



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA SOCIAL

*Adolescencia y violencia desde el Trabajo Social:
un estudio etnográfico*

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Rafael Gómez del Toro

Dirigida por:

Dra. Belén Martínez Ferrer

Dra. Rosa M^a Varela Garay

Dr. Cristian Suárez Relinque

Sevilla, 2015

ÍNDICE GLOBAL

ÍNDICE GENERAL	7
ÍNDICE DE TABLAS	10
ÍNDICE DE MAPAS	11
ÍNDICE DE FIGURAS	11
ÍNDICE DE ANEXOS	11
AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS	13
RESUMEN/ ABSTRACT	17

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	25
CAPÍTULO PRIMERO: MARCO TEÓRICO	31
1. LA ADOLESCENCIA.....	31
1.1. CONCEPTO DE ADOLESCENCIA	32
1.1.1. Significado de ser adolescente	34
1.1.2. Identidad y autoimagen en el adolescente.....	39
1.1.3. Autoconcepto y autoestima en el adolescente.....	41
1.2. CAMBIOS.....	44
1.2.1. Cambios biológicos	44
1.2.2. Cambios psicológicos y conductuales	49
2. FAMILIA Y ADOLESCENCIA	53
2.1. EL CONTEXTO SOCIAL DEL ADOLESCENTE	53
2.1.1. Las relaciones familiares: padres y hermanos	53
2.1.2. Relaciones con los iguales.....	55
2.1.3. Relaciones entre padres e iguales	58
2.1.4. Relaciones con otros familiares y adultos significativos.....	61
2.2. FUNCIONAMIENTO FAMILIAR: COMUNICACIÓN Y CONFLICTOS	62
2.2.1. Comunicación padres-hijos durante la adolescencia.....	66
2.2.2. Conflictos familiares más frecuentes durante la adolescencia	68
2.3. CONDUCTAS DE RIESGO EN LA ADOLESCENCIA: TRAYECTORIA PERSISTENTE Y TRAYECTORIA TRANSITORIA.....	76
2.3.1. Trayectoria transitoria.....	77
2.3.2. Trayectoria persistente	79
3. LA ESCUELA COMO CONTEXTO DE SOCIALIZACIÓN.....	83
3.1. LA ESCUELA COMO CONTEXTO SOCIALIZADOR.....	84

3.2. LA ESCUELA COMO SISTEMA FORMAL	88
3.2.1. El clima social en el aula.....	90
3.2.2. La escuela y su carácter institucional	92
3.2.3. La orientación hacia la autoridad	94
4. VIOLENCIA ENTRE ADOLESCENTES Y FACTORES RELACIONADOS.....	115
4.1. SÍNTESIS DE LAS TEORÍAS DE LA VIOLENCIA	116
4.1.1. Teorías activas o innatistas	116
4.1.2. Teorías reactivas o ambientales	117
4.2. FACTORES RELACIONADOS CON LA VIOLENCIA	118
4.2.1. Factores individuales	118
4.2.2. Factores familiares.....	121
4.2.3. Factores escolares	122
4.2.4. Factores comunitarios	123
4.3. PRINCIPALES EXPRESIONES DE LA CONDUCTA VIOLENTA EN LA ADOLESCENCIA	125
4.3.1. Violencia filioparental.....	125
4.3.2. Violencia escolar	135
4.3.3. Violencia de género y de pareja.....	145
5. EL TRABAJO SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA: ÁMBITOS Y CONTEXTOS DE TRABAJO	165
5.1. TRABAJO SOCIAL CON LA ADOLESCENCIA	166
5.1.1. El Trabajo Social en la adolescencia desde el apoyo social y las redes sociales .	167
5.1.2. El enfoque del Trabajo Social desde la autoayuda.....	168
5.1.3. Los enfoques basados en la perspectiva de riesgo y protección.....	168
5.1.4. Los enfoques basados en la resiliencia	169
5.2. TRABAJO SOCIAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.....	170
5.2.1. Bienestar social, educación y Trabajo Social	171
5.3. PREMISAS PARA LA INTERVENCIÓN.....	181
5.3.1 El Trabajo Social ante la violencia.....	183
5.3.2. Fases en la intervención social individual en situaciones de violencia	184
5.3.3. Aspectos a trabajar con adolescentes que sufren violencia.....	186

5.3.4. Intervención grupal desde el Trabajo Social en situaciones de violencia.....	189
CAPÍTULO SEGUNDO: MÉTODO	191
1. OBJETIVOS.	191
2. METODOLOGÍA.	193
2.1. DISEÑO.	195
2.1.1. Literatura previa.	196
2.1.2. Procedimiento de generación de categorías.	197
2.1.3. Muestreo.	198
2.1.4. Instrumentos.	198
2.1.5. Criterios de validez.....	199
2.2. INSTRUMENTOS.....	200
2.2.1. Entrevista individual en profundidad.	201
2.2.2. Grupos focales.	202
2.3. PROCEDIMIENTO.	204
2.4. MUESTREO TEÓRICO Y PARTICIPANTES.....	207
2.5. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	212
2.5.1. Codificación abierta.	212
2.5.2. Codificación axial (2º Nivel de abstracción).....	215
2.5.3. Codificación selectiva.....	216
2.6. CRITERIOS DE VALIDEZ.....	225
CAPÍTULO TERCERO: RESULTADOS Y CONCLUSIONES	231
1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	231
1.1. VIOLENCIA EN LA ADOLESCENCIA Y TRABAJO SOCIAL	232
1.2. VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA Y TRABAJO SOCIAL	239
1.3. DIFICULTADES Y PROPUESTAS DE MEJORA EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL	244
2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	259
3. LÍNEAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN	270
BIBLIOGRAFÍA	275
Enlaces de interés:	312

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Estadios o fases por las que pasa el individuo en su tránsito entre la infancia y la adolescencia.	57
Tabla 2: Relaciones entre el clima familiar y las conductas de afrontamiento.	64
Tabla 3: Estrategias de manejo de conflicto en función del tipo de desacuerdo.	72
Tabla 4: Preocupaciones de padres e hijos adolescentes.	74
Tabla 5: Respuestas de padres e hijos ante situaciones de conflicto.	75
Tabla 6: Funciones Sociales de la Educación.	87
Tabla 7: Tipos de autoridad según Weber.	95
Tabla 8: Principales comportamientos motivadores y desmotivadores del profesor.	97
Tabla 9: Fases de formación de las expectativas del profesorado hacia el alumnado.	99
Tabla 10: Comunicación de las expectativas.	100
Tabla 11: Posicionamientos ante la adolescencia y visión de los adolescentes y adultos.	103
Tabla 12: Efectos positivos de la participación de madres y padres en la escuela.	105
Tabla 13: Diferencias entre la familia y la escuela en las actividades del aprendizaje.	106
Tabla 14: Competencias de la familia y la escuela en distintos dominios del aprendizaje.	107
Tabla 15: La participación de la familia en el proceso educativo desde las distintas pedagogías.	109
Tabla 16: Evolución histórica de la percepción familiar de la escuela.	111
Tabla 17: Barreras en la participación de madres-padres en la escuela.	113
Tabla 18: Teorías innatistas sobre la agresión.	117
Tabla 19: Teorías ambientales sobre la agresión.	118
Tabla 20: Principales diferencias de resultados entre amplias muestras poblacionales y otros estudios de violencia filio-parental.	127
Tabla 21: Factores escolares relacionados con la mayor implicación de los alumnos en situaciones de acoso escolar.	145
Tabla 22: Características de la violencia de género en la pareja.	150
Tabla 23: Comportamientos violentos de género en parejas adolescentes.	154
Tabla 24: Mitos del amor romántico.	163
Tabla 25a: Funciones profesionales en el sector de la educación (funciones generales).	178
Tabla 25b: Funciones profesionales en el sector de la educación (funciones prioritarias y específicas).	179
Tabla 26: Objetivo General y Objetivos Específicos del estudio.	192
Tabla 27. Criterios de Validez.	200
Tabla 28: Guión Entrevista Semiestructurada Individual y Grupos de Discusión.	204
Tabla 29: Criterios de selección de los participantes.	208
Tabla 30: Perfil de los participantes en las entrevistas individuales según Ámbito de trabajo, Experiencia y Ocupación.	209
Tabla 31: Estructura de los grupos de discusión según Ámbito de estudio y Curso. Estudiantes.	209
Tabla 32. Estructura de los grupos de discusión según Ámbito de trabajo, Experiencia y Ocupación. No Colegiados.	210
Tabla 33. Estructura de los grupos de discusión según Ámbito de trabajo, Experiencia, Ocupación y Dedicación. Colegiados y Profesores.	210
Tabla 34: Estructura general de los grupos de discusión según Formación académica, Experiencia profesional, Media de edad, Sexo.	211
Tabla 35: Criterios de confiabilidad, estrategias para su cumplimiento y aplicación al estudio.	228
Tabla 36: Categorías, Subcategorías de 1º nivel y Subcategorías de 2º nivel para la categoría general Violencia y Trabajo Social.	233
Tabla 37: Categorías, Subcategorías de 1º nivel y Subcategorías de 2º nivel para la categoría general de Violencia de Género y Trabajo Social.	239
Tabla 38: Categorías, Subcategorías de 1º nivel, Subcategorías de 2º, Subcategorías de 3º nivel y Subcategorías de 4º nivel para la categoría general Dificultades y Propuestas (Desempeño del Trabajo Social).	244
Tabla 39: Categorías, Subcategorías de 1º nivel, Subcategorías de 2º, Subcategorías de 3º nivel y Subcategorías de 4º nivel para la categoría general Dificultades y Propuestas (Familia y Escuela).	245
Tabla 40: Acciones generales de la intervención.	273

