarrollo en la adolescencia ..... 15

1.3 Cambios y transformaciones ..... 17

1.3.1 Cambios físicos..... 17

1.3.2 Cambios psicológicos..... 19

1.3.3 Cambios sociales ..... 27

1.4 Síntesis de capítulo ..... 31

## 2. Familia y adolescencia

*Esperanza Vargas Jiménez y Raquel Domínguez Mora*..... 37

2.1 Qué entendemos por familia ..... 38

2.2 Diversidad de formas familiares..... 42

2.3 Diversidad familiar en el contexto mexicano ..... 44

2.4 Género y empoderamiento en la comprensión de la diversidad familiar ..... 47

2.5 Funciones de la familia ..... 51

2.6 Estilos y prácticas parentales ..... 53

2.7 Tipología de estilos parentales ..... 54

2.7.1 Estilos de parentalidad en el contexto mexicano ..... 56

2.8 Influencia del estilo parental en el ajuste adolescente ..... 58

2.9 Conflictos entre padres e hijos adolescentes ..... 61

2.10 Principales temas de discusión familiar ..... 62

2.11 Comunicación familiar, conflictos y ajuste adolescente..... 64

2.12 Síntesis de capítulo ..... 71

## 3. El contexto escolar y su relación con la violencia

*Claudia Elizabeth Bonilla Castellón y Remberto Castro Castañeda* ..... 79

3.1	Contexto escolar.....	80
3.2	Escuela y socialización.....	84
3.3	Características de la escuela.....	85
3.4	El clima social del aula .....	86
3.4.1	Relaciones con el profesorado .....	92
3.4.2	Relaciones entre iguales .....	93
3.5	Conducta violenta y rechazo escolar .....	95
3.6	Conducta violenta respecto al nivel de enseñanza (primaria y secundaria) ...	97
3.7	Actitud ante la autoridad .....	98
3.8	Representaciones sociales del alumno y el profesor .....	100
3.9	Síntesis de capítulo .....	101
<b>4.</b>	<b>Violencia y victimización escolar</b>	
	<i>Silvana Mabel Nuñez Fadda y Esperanza Vargas Jiménez</i> .....	110
4.1	Qué entendemos por violencia y por violencia escolar .....	111
4.2	Violencia entre compañeros y bullying.....	114
4.2.1	Conceptualización.....	114
4.2.2	Prevalencia de la violencia escolar y del bullying .....	117
4.2.2.1	La prevalencia en México.....	120
4.2.2.2	Las edades .....	124
4.2.2.3	El género.....	125
4.3	Los participantes: características de agresores, testigos y víctimas .....	127
4.3.1	Víctima.....	127
4.3.2	Acosador o bully.....	128
4.3.3	Acosador-víctima o bully-victim .....	131
4.3.4	Los testigos.....	132
4.4	Teorías sobre el origen de la violencia.....	133
4.4.1	Teorías activas o innatistas .....	134
4.4.1.1	Teoría genética .....	134
4.4.1.2	Teoría etológica .....	134
4.4.1.3	Teoría psicoanalítica .....	134
4.4.1.4	Teoría de la personalidad.....	135
4.4.1.5	Teoría de la frustración .....	135
4.4.1.6	Teoría de la señal-activación.....	135
4.4.2	Teorías reactivas o ambientales.....	136
4.4.2.1	Teoría del aprendizaje social.....	136

4.4.2.2	Teoría de la interacción social .....	137
4.4.2.3	Teoría sociológica .....	137
4.4.2.4	Teoría ecológica.....	137
4.5	Factores relacionados con la violencia escolar .....	139
4.5.1	Factores individuales.....	139
4.5.1.1	Autoestima y violencia.....	140
4.5.1.2	Depresión, estrés y violencia.....	141
4.5.2	Factores familiares.....	141
4.5.3	Factores escolares.....	144
4.5.4	Factores sociales .....	147
4.5.4.1	Medios de comunicación masiva.....	147
4.5.5	Factores estructurales.....	148
4.5.6	Modelo integrador de violencia escolar .....	149
4.6	Síntesis de capítulo .....	150
<b>5.</b>	<b>Conducta delictiva</b>	
	<i>Raquel Domínguez Mora y Claudia Elizabeth Bonilla Castellón.....</i>	<i>161</i>
5.1	Adolescencia y delincuencia: delimitación conceptual .....	162
5.2	Datos epidemiológicos.....	165
5.3	Perspectivas teóricas.....	169
5.3.1	El modelo de estrés familiar en la adolescencia (mefad).....	171
5.3.2	El modelo de Moffitt .....	174
5.4	Factores de riesgo y protección.....	176
6.5.1.2	Sociodemográficos .....	177
6.5.1.3	Individuales .....	177
5.4.1	En el contexto familiar .....	177
5.4.1.1	Estilos educativos .....	177
5.4.1.2	Relaciones familiares .....	178
5.4.1.3	Historia familiar de problemas de conducta.....	180
5.4.2	En el contexto social.....	182
5.4.2.1	La influencia del grupo de iguales .....	182
5.4.2.2	Relaciones con otros familiares y adultos significativos.....	184
5.4.3	Otros factores de riesgo y protección .....	185
5.4.3.1	Consumo de sustancias .....	185
5.5	Síntesis de capítulo .....	187

## 6. Análisis del consumo de drogas en la adolescencia

*María Elena Villarreal González, Juan Carlos Sánchez Sosa, Gonzalo Musitu Ochoa y Luis Antonio Lucio Lopez* ..... 195

6.1	Datos epidemiológicos del consumo de drogas .....	197
6.1.1.	Consumo de drogas a nivel internacional.....	197
6.1.2.	Consumo de drogas a nivel nacional.....	198
6.2	Inicio en el consumo de drogas .....	205
6.3	Efectos del consumo de drogas.....	206
6.4	Explicaciones teóricas .....	208
6.4.1	El modelo integrador de Lin y Ensel.....	209
6.4.2	El modelo de desarrollo social y la teoría de la conducta problema.....	210
6.5	Factores de riesgo y protección .....	214
6.5.1	Medio ambiente familiar .....	214
6.5.1.1	Estilos educativos.....	214
6.5.1.2	Relaciones familiares.....	215
6.5.1.3	Consumo parental .....	217
6.5.2	Medio ambiente social.....	218
6.5.2.1	El grupo de iguales.....	218
6.5.2.2	Criterios de elección de los iguales.....	219
6.5.2.3	La pareja y la figura del mejor amigo/a .....	220
6.5.2.4	Adultos significativos y miembros de la familia extensa .....	220
6.6	Otros factores de riesgo y protección .....	222
6.6.1	Sintomatología depresiva.....	223
6.6.2	El rol de la autoestima.....	224
6.7	Síntesis del capítulo.....	226