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1. Violencia en la adolescencia y Trabajo Social.	221
Mapa 2. Violencia de Género en la adolescencia y Trabajo Social.	223
Mapa 3. Dificultades y propuestas de mejora en el desempeño profesional.	225

INDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. La adolescencia.	31
Figura 1.2. Familia y adolescencia.	53
Figura 1.3. La escuela como contexto de socialización.	83
Figura 1.3.1. Sistema Educativo Español de Primaria y Secundaria.	85
Figura 1.4. Violencia entre adolescentes y factores relacionados.	115
Figura 1.5. El Trabajo Social en la adolescencia: ámbitos y contextos de trabajo.	165
Figura 1.5.1. Niveles de concreción en los servicios sociales.	174
Figura 2.1. Metodología.	193
Figura 2.2. Proceso de la <i>Grounded theory</i> .	229
Figura 3.1. Análisis y discusión de los resultados.	231
Figura 3.2. Conclusiones generales.	259

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: Transcripciones de las entrevistas y grupos.	CD-ROM
ANEXO 2: Hallazgos más significativos.	CD-ROM
ANEXO 3: Escaneado de consentimientos informados.	CD-ROM
ANEXO 4: Lectura de mapas.	CD-ROM

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

Siendo la parte más emotiva del trabajo que ahora presento, debo decir que finalizar este proyecto adquiere su significado, no solo por llegar a la meta sino por hacer un balance del camino recorrido y percatarme de la cantidad de personas que a nivel individual, altruístico y solidario han contribuido a su realización.

A mi familia, especialmente a mi hermana M^a del Carmen, y a mi padre, que ya no están y que padecieron mis ausencias para este trabajo que se ha prolongado durante mucho tiempo y con los que ya no puedo compartir el día de su término.

A la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, que me acoge como profesor, y a todo el personal que facilita mi tarea diaria.

Al catedrático Dr. D. Gonzalo Musitu Ochoa, a la profesora Dra. Belén Martínez Ferrer, al profesor Dr. Cristian Suarez Relinque y a la profesora Dra. Rosa Varela Garay, mis directores de esta tesis, por su compañerismo, amistad y confianza depositada y por sus sabias y acertadas recomendaciones y transmisión de sus conocimientos.

A todos aquellos alumnos, profesores y profesionales que con sus experiencias profesionales, conocimientos y opiniones han contribuido a esta obra.

A todos los compañeros de la Facultad de Ciencias Sociales y amigos que a lo largo del tiempo me he ido encontrando y que de alguna manera me han apoyado en los momentos cruciales, tanto productivos como de hastío y que con su aporte me ofrecieron su apoyo, sus sugerencias y su tiempo.

Y a todas las personas que he podido omitir.

¡Muchísimas gracias, de todo corazón!

NOTA ACLARATORIA

Se aceptan las normas internacionales sobre lenguaje no-sexista. No obstante, en la presente Tesis Doctoral se ha optado por utilizar el término genérico masculino, tal y como suele hacerse en estos casos para evitar obstruccionistas en su lectura.

Se quiere dejar constancia de que la utilización del género gramatical masculino, a lo largo de las páginas, responde a la intención de facilitar una lectura libre de reiteraciones y redundancias, acorde con la economía y simplicidad como principios básicos de las lenguas. Por tanto, se evitan las oposiciones fonológicas alternativas (/o/, /a/); los archifonemas como (@) que pretenden neutralizarlas, la presencia de dos sustantivos con marca de género; la sustitución de unos sustantivos u otros para ocultar referencias sexuales; las perífrasis, construcciones metonímicas y aposiciones; o las dobles concordancias en artículos y adjetivos. Además, se parte de la consideración general de que el género solamente es un accidente gramatical que no tiene por qué comportar obligatoriamente valores de contenido asociados al sexo.

La intención de convertir el género gramatical en marcador sexual puede ser respetable como recurso para hacer visible lo femenino, pero, desde perspectivas lingüísticas, el género gramatical masculino es una forma no marcada, y de mayor extensión, para referirse a entes de uno y otro sexo, en el sentido de que alude algo distinto, más allá que la forma disociada y analítica de masculino o femenino, a la que comprende genéricamente. De igual forma, esto también se verifica en otras oposiciones como singular/plural, donde el término no marcado o extenso alcanza mayor ámbito de aplicación. En definitiva, se asume con convicción una postura opuesta al sexismo y los modelos antropocéntricos, no solo desde presupuestos escuetamente formales, sino con el compromiso de las actitudes. Puesto que esta aclaración puede ser interpretada de manera diferente, además de discutible el criterio del autor, quede constancia, con lo expuesto, de las pretensiones o ideas que lo justifican (Montero, 2006).

Por otro lado, todas las referencias bibliográficas en red que se presentan en esta Tesis Doctoral han sido consultadas durante el mes de mayo de 2015 para supervisar su estado de funcionamiento. Las que son referencias al final de la cita bibliográfica corresponden a la última fecha que dicha cita estaba habilitada con dicho enlace web.

RESUMEN

La presente investigación se justifica debido a la escasez de estudios de investigación relevantes en relación al rol del Trabajo Social con la violencia en la etapa adolescente y, por ende, a las instituciones donde se actúa con este sector de población para que puedan mejorar sus prácticas y con ello la satisfacción de los jóvenes menores de edad ya sean como estudiantes o usuarios de entidades.

La importancia y la relevancia de la presente tesis doctoral reside, bajo nuestro punto de vista, en visibilizar el Trabajo Social con los tipos de violencia en los adolescentes desde la percepción de los profesionales, docentes y estudiantes, para ofrecer un escenario valorativo, de carácter evaluador y constructivo (con propuestas de mejora), de las posibles actuaciones que se pueden ofertar por los diferentes sectores profesionales implicados a nivel formativo, académico y profesional.

Referente al organigrama funcional de la Tesis Doctoral, este sigue el establecido por los estudios contemporáneos en los que el planteamiento del estudio precede al marco teórico de la investigación. En este sentido, en el manuscrito de investigación, se encuentra construido por tres capítulos y un apartado correspondiente a los anexos y CD-ROM. En el capítulo primero se muestra la revisión de la literatura científica y divulgativa acerca de la adolescencia, la familia, la escuela, la violencia y el Trabajo Social en la adolescencia.

En el primer apartado del capítulo primero se describe el concepto de adolescencia, su significado, la relación con la identidad y la autoimagen y la relación con el autoconcepto y la autoestima. A su vez, se tratan los cambios biológicos, psicológicos y conductuales en esta etapa vital. En el segundo epígrafe se muestra la revisión bibliográfica acerca de la relación de la familia y la adolescencia. Se presenta la visión resumida del contexto social del adolescente: las relaciones sociales entre padres y hermanos con otros familiares y adultos significativos, entre padres e iguales y con los iguales. Se continúa con el funcionamiento familiar, la comunicación entre padres e hijos y los conflictos familiares. Y por último, enlazando con lo anterior, se establece una revisión bibliográfica de las conductas de riesgo en la adolescencia. A continuación, se expone la revisión teórica sobre la escuela como contexto de socialización desde el modelo ecosistémico.

Seguidamente, se expone el significado de la violencia y los factores explicativos. Se continúa con la presentación resumida de las teorías reactivas o ambientales y las teorías activas o innatistas, siguiendo con los factores relacionados con la violencia a nivel individual, familiar, escolar y comunitario. Se incluyen las principales manifestaciones de la conducta violenta en la adolescencia agrupándolas como violencia escolar, filioparental y de género y/o de pareja. En el último apartado del capítulo primero, se muestran los ámbitos y contextos de intervención del Trabajo Social en la adolescencia. Se presenta a nivel general una visión resumida del Trabajo Social con los adolescentes. Se continúa con el Trabajo Social en el contexto educativo y, por último, se finaliza la revisión bibliográfica con algunas premisas para la intervención profesional.

En el capítulo segundo se expone el método donde se establecen los objetivos de la investigación, señalando como objetivo general: analizar el rol desempeñado por el trabajador social en el ámbito de la violencia en la adolescencia, desde la perspectiva de personas vinculadas, profesional y académicamente al Trabajo Social. Se resaltan los aspectos de la metodología cualitativa y se justifica el empleo de la entrevista en profundidad y los grupos de discusión como las técnicas de recogida de información más idóneas, siendo analizados los datos a través de la utilización del programa de procesamiento de datos Atlas.ti 7.0, previo archivo electrónico de los documentos en formato enriquecido (.rtf), para facilitar su análisis posterior con un programa informático de análisis cualitativo de datos o CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*). A su vez, la organización de los datos pasa por varias etapas: descripción, segmentación y síntesis, a través de la creación de mapas de relación o diagramas (Sandoval, 2002). Se describe el procedimiento, el muestreo teórico y participantes y, por último, se establece la estrategia de análisis de la información en base a un diseño y a unas fases de codificación: abierta, axial y selectiva.

En el capítulo tercero se exponen, de forma exhaustiva y rigurosa, el análisis y discusión de los resultados obtenidos. Los resultados analíticos junto con la revisión de la literatura, muestran, de forma general, que los participantes del estudio tienen una visión bastante completa de la violencia de los adolescentes en relación al origen familiar, basada en la reproducción de los modelos y la sobreprotección de los padres y tutores. Con respecto a los roles profesionales de los trabajadores sociales evidencian la limitación de sus funciones porque básicamente se centran en la derivación de los casos detectados y en el escaso contacto directo con los adolescentes provocando incapacidad de realizar funciones de prevención y diagnóstico, llegando a intervenir solo en situaciones extremas para internamientos en centros de reforma.

En cuanto a las claves para revertir esta situación, los entrevistados proponen la profundización en la coordinación entre equipos interinstitucionales

y, sobre todo, reivindicar las intervenciones directas de los profesionales con los adolescentes. Destacan entre las dificultades una carencia en la formación académica a nivel teórico y en la formación práctica en el trabajo con adolescentes y proponen la revisión de los planes de estudios actuales, incluyendo más formación focalizada hacia la intervención directa tanto en los estudios de grado como de postgrado. Reivindican a los servicios sociales municipales como el principal lugar de intervención del Trabajo Social y como plataforma para crear espacios participativos de los adolescentes.

En cuanto a la violencia de género, los resultados del estudio señalan el déficit de información por parte de los adolescentes y vinculan la violencia en la pareja a aspectos culturales difíciles de modificar, basados en modelos de socialización de carácter machista. En este sentido, en relación al rol de los profesionales ponen de manifiesto de nuevo la falta de formación en el afrontamiento de los casos de violencia, la ausencia de acciones preventivas de manera planificada desde la infancia, la judicialización de los casos de violencia y la labor de gestión que tienen la mayoría de los profesionales que les impide intervenir metodológicamente en los diferentes casos.

Finalmente, las propuestas futuras hacen referencia a la importancia de incrementar publicaciones de investigaciones científicas, la difusión de las funciones y labores de los profesionales del Trabajo Social más allá de la gestión, el aumento de la ratio de profesionales, la redefinición de competencias profesionales para retomar la intervención directa, especialmente en los centros educativos, donde la presencia de los trabajadores sociales es prácticamente nula y la creación de espacios participativos donde se promuevan la creación de experiencias novedosas y alternativas, como mecanismos de prevención de la violencia. En relación a la familia, los profesionales destacan la importancia de incluir en el trabajo con el adolescente a la familia desde un enfoque ecosistémico. Y por último, en relación a la escuela, los trabajadores sociales pueden ejercer como nexo de unión entre el profesorado y la familia. En este sentido, se reivindica la escasa formación de carácter social que tiene el profesorado fundamentalmente en relación a los problemas que generan violencia en los adolescentes.

En la última parte del estudio, se describen de forma completa y detallada las reflexiones y conclusiones finales obtenidas de la instrumentalización aplicada resaltando aspectos en cuanto a las limitaciones de la investigación, su implicación en el Trabajo Social y, por último, las aportaciones para la prevención, atención, reinserción de los adolescentes implicados en la violencia. No obstante, a tenor de las conclusiones, se comprueba que existe bastante consciencia de dichas carencias por parte del sector siendo una base autodiagnóstica importante como punto de inflexión para su mejora y reestructuración en un futuro. Nuestra intención en la génesis y cristalización de este estudio se centra en la valoración del fenómeno de la violencia por

parte de los profesionales, académicos y estudiantes de Trabajo Social a raíz de la constatación de los datos observados. En esta misma línea, se estima la necesidad de un mayor número de estudios sobre el Trabajo Social en relación a este fenómeno. Más concretamente, continuar investigando para dar respuesta a preguntas sobre Trabajo Social, adolescencia y violencia que mejoren la fiabilidad y validez centrándose en estudios de carácter cuantitativo.

Por otro lado, el propósito general de analizar el rol del Trabajo Social en relación a la violencia en la adolescencia en sus diferentes tipologías y ámbitos se ha realizado. Así pues, se puede evidenciar que el Trabajo Social en la actualidad, en relación a la violencia en la adolescencia, tiene serias carencias a nivel formativo, metodológico y de definición profesional, quedando básicamente relegado a funciones centradas en la gestión de prestaciones y canalización de recursos y procesos. Referente a las líneas futuras del presente estudio de investigación, se hace necesario plantear nuevas investigaciones en el diseño de caracterizar las dimensiones de un nuevo enfoque de intervención, para obtener herramientas que evalúen la calidad de la intervenciones directas con los adolescentes y la influencia del Trabajo Social como agente de cambio. En esta misma línea de trabajo, se podrían ofertar experiencias de investigación-acción para demostrar la efectividad de la inclusión de esta profesión en este tipo de problemática social.

Por último, cerrar estas líneas reflexivas indicando que el presente trabajo de investigación es una iniciativa incluida en el marco del Proyecto de Investigación «La violencia escolar, de pareja y filioparental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica» (Ref. PSI2012-3346), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Palabras clave: violencia, adolescencia, Trabajo Social, familia, escuela, pareja.

ABSTRACT

This research is justified due to the need of relevant research studies in relation to the role of social work violence in the adolescent stage and therefore the institutions where acts with this sector of population so that they can improve their practices and with it the satisfaction of the adolescents either as a student or user entities.

The importance and relevance of this dissertation resides, from our point of view, in the research of the design and the results of the study of violence in adolescents based on the opinion of persons directly linked to social work. And therefore offer an evaluative scenario, evaluation and constructive character (with suggestions for improvement), possible actions which can bid for various professional sectors involved educational, academic and professional level.

Concerning the functional organization of the Doctoral thesis, this follows the established by the contemporary studies where the approach of the study precedes the theoretical framework of research. In this sense, research manuscript is built by three chapters and a part corresponding to annexes and parts of the DVD. The literature review scientific and informative about adolescence, family, school, the violence and the related explanatory factors and in relation to the scopes and contexts of intervention of social work in adolescence is shown in chapter one.

In the last paragraph of the first chapter is described on the basis of the concept of adolescence, on the one hand its meaning, relationship with the identity and self-image of the teenager and relation to self-concept and self-esteem. At the same time, it's biological, psychological changes and behavior at this age.

In the second section, is shown the literature review on the relationship of the family and adolescence. Presents brief vision of the social context of adolescent based on social relationships between parents and siblings, other family members and significant adults, parents and partners and equals. Continuing with the family functioning based on communication between parents and children, and the family conflicts. And finally, and in the above thread, sets a literature review of risk behaviors in adolescence.

The third section presents the theoretical review on the school as a context for socialization. Focusing on the application of the ecosystem model in the school context. In the fourth paragraph, continue with the review of scientific

and informative studies in relation to the meaning of the violence and the explanatory factors. Continue with the summary presentation of the reactive or environmental theories and theories active or innatistas, along with factors related to the violence at the individual, family, school and community level. Below the main manifestations of violent behavior in adolescence by grouping them as school violence, filioparental and gender and partner violence. The last paragraph of the first chapter, shows highlights in relation to the scopes and contexts of intervention of social work in adolescence. It is presented to general level summary vision of social work with adolescents. Continue with the social work educational examples and finally completes the bibliographic review reflecting the premises for the intervention.

The second chapter on methodology establishes the objectives of research pointing out the main general objective: analyze the role played by the social worker in the field of violence in adolescence from the perspective of people academically and professional Social work-related. The second section of this chapter is the equator of the Studio, where the methodological context of research highlighting the aspects of qualitative methodology is exposed. It is then justified the use of the interview in depth and discussion groups as the best information-gathering techniques, being processed data through the use of Atlas data processing program you 7.0, prior electronic archiving of documents in rich format (.rtf) to facilitate further analysis with a computer program of qualitative analysis of data or CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software). At the same time, the Organization of the data passes through several stages: description, segmentation and synthesis by creating relationship maps or diagrams (Sandoval, 2002). Describes the procedure, sampling theory and participants and finally sets the strategy of analysis of information based on a design and a and a few phases of coding open, axial and selective.

In the third chapter the analysis and discussion of the results obtained are exposed, so thorough and rigorous. Analytical results together with the review of the literature shows that in general that the participants in the study had a fairly complete violence among adolescents in relation to family background, based on the reproduction of the models and the overprotection of parents and guardians.

With respect to the professional roles of social workers discussed the limitation of its functions basically focused on the derivation of the cases detected and little direct contact with teenagers that causes the inability to prevent and detect risk situations. In extreme situations, functions are guided to separate the child from his family.

The keys to reverse this situation, respondents proposed the furthering of coordination between teams in institutions and claim professionals direct

interventions with adolescents. Highlights among the difficulties a lack in academic level theoretical education and practical training in working with adolescents and propose the revision of existing curricula, including more training targeted towards direct intervention both in graduate studies and graduate. They claim to the municipal social services as the intervention of social work as a platform for creating participatory spaces for teens.

In terms of gender-based violence the results of the study point to the lack of information by adolescents and linking cultural aspects difficult to modify models of socialization of macho character-based violence in the couple. In this sense in relation to the role of the professionals they highlight again the lack of training in coping with cases of violence, the absence of preventive actions in a manner planned since childhood, the prosecution of cases of violence and the work of management having the majority of professionals who prevented methodologically intervene in different cases.

Finally, future proposals go through the increase in the publication of scientific research, the dissemination of the functions and tasks of the professionals of the social work beyond management, the increase of the ratio of professionals, the redefinition of skills to resume direct intervention especially in schools where the presence of social workers is practically zero and creating participatory spaces which promote the creation of innovative and alternative experiences as violence prevention mechanisms. In relation to family practitioners stress the importance include work with the teenager to the family from an ecosystem approach. And finally in relation to the school social workers can exercise as a link between the teachers and the family. In this sense it claims poor training of a social nature having teachers especially in relation to the problems which generate violence among adolescents.

In the last part of the study, it is described a complete and detailed reflections and conclusions obtained from the applied instrumentalization highlighting aspects of the limitations of the research, its involvement in social work and finally, contributions for prevention, care and reintegration of adolescents involved in violence. Influence that exposed an exhaustive bibliographical revision about violence in adolescence and the related social work. At the same time, throughout the work of the thesis has been a constant use of bibliographic references and introspective reflections contributed as a compass that has guided the logic of the theoretical and practical foundation. This same line, based on the qualitative methodology and agreement with the literature reviewed, study instruments has noted, with appreciation, the criteria of validity and reliability in its design and application in the sample of students, professionals, teachers and professionals of special relevance.

On the other hand, the general purpose of analyzing the role of social work in relation to violence in adolescence in its different types and areas has

been achieved. So, it can demonstrate that social work today in relation to violence in adolescence has serious deficiencies at level training, methodological and professional definition being basically relegated to features focusing on performance management and channelling of resources and processes. However, according to the conclusions, checks that there is enough awareness of these deficiencies by the sector being an important self-diagnostic basis as a turning point for their improvement and restructuring in the future.

Our intention in the genesis and crystallization of this study focuses on the assessment of the phenomenon of violence by professionals, academics, and student of social work due to the finding of the observed data. In this same vein, it is estimated the need for a greater number of studies on the social work in relation to this phenomenon. More specifically, further research to answer questions about social work, adolescence and violence that improve the reliability and validity focusing on quantitative studies.

On the other hand, the general purpose of analyzing the role of social work in relation to violence in adolescence in its different types and areas has been achieved. So, is can demonstrate that social work today in relation to violence in adolescence has serious deficiencies at level training, methodological and professional definition being basically relegated to features focusing on performance management and channelling of resources and processes. Concerning the future lines of research this study, it is necessary new research in design characterize the dimensions of a new approach to intervention, for from there, get tools that evaluate the quality of the direct interventions with adolescents and the influence of social work as a change agent. In this line of work you could offer experiences of research-action to demonstrate the effectiveness of the inclusion of this profession in this type of social problems.

Finally, to close these reflective lines we would like to indicate that this research work is an initiative included in the framework of the research project "School violence of couple and filioparental in adolescence from the ecological perspective" (Ref.) PSI2012-3346), funded by the Ministry of Economy and Competitiveness of Spain.

Key words: violence, adolescence, social work, family, school, partner.

INTRODUCCIÓN

De alguna forma inevitable, cuando un trabajador social llega a la etapa académica de la investigación no le resulta muy difícil decidir sobre qué grupo de población centrar el estudio, porque muchos de los profesionales hemos trabajado o hemos tenido contacto, en algún momento de nuestra historia profesional, con la mayoría de los grupos de población o colectivos a los que nos dirigimos. Es una profesión que tiene un significado que varía según quién o quiénes lo utilicen, cuándo o dónde se emplee. Y esto es en sí positivo, porque uno de los principales rasgos que caracteriza nuestro trabajo es su constante adaptación a los cambios que se van produciendo en todos los órdenes (económico, social, legislativo, etc.). Es por esta razón, que el Trabajo Social tiene que estar constantemente adaptándose a todas estas transformaciones para ser capaz de dar respuestas eficaces a las nuevas necesidades sociales que puedan ir surgiendo en esta sociedad dinámica y cada vez más globalizada.

En mi caso, el primer contacto, a nivel educativo y profesional con los adolescentes, fue a través del trabajo que desarrollé en centros de protección de menores, tanto públicos como privado-concertados, desde el año 1996 hasta el año 2000. Posteriormente, mi experiencia laboral como profesional de la intervención social con menores de edad, se ha desarrollado a través de los diversos programas sociales de los Servicios Sociales Comunitarios de las localidades de La Puebla de Cazalla, Lentejuela y Agudulce (Sevilla) y, finalmente, desde los Equipos de Tratamiento Familiar (ETF), más concretamente desde el ETF de Alcalá de Guadaíra. En la mayoría de estos programas, dirigidos a las familias con hijos menores de edad a su cargo, se realizan servicios de intervención social, como son las actuaciones con niños y adolescentes a través de actividades de promoción del ocio y la cultura; el seguimiento y control del absentismo escolar; la coordinación profesional con los centros educativos y con las instituciones sociales afines. Desde estas

organizaciones el Trabajo Social directo con las familias (padres, madres, hermanos y familia extensa) está centrado básicamente en la intervención familiar, en su propio domicilio, en el acompañamiento y asesoramiento de gestiones; mediación y coordinación entre las familias y los dispositivos judiciales (Fiscalía de Menores, equipos de medio abierto, etc).

Desde los distintos servicios y programas en los que he estado vinculado profesionalmente con los adolescentes, especialmente con aquellos que se encontraban en fase de transición de la Educación Primaria a la Enseñanza Secundaria Obligatoria y, muy puntualmente, con adolescentes de módulos formativos de Grado Medio o Bachillerato, me he encontrado con jóvenes muy perdidos de sí mismos; desorientados en relación a su futuro; muy enfadados con sus familias, especialmente con sus padres; aburridos de un sistema educativo del que se sienten diariamente rechazados y poco partícipes. Del mismo modo, los adultos, tanto padres como profesorado, en numerosas entrevistas y reuniones de coordinación, han mostrado su impotencia ante los conflictos y las dificultades de relación con sus hijos o con sus alumnos.

En la mayoría de las entrevistas iniciales, las familias expresaban una importante escasez de recursos y técnicas de resolución de conflictos y dejaban entrever el uso de un modelo parental de relación con los hijos sin margen de capacidad de decisión para el menor en cuestión, aspecto que favorecía los brotes de violencia y que, según ellos, en muy pocas ocasiones ha obtenido los resultados deseados. Las quejas y demandas de los adultos por impotencia y falta de respuesta, se volvía a repetir en las entrevistas con el profesorado, con lo que, al final, el caso terminaba llegando a los dispositivos de los Servicios Sociales, por derivación y prácticamente como último recurso.

En estos años de trabajo, también me he encontrado con casos de familias con adolescentes deseosos de que alguien de verdad «apostase» por ellos, creyeran en su potencial y les acompañase en su camino de fracasos y de algunos éxitos, que la mayoría de las veces resultaban poco visibles para su entorno más cercano. En definitiva, me topaba con jóvenes que eran derivados a través de los protocolos establecidos con el tenue e inconsciente deseo de encontrar a profesionales que se aproximaran a ellos desde el vínculo personal

tan necesario, en mi opinión, para generar cualquier cambio positivo en la persona sea cual sea su edad.

A tenor de lo dicho, el alto grado de fracasos escolares y abandono escolar, la conflictividad en los centros educativos entre los adolescentes y las dificultades a la hora de establecer lazos de trabajo conjunto con las instituciones educativas que, más bien, percibían a los profesionales de los Servicios Sociales como profesionales «intrusivos» en su sistema y, por consiguiente, «molestos» y que, por normativa, no quedaba otra vía que colaborar, me hizo pensar y preguntarme: ¿qué había pasado con el Trabajo Social, para llegar a este tipo de situaciones? Al mismo tiempo, y desde una visión más ecológica de la realidad social, antes de comenzar esta tesis doctoral me planteaba cómo se podría hacer más extensiva la efectividad de las intervenciones de los trabajadores sociales con los adolescentes, el profesorado, los padres y, en definitiva, con todos aquellos que trabajan en este medio o en la conexión entre lo educativo y lo social.

El grupo de investigación LISIS de la Universidad Pablo de Olavide (<http://www.uv.es/lisis/>) me ha dado la oportunidad de buscar respuestas a las cuestiones planteadas a partir de mi participación en sus proyectos de investigación y con el asesoramiento continuado a lo largo del trabajo que aquí presento.

El propósito que se persigue, con el desarrollo y difusión de esta tesis doctoral, se inicia con una línea de legitimación y reconciliación del Trabajo Social con el sistema educativo, donde es muy poco reconocido y muy necesario, en el actual panorama social y educacional de nuestra comunidad autónoma andaluza. Y con su aportación, el estudio se centra, especialmente, en el fenómeno de la violencia en los adolescentes en sus múltiples facetas: escuela, familia, parejas y comunidad.

Desde la década de los años ochenta los profesionales del Trabajo Social, primero con los antiguos equipos de apoyo a la integración por parte del sistema educativo y después con las funciones que se adjudicaban a los Centros de los Servicios Sociales Comunitarios, facilitaron la integración en la escuela, especialmente la pública, a los menores de edad escolar con discapa-

cidad física, psíquica y sensorial, aunque, por qué no decirlo, se olvidaron de las discapacidades sociales. Poco a poco, los trabajadores sociales fueron incorporando a sus funciones labores de control y lucha contra el absentismo escolar, el fracaso y el abandono de la escuela a edades tempranas y el trabajo con las familias y la comunidad en los conflictos, especialmente, de carácter violento en los centros educativos, entre los iguales, y en el seno familiar. Pero, paralelamente, se iban abandonando estas labores de intervención directa en los casos para quedar la figura profesional del Trabajo Social más relegada a ejercer su rol en ámbitos más relacionados con la gestión de los recursos sociales.

En consonancia con dicha problemática y en relación a las distintas perspectivas metodológicas, la investigación en Ciencias Sociales, debido a la peculiaridad de sus objetos de estudio, posee unas características diferenciadoras que requieren ser afrontadas desde diferentes niveles de profundidad del campo social. Esta investigación pretende evidenciar científicamente la percepción del rol del Trabajo Social sobre los tipos de violencia en escenarios relevantes de relación de los adolescentes como puedan ser la familia, la pareja, la escuela y la comunidad. Para ello, la metodología de la investigación cualitativa que aquí se presenta trabajará con una revisión de la literatura científica y divulgativa y con el uso de técnicas representativas de dicho enfoque: entrevistas en profundidad y grupos de discusión, a través del análisis de la opinión de profesionales, profesores y estudiantes del Trabajo Social.

En un primer momento, se pretende obtener información significativa y teórica acerca del conocimiento de los aspectos relativos a la violencia en esta etapa del ciclo vital que poseen estudiantes y profesionales, así como de las principales líneas de intervención o actuación que, según su propia experiencia, son desarrolladas para prevenir o corregir este tipo de conductas. Posteriormente, mediante el análisis de la opinión de personas vinculadas al Trabajo Social, se busca conocer las dificultades existentes en la práctica profesional y, también, las propuestas que ayuden a mejorar la labor del trabajador social en el ámbito de la violencia en la adolescencia.

Es conocido por las Ciencias Sociales que las diferencias personales, sociales, familiares, económicas, educativas y culturales, prevalecen y, por tanto, se pueden observar distintos niveles de inmersión y compromiso social en cualquier estudio que se realice a través de profesionales. Ello provoca una atención justa, sin marginar ni condicionar sus decisiones. Por otra parte, tal constatación nos lleva a repensar qué tipo o qué modelo formativo y profesional puede responder en mayor medida a la diversidad, en cuanto a motivaciones e inquietudes del grupo estudiado. En este caso, todos los participantes han sido estudiantes, profesores y profesionales del Trabajo Social.

La investigación se encuentra estructurada en tres capítulos. En el primero se intentan esclarecer los conceptos de los tipos de violencia en la adolescencia. En el capítulo segundo se expone el diseño metodológico, que se plantea con una metodología cualitativa a través de la técnica de entrevista individual en profundidad y grupo de discusión, explicando en detalle la metodología utilizada y su justificación del método cualitativo, describiendo el contexto del estudio, las características del muestreo, el perfil de los informantes y el detalle del procedimiento seguido. A continuación, se plantean en el capítulo tercero los resultados y hallazgos encontrados para finalizar con la discusión y conclusiones de esta investigación.

En este estudio se presta, por tanto, especial atención a las experiencias profesionales y de carácter formativo para que sirvan de reflexión para futuros estudios cuantitativos y para la presentación de próximos proyectos a convocatorias en orden a su financiación y ejecución. Con respecto a los resultados de la investigación, se pretende que estén plasmados para que puedan ser utilizados como un referente. Por supuesto, hay que decir que el enfoque y metodología utilizados no tiene por qué tener un carácter normativo. Más bien, la intención es que su lógica sea captada, para luego analizar su adaptación a una situación concreta. Y por último, añadir que los diferentes instrumentos y resultados presentados persiguen lograr un mejor acercamiento a las necesidades reales de los profesionales del Trabajo Social que intervienen con adolescentes en situaciones de violencia.

CAPÍTULO PRIMERO: MARCO TEÓRICO

1. LA ADOLESCENCIA

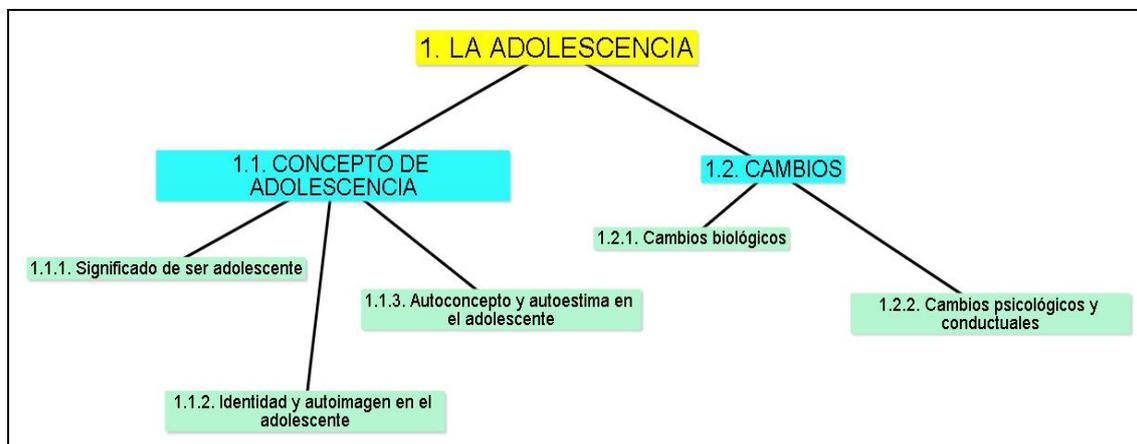


Figura 1.1. La adolescencia

Fuente: Elaboración propia.

En este apartado se explica el significado de la adolescencia en la sociedad actual por medio de su conceptualización y en una segunda parte se muestra una revisión de la literatura científica sobre los cambios más relevantes que acontecen en esta etapa evolutiva, tal y como se plantea en la Figura 1.1.

Desde el punto de vista científico, si bien no es sencillo aportar una definición precisa de adolescencia, existe el acuerdo en señalar como punto de partida común que se trata de *una etapa de transición de la vida entre la infancia y la edad adulta*. Pero, como señala Lehalle (1995), esta definición puede no resultar satisfactoria puesto que supone una descripción de la infancia y la edad adulta como dos «estados» psicológicos relativamente estables y, sin embargo, actualmente se considera que el desarrollo se extiende al conjunto de la vida. Así, las concepciones actuales de la adolescencia la caracterizan como un periodo de ajuste a diferentes «tareas» y cambios del desarrollo entre los 12 y los 20 años (Frydenberg, 1997; Palmonari, 1993).

1.1. Concepto de adolescencia

Es habitual en la literatura científica identificar esta fase del desarrollo bio-psico-social del individuo como una de sus etapas más importantes. Y es que la adolescencia presenta unas características difíciles de encontrar en otras fases del ciclo vital. Entre estas destacan la brevedad y rapidez de los cambios que se producen. Como han señalado Bruhn y Philips (1985), el adolescente se encuentra en un momento de búsqueda de una imagen que no conoce, en un mundo que apenas comprende y con un cuerpo que está comenzando a descubrir. Si en el ámbito fisiológico los cambios son evidentes y muy notables, en el ámbito psicológico y social, las transformaciones, aunque menos evidentes, son igualmente relevantes.

El estudio científico de la adolescencia se inicia a finales del siglo XIX (Mussen, Conger y Kagan, 1982). Una figura significativa en el estudio de la adolescencia es la de Hall (1904), quien a principios del siglo XX fue considerado como el padre del estudio científico de la adolescencia, que consideraba como una etapa de «tempestades y conflictos», así como de un fuerte potencial físico, mental y emotivo. En etapas anteriores, la atención se centraba más en ayudar a los jóvenes adolescentes a controlar sus «impulsos desordenados».

La mayoría de los investigadores parecen estar de acuerdo en que la adolescencia es un periodo de grandes transformaciones en diferentes esferas de la vida (cambios físicos, sociales, cognitivos y psicológicos). Moffitt (1993) subraya el hecho de que en la adolescencia se produce un «lapso» o «salto» madurativo. Es un periodo difícil y complejo, tanto para los propios adolescentes como para sus familias, en el que se experimentan nuevos aprendizajes y reajustes sociales y se inicia un proceso de búsqueda de independencia y madurez personal. En esta etapa, los cambios en el ámbito escolar son de gran trascendencia, comienza una nueva etapa escolar, la Enseñanza Secundaria, y deben tomar decisiones acerca de su futuro

académico y profesional, un aspecto crucial para su autodefinición (Musitu y cols., 2001).

Los adolescentes atraviesan un momento caracterizado como de cierta indefinición personal, que a su vez viene acompañado por el deseo de conquistar el estatus adulto y alejarse de los roles infantiles (Luengo y cols., 1999). Para Coleman y Hendry (2003: 20), esta transición evolutiva conlleva las siguientes implicaciones:

1. Un sentimiento de pesar por el estado que se ha perdido.
2. Un grado de ambigüedad de la posición social durante la transición.
3. Un sentimiento de ansiedad en relación con el futuro.
4. Una anticipación entusiasta del futuro.
5. Un reajuste psicológico importante.

Existen diversas clasificaciones sobre las etapas que comprende la adolescencia. Por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud divide la etapa del desarrollo comprendida entre los 10 y los 19 años en «adolescencia temprana» (11-14) y «adolescencia tardía» (15-19), la «juventud» sería el periodo comprendido entre los 15-24 años y se considera el término «jóvenes» como válido para referirse a aquellos individuos agrupados en la franja de edad entre los 10 y los 24 años, pudiendo emplearse «joven adolescente» y «joven adulto» a la hora de especificar el periodo concreto al que se hace referencia (OMS, 2000).

De forma más habitual, en la literatura científica la adolescencia suele aparecer secuenciada en tres etapas: *primera adolescencia* (12-14 años), etapa en la que se producen la mayor parte de los cambios físicos y biológicos que se mantendrán durante toda la adolescencia; *adolescencia media* (15-17 años), etapa en la que los cambios de estado de ánimo son bruscos y frecuentes y se incrementa la implicación en conductas de riesgo; y *adolescencia tardía* (18-20 años), etapa que cada vez se dilata más porque los jóvenes alargan su estancia y convivencia en el hogar de sus padres. Más recientemente, distintos autores han señalado que los rápidos cambios sociales y demográficos acontecidos en nuestra sociedad en los últimos años conllevan

la necesidad de formular otra etapa, entre los 20 y los 30 años, denominada *adultez emergente*. En esta etapa, el joven ya ha dejado atrás la dependencia propia de la infancia y la adolescencia pero está todavía lejos de asumir las responsabilidades adultas y continua implicado en las conductas de exploración y riesgo características de este periodo vital (Arnett, 2000).

En conclusión, se puede afirmar que la adolescencia supone una transición evolutiva en la que el sujeto debe hacer frente a numerosos cambios. En este sentido, una de las diferencias entre este periodo y otras etapas del desarrollo evolutivo es, precisamente, el número de cambios a los que el sujeto se debe enfrentar, así como la brevedad y rapidez de los mismos.

1.1.1. Significado de ser adolescente

Si se repara en el tratamiento que los medios de comunicación de masas hacen habitualmente de la adolescencia, podría calificarse esta etapa con la palabra *problema*, tanto desde la perspectiva de los adultos como desde la de los propios adolescentes. Parece que el binomio adolescencia-problema se ha interiorizado hasta tal punto que parece inevitable que los jóvenes que están en etapa vital presenten algún tipo de complicación extraordinaria que se debe atajar. En definitiva, se transmite una imagen de la adolescencia como un grupo etario con una fuerte presencia en la sociedad actual y con innumerables dificultades que desconciertan profundamente, e incluso sobrepasan, a padres, profesores y, en general, al conjunto de la sociedad.

Pero la problematización del periodo adolescente no es un hecho exclusivo de estas últimas décadas en las que parece existir una creciente tendencia a la «patologización» de la vida cotidiana (Fernández-Ríos y Rodríguez Díaz, 2002). Tampoco resulta novedosa la visión de los adolescentes como individuos impulsivos y revolucionarios que tratan de diferenciarse de su familia y del sistema social al que pertenecen. Ya en el siglo XVIII Jean-Jacques Rousseau, considerado por muchos como el creador del concepto moderno de adolescencia, definió este periodo evolutivo como una etapa distinta de las demás asociada con la revolución, el idealismo social y moral, el romanticismo, la naturalidad, la nobleza, el salvajismo o la pasión; en

suma, una etapa impulsiva y pasional que constituye «un segundo nacimiento» para el individuo (Kaplan, 1987).

A pesar de que la descripción esencial de lo que significa ser adolescente no es reciente, hay que matizar que el retrato de la adolescencia que se maneja a día de hoy, y que puede verse reflejado en los medios de comunicación, sí responde a un concepto «nuevo» o mejor dicho moderno, desarrollado en la sociedad occidental del siglo XX. Mientras que la *pubertad*, entendida como el conjunto de cambios corporales que denotan la madurez física de una persona adulta, ha existido siempre de manera similar a como se conoce hoy día, sin embargo, el concepto actual de adolescencia es relativamente actual y tiene su origen en determinados cambios sociales ocurridos en el último siglo, como son la extensión de la escolaridad y el fortalecimiento de la vida familiar en el hogar que dieron lugar al nacimiento de la *familia moderna*. En resumen, el concepto de *adolescencia* se ha ido construyendo socialmente, la prolongación de los procesos educativos y el retraso del momento de adquisición de la autonomía personal han generado una condición social, *ser adolescente* (Funes, 1990).

Como se ha indicado, la conceptualización actual de la adolescencia es la de una etapa idealista, pero, sobre todo, angustiosa, tortuosa y problemática. Esta idea, tiene su principal origen teórico en el psicólogo estadounidense Stanley Hall, quien en su libro *Adolescence* calificó esta transición evolutiva como un periodo estresante, de confusión normativa, de oscilaciones y oposiciones, lejos de la visión romántica de Rousseau (Hall, 1904). Este enfoque negativo de la adolescencia se ha constituido en el principal referente teórico en el ámbito científico y ha llegado a cristalizar en la representación cultural que aún hoy se tiene de esta etapa.

Sin embargo, no todas las visiones de la adolescencia son tan catastrofistas, y en las últimas décadas ha surgido una concepción de esta etapa que la define como un período de desarrollo positivo durante el cual el individuo se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995) que no la hace tan diferente a otros periodos del ciclo vital. Este retrato más amable de la adolescencia apoya

su visión en resultados de investigación que muestran, por ejemplo, que la presencia de estrés en este periodo es similar a la encontrada en otras etapas de la vida (Frydenberg, 1997), que la prevalencia de psicopatologías no es más alta durante esos años que en otros momentos vitales, y que no existen datos empíricos que avalen la profunda brecha que se presupone a menudo entre padres y adolescentes, sino que, más bien, existe una relación positiva en la que ambos comparten una parte importante de los valores sociales fundamentales (Coleman, 2003).

Una característica fundamental de la etapa adolescente es que, a diferencia de lo que sucede con la pubertad, que aparece, con algunas variaciones, en el mismo momento evolutivo en todas las sociedades, la transición social de la infancia a la edad adulta puede variar considerablemente según las culturas. La experiencia de la adolescencia y su duración están determinadas por condicionamientos culturales que relativizan el esquema universal del desarrollo humano como demostraron hace años los trabajos de Margaret Mead, célebre antropóloga americana cuyas nociones sobre la adolescencia contribuyeron a evaluar la influencia de la cultura en el desarrollo de este periodo de la vida.

En los estudios de Mead se evidenciaron, entre otras cosas, que los procesos observados en las culturas occidentales no existían en todas las sociedades humanas (Mead, 1949; 1958). En este sentido, hay que destacar que la adolescencia es una construcción social y, como tal, se enmarca en un contexto socio-histórico determinado en el cual se asignan determinados roles y expectativas. El hecho fundamental de la adolescencia lo constituye la inserción progresiva en el seno de la sociedad y no el desarrollo puberal (Claes, 1991)¹. En este periodo el niño adquiere las habilidades necesarias que le permiten la entrada en el mundo adulto como individuo socialmente competente. En consecuencia, la adolescencia, como concepto construido socialmente, debe interpretarse atendiendo a la dimensión social, cultural e

¹ De hecho, la creciente tecnificación del mercado laboral y la dilatación del proceso de inserción laboral y por tanto de autonomías propias de la sociedad globalizada del S. XXI ha propiciado que se haya alargado la etapa de la adolescencia y que surjan conceptos nuevos como el de *adulthood emergente*.

histórica que enmarca al individuo inmerso en esta etapa y que resulta clave para analizar sus dificultades y problemas (Antona, Madrid y Aláez, 2003).

El adolescente es, por tanto, un producto y, a la vez, un actor en el proceso de constitución e interpretación de su realidad. En este proceso, precario muchas veces, los jóvenes construyen sus propios esquemas y modelos de comprensión de la realidad social en la que viven y con la que se hacen (Elzo, Barrutia, Ibáñez, Laespada y Leonardo, 2009). Si se asume que la adolescencia es un concepto socialmente construido, no puede obviarse la diversidad social actual, la pluralidad de redes sociales bajo las cuales se conforma este periodo y vive el adolescente. Esta múltiple realidad lleva a hablar no tanto de la adolescencia sino de *ser adolescente* o, en otros términos, de *La(s) Adolescencia(s)*². Este enfoque resulta menos esencialista y enfatiza el hecho de que ese tránsito entre la edad infantil y la adultez se realiza, se enmarca y se vive de maneras muy diferentes. Esta pluralidad de modos de *ser adolescente* depende del entramado social en el cual se encuentra el individuo, lo cual dirige las miradas necesariamente hacia aquellos entornos donde se ha socializado el adolescente.

En definitiva, la socialización progresiva del individuo es el hecho fundamental que define la adolescencia, aunque en ocasiones esta etapa sea mal entendida como un periodo equivalente al desarrollo puberal del individuo (Claes, 1991). Este periodo del ciclo vital no constituye *per se* una etapa negativa, al contrario, la mayoría de individuos viven una adolescencia que podría denominarse «estándar» o convencional, donde existen momentos felices y tristes, se asumen nuevos roles que otorgan mayor responsabilidad y autonomía para el adolescente y los conflictos se suelen resolver satisfactoriamente. No obstante, no puede obviarse que la adolescencia, como toda transición evolutiva, no está exenta de dificultades y riesgos, y que este devenir hacia la adultez puede convertirse, para algunos jóvenes, en una etapa de desajustes y problemas. En la sociedad moderna la división de estatus, roles y responsabilidades así como el paso de unos «compartimentos» a otros en

² No obstante, en este capítulo se empelarán los términos “la adolescencia” y “el adolescente” puesto que son los utilizados con mayor frecuencia en la literatura científica.

función de la edad, están en el origen del estrés adolescente, que tiene que ver con algunos de los problemas y necesidades que presentan actualmente.

En este periodo, suele tener lugar un cuestionamiento de las normas y una exploración de los límites sociales que tiene como consecuencia la participación en conductas de riesgo. La capacidad del adolescente y de los contextos más significativos donde este pasa la casi totalidad de su tiempo (familia, amigos y escuela), favorecerá o dificultará que el adolescente llegue a la adultez con un bagaje de experiencias personales y sociales saludables y positivas, y que la participación en conductas de riesgo sea algo puntual y circunscrito a la adolescencia o, en el lado contrario, que la implicación en ese tipo de actos se convierta en algo persistente durante el curso vital. La adolescencia no supone un período aislado de la vida sino una parte importante en el continuo del ciclo vital, representa un producto del desarrollo del niño y actúa como precursor del desarrollo del adulto (Kail y Cavanaugh, 2006). En resumen, la adolescencia no es algo autónomo, sino una realidad que forma parte de un sistema social determinado y, desde este entramado social, será necesario analizar las dificultades y problemas de los adolescentes (Antona, Madrid y Aláez, 2003).

Finalmente, en cuanto a la relación entre el desarrollo puberal en la adolescencia y sus consecuencias psicosociales, se ha observado que los adolescentes con un desarrollo más precoz son normalmente más populares entre sus compañeros (Ramos, 2008). Un desarrollo más tardío implica ventajas que no tienen que ver con el estatus en el grupo de iguales sino con una mayor curiosidad intelectual, iniciativa social y participación en actividades (Cloutier, 1996). Desde el punto de vista longitudinal, las chicas que maduran temprano tienen amigas más mayores que ellas, aspecto que implica una redefinición de la red de iguales en función del nivel madurativo (Stattin y Magnusson, 1990). 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-Grunn, 1991; Alsaker, 1995).

Respecto de la imagen corporal, parece que los chicos precoces están más satisfechos con su altura y desarrollo muscular, mientras que las chicas

precoces generalmente se quejan del aumento de su peso. Además, estas chicas no solo se consideran menos atractivas, sino que también son percibidas como menos atractivas por los iguales (Rodríguez-Tomé, 1997). Este periodo presenta la particularidad de descubrir en la percepción de uno mismo y de los otros, la interdependencia de la apariencia física y la popularidad en el seno de las relaciones interpersonales. Uno de los ámbitos de investigación que mayor atención ha recibido en el binomio maduración física-consecuencias psicosociales ha sido el relacionado con el estudio de *problemas de tipo internalizante* (principalmente el desarrollo de síntomas depresivos) y *externalizante* (implicación en conductas antisociales).

Por un lado, la tendencia a la depresión y el estado de ánimo negativo se ha asociado positivamente con la maduración precoz, especialmente en las chicas (Stattin y Magnusson, 1990; Alsaker, 1992). Por otro lado, el desarrollo madurativo también se ha relacionado con la existencia de problemas de conducta: aquellos adolescentes que maduran antes o después que sus compañeros de igual edad presentan más problemas de conducta, como consumo de sustancias, robos y violación de normas (Lenssen, Doreleijers, Van Dijk y Hartman, 2000; Stattin y Magnusson, 1990). Williams y Dunlop (1999) señalan que las razones por las que el adolescente se implica en conductas disruptivas difieren según el estatus madurativo: para los adolescentes más precoces la elevada participación en estas conductas puede atribuirse al hecho de que su grupo de iguales es de mayor edad, mientras que para los adolescentes que se desarrollan más tarde, estas conductas pueden constituir un medio para alcanzar un mayor grado de autoestima, autonomía y popularidad entre sus iguales.

1.1.2. Identidad y autoimagen en el adolescente

Uno de los grandes proyectos vitales en los que se implica el adolescente durante este periodo del desarrollo del individuo es el de lograr definir su identidad y la imagen de sí mismo. 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 continúa ampliamente en la edad adulta) sino que en este momento preciso se acelera y se hace más

patente (Cloutier, 1996). La adolescencia es un período de transición entre la infancia y la adultez en el cual el adolescente se siente miembro y partícipe de una «cultura de edad» caracterizada por sus propios comportamientos, valores, normas, argot, espacios y modas. Las normas de los grupos en los que el adolescente se integra, los compromisos que en ellos asume y los valores que por la interacción grupal interioriza van a contribuir a la construcción de su identidad personal (Mietzel, 2005).

En términos generales, la *identidad* surge de la necesidad que tiene el sujeto de reconocerse distinto al resto de personas. Desde la psicología social se ha distinguido entre *identidad social* (derivada de la pertenencia a un grupo y potenciada por la comparación con otros grupos) e *identidad personal* (derivada de la comparación con otros sujetos dentro del mismo grupo) (Turner, 1982). En el estudio de la identidad, Erikson (1968) ha sido el autor principal que ha analizado la adolescencia como un periodo activo de construcción identitaria. Según este autor, en el ciclo vital existen diversos estadios del desarrollo que implican, cada uno de ellos, tensiones y conflictos, que el sujeto debe superar adaptándose al ambiente y conservando su identidad. Estos conflictos y tensiones entre tendencias contradictorias son generadores de desarrollo positivo si se resuelven constructivamente, pero si el conflicto no es resuelto correctamente, se integra una tendencia negativa en la identidad y se frena el desarrollo.

Por otro lado, en la literatura científica relacionada con la identidad es frecuente encontrar otros términos relacionados: *self*, autoestima, autoconcepto, autoconcepciones, autoimagen o autorrepresentaciones. Estos conceptos suelen utilizarse indistintamente, pero poseen matices teóricos que los diferencian y que deben explicarse. El *self o sí mismo* se refiere, fundamentalmente, a un proceso de reflexividad en el individuo, y proporciona la base filosófica para la investigación psicosocial del autoconcepto pero, en sí mismo, no es accesible a la investigación empírica (Gecas, 1982). El *autoconcepto* es el resultado de esta actividad reflexiva y constituye el concepto que el sujeto tiene de sí mismo (Rosenberg, 1979; Turner, 1982). En otras palabras, el autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos o representaciones que el sujeto tiene acerca de sí mismo (por ejemplo, considerarse «alto/a»,

«moreno/a», etc.). La *autoestima* consiste en añadir a estas autoconcepciones unas cualidades subjetivas y valorativas (García y Musitu, 1999).

1.1.3. *Autoconcepto y autoestima en el adolescente*

Los constructos de autoconcepto y autoestima han contado con una gran trascendencia en la explicación del comportamiento humano y su estudio ha tenido una larga y controvertida trayectoria en la historia de los diferentes ámbitos de la psicología (clínica, educativa, social) (Markus y Wurf, 1987). Efectivamente, ya a finales del siglo XIX, William James distinguió el Yo (autoconcepto como conocedor o sujeto) del *Mí* (autoconcepto como objeto de conocimiento), y fue la concepción del *Mí* empírico la que evolucionó hacia las actuales teorías del autoconcepto.

Más tarde, los postulados de James sirvieron de base para el *Interaccionismo Simbólico*, corriente desde la que autores como Cooley (1902) y Mead (1934) sugieren que la definición del *sí mismo* se elabora en continua interacción con otros seres humanos. En otras palabras, el autoconcepto surge a través de las reacciones que los otros tienen ante el sujeto en las interacciones sociales en las que este participa. Mediante este proceso, la persona es capaz de predecir el comportamiento de los otros e internaliza las características de la sociedad a la que pertenece, lo que facilita la evaluación de su propia conducta y características personales. En este sentido, la perspectiva interaccionista proporciona una importante base teórica para explicar cómo los agentes implicados en el proceso de socialización y, en especial la familia, conforman el autoconcepto del adolescente.

A finales de los años setenta, Shavelson, Hubner y Stanton (1976), tras revisar la literatura relativa al autoconcepto, llegan a la siguiente conclusión sobre la naturaleza de este constructo:

- a) Está organizado o estructurado.
- b) Tiene una estructura jerárquica, con percepciones de la propia conducta en la base de esa jerarquía, inferencias sobre el sí mismo en dominios más amplios (por ejemplo: social, físico o académico) en el medio de la jerarquía y un autoconcepto global en la cima.

- c) El autoconcepto global es estable, pero a medida que se desciende en la jerarquía se hace más específico de la situación y, por lo tanto, más variable.
- d) Es multidimensional o multifacético.
- e) A lo largo del desarrollo aumenta el número de dimensiones o ámbitos en los que el sujeto se evalúa.
- f) El autoconcepto recoge tanto los aspectos descriptivos como los evaluativos de la persona. Para Shavelson, la última dimensión, la autovaloración global, se correspondería con la autoestima global del sujeto.

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 (físicos, psicológicos y sociales) implican una reestructuración de las representaciones sobre uno mismo y una reelaboración de la propia autodefinición y, por tanto, cabe esperar que el autoconcepto resultante sea más diferenciado, mejor organizado y elaborado a partir de conceptos más abstractos (Steinberg y Morris, 2001).

La consideración del autoconcepto como un constructo multidimensional ha sido ampliamente contrastada en adolescentes. Así, por ejemplo, respecto de la «centralidad» de determinadas dimensiones en el autoconcepto de los adolescentes, Alsaker y Olweus (1993) observaron que la dimensión social ocupaba un papel principal, ya que las actividades sociales representaban el 24% de todas las mencionadas por los adolescentes en sus estudios y eran seleccionadas como una de las cinco más importantes por el 80%. Por otra parte, aunque las tareas académicas constituyen una de las principales

actividades cotidianas del adolescente, parece que la dimensión académica no adquiere un protagonismo esencial dentro del autoconcepto global de estos (Ramos, 2008). Junto a la dimensión social, la apariencia física y la familia forman la estructura fundamental del autoconcepto en el adolescente, aunque el orden de importancia varía en función del sexo y la edad (Broc, 2000).

Respecto a la variable edad, parece que en la adolescencia media (15-17 años) la confusión e inestabilidad evolutiva pueden ser mayores, debido a que las nuevas habilidades cognitivas que desarrolla el joven le permiten darse cuenta de las inconsistencias en los distintos dominios del autoconcepto y en las opiniones de los otros significativos, lo que puede provocar una mayor auto-crítica y menor autoestima (Harter, 1999). Por otro lado, si bien las diferencias entre sexos no suelen ser siempre significativas, sí son consistentes. En este sentido, las chicas suelen ser más vulnerables en sus autorrepresentaciones y tienen autoevaluaciones globales más negativas en comparación con los chicos (Alsaker y Olweus, 1993; Carlson, Uppal y Prosser, 2000). La edad de los doce años parece ser el punto de inflexión a partir del cual las chicas empiezan a mostrar un peor autoconcepto que los chicos, una autoestima más baja, una menor autoconfianza y una peor aceptación de su imagen física (Amezcuca y Pichardo, 2000).

En el área académica, las chicas informan de una competencia académica percibida más baja a pesar de un logro escolar ligeramente superior (Maccoby y Jacklin, 1983; Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003). Sin embargo, algunos autores no encuentran diferencias significativas en el autoconcepto académico en función del sexo, pero sí observan diferencias relacionadas con esta variable en otras dimensiones: los chicos presentan un mayor autoconcepto global y emocional, mientras que las chicas informan de un mayor autoconcepto familiar (Amezcuca y Pichardo, 2000). Respecto del autoconcepto físico, las chicas otorgan una mayor importancia a la apariencia física, considerando el atractivo físico como algo más relevante para el autoconcepto global que los chicos, y obtienen puntuaciones más bajas tanto en la autoestima física como en la deportiva (Pastor y cols., 2003; Usmiani y Daniluk, 1997).

Finalmente, respecto a la autoestima en los adolescentes, la investigación en este ámbito señala que el apoyo y aprobación parental, el apoyo de los iguales y el logro escolar son factores con un gran impacto en la autoestima, y que los adolescentes establecen los juicios acerca de su autovalía a través del *feedback* recibido en estos contextos relacionales (DuBois, Bull, Sherman y Roberts, 1998; Fering y Taska, 1996; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004). 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 y cols., 2001; Adams y Williams, 2014).

1.2. Cambios

A continuación se describen las principales transformaciones biológicas, psicológicas y sociales que caracterizan este periodo.

1.2.1. Cambios biológicos

La pubertad es, indudablemente, el cambio biológico más evidente en la adolescencia. El término pubertad proviene del latín, *pubertas*, cuyo significado es edad de la madurez y alude al conjunto de cambios fisiológicos que acontecen de manera rápida y abrupta relacionados con la maduración del sistema reproductor. Es decir, la pubertad implica tanto la maduración física como la reproductora (Alsaker y Flammer, 2003). La maduración del pubescente se visibiliza, fundamentalmente, por transformaciones drásticas en la forma y apariencia del cuerpo que acontecen como resultado de las alteraciones en el sistema hormonal. La consecuencia de todo esto es la posibilidad de poder observar grandes asincronías sobre el inicio y duración de la pubertad (Eichorn, 1975).

Así, por ejemplo, los cambios puberales muestran importantes diferencias en chicos y chicas. En ambos se produce el estirón; es decir, un marcado crecimiento del cuerpo (aumento del peso y la estatura) que dura aproximadamente dos años. De forma típica, el estirón comienza en las extremidades (manos, pies, brazos y piernas), hasta alcanzar el tronco (que es

donde se produce el mayor estirón respecto a la estatura) (Mussen, Conger y Kagan, 1982). Tanto la coordinación como la sucesión de los cambios corporales difieren en chicos y chicas, aunque, en ambos, la progresión sigue una pauta similar.

En los varones, el estirón puede empezar a los 10 años y medio o retrasarse hasta los 16, aunque la edad media de inicio de estos cambios se sitúa aproximadamente en torno a los 13 años, alcanzando un crecimiento máximo hacia los 14 años. Este crecimiento continúa en el periodo adolescente, aunque de una forma más lenta. En el caso de las chicas, el crecimiento puede comenzar a partir de los 7 años y medio o demorarse hasta los 11 años y medio, aunque la edad media se sitúa alrededor de los 11 años, llegando al máximo a los 12 aproximadamente, y luego puede ir creciendo de modo más lento durante varios años más (Coleman y Hendry, 2003; Mussen, Conger y Kagan, 1982).

Por lo tanto, en los chicos estos cambios acontecen de año y medio a dos años después que las chicas. «Sin embargo los primeros cambios observables en el cuerpo masculino —los órganos genitales— aparecen solo unos meses después del primer cambio corporal en la mujer —el pecho—» (Finkelstein: 1980:65). A diferencia de esto, el estirón se produce mucho antes en el proceso puberal de la mujer que en el del hombre, y los indicadores de cambio más visibles en los chicos —la barba y la voz— se observan muy tarde. Asimismo, en esta etapa se produce un aumento espectacular de hormonas sexuales en ambos sexos, fundamentalmente estrógenos y testosterona. Aunque la testosterona se considere una hormona masculina y los estrógenos hormonas femeninas, ambas aumentan en los dos sexos, aunque la proporción es muy diferente. La testosterona crece en los varones hasta 18 veces el nivel que tenían en la infancia y los estrógenos se multiplican por ocho veces en las chicas (Malina y Bouchard, 1991).

Otro aspecto a tener en cuenta es la percepción que tienen los adolescentes acerca de su proceso de maduración, y sus implicaciones en distintos indicadores del ajuste psicosocial (Buchanan, 1991; González Torres y Tourón, 1994; Harter, 1999). Así, Siegel (1982) resume el impacto que producen sobre los adolescentes estas transformaciones físicas:

- a) Se produce un aumento de la toma de conciencia y del interés por los aspectos relacionados con el propio cuerpo, favorecidos, probablemente, por el desarrollo cognitivo que tiene lugar en estas edades.
- b) Se incrementa el interés por la apariencia física, en detrimento de otros aspectos de sí mismos.
- c) Por regla general, las chicas muestran mayor insatisfacción por su aspecto físico que los chicos.
- d) Existe una clara relación entre el atractivo físico y la aceptación social y viceversa. Es decir, a los adolescentes con un buen grado de aceptación social, sus compañeros les atribuyen una buena dosis de atractivo físico.

Por tanto, la auto-percepción de la maduración física es un indicador relevante de ajuste. Por esta razón, las medidas de evolución de la pubertad más frecuentes se fundamentan en autoinformes que permiten valorar la auto-percepción del estado del púber, y las comparaciones con sus iguales. Por ejemplo, se pregunta cuán maduros se sienten comparados con sus pares (Alsaker, 1992). No obstante, se ha constatado que el desarrollo real y el percibido están correlacionados solo de forma moderada. De hecho, cerca del 60% de los que maduran de forma precoz o tardía se evalúan como a tiempo (*on time*) cuando se comparan con sus iguales (Stattin y Magnusson, 1990; Alsaker, 1992).

Otra circunstancia que no se puede obviar es el desarrollo sexual que se produce en esta etapa. En general, en los estudios se confirma que las creencias, los valores y los procesos de razonamiento influyen en el tipo de actividad sexual en el que se implican los adolescentes. Para muchos de ellos, la intimidad sexual es una experiencia generadora de autonomía, de gran importancia en la formación de la identidad, la de autovaloración como persona atractiva y un indicador de su capacidad para la relación con otros. Pero por desgracia, en muchas ocasiones la maduración cognitiva y la sexual no acontecen de modo simultáneo, por lo que pueden surgir algunos problemas graves (Fierro, 1998).

Para comprender la sexualidad de los adolescentes, es necesario que se reconozca el contexto en el que se lleva a cabo y se admitan las importantes influencias de la sociedad adulta. Entre los factores que influyen en la sexualidad de los jóvenes, la familia es uno de los más importantes. Las actitudes parentales hacia la sexualidad y el género (incluidos aspectos como los roles sexuales, la distribución del poder y la comunicación entre hombres y mujeres) intervienen en el modo en el que los adolescentes se desarrollan sexualmente. Asimismo, los progenitores también ejercen un papel importante como modelos de rol para los hijos, así que la forma en que la madre y el padre se relacionan entre sí, el modo en que llevan a cabo la toma de decisiones, el trato que se dispensan mutuamente y la forma en que se comportan sexualmente, influirán sin ninguna duda en los hijos (Coleman y Hendry, 2003).

Los programas de educación sexual permiten obtener un mayor conocimiento de nuestro cuerpo, del proceso reproductor, de los mecanismos contraceptivos, etc. Pero es una realidad que, hasta la fecha, existen pocos datos empíricos que estudien la función de diversos programas de educación sexual en la prevención de problemas como los embarazos no deseados o el contagio de enfermedades de transmisión sexual. Y aunque hoy en día la información acerca de la sexualidad es amplia y está a disposición de los adolescentes, los problemas siguen apareciendo entre los jóvenes de nuestra sociedad actual. Así pues, el tipo de conocimientos que ofrecen estos programas son necesarios, pero no parecen ser suficientes para la prevención de actividades sexuales irresponsables (Cáceres, 2001). Por este motivo, Cáceres y Escudero (1994) consideran esencial que un programa de educación sexual contenga, como mínimo, estos ejes temáticos:

- e) Entrenamiento en habilidades de comunicación, toma de decisiones y capacidad de plantear y defender los puntos de vista propios.
- f) Actividades destinadas a aprender a personificar e individualizar la información acerca de la sexualidad, reproducción y contracepción.

- g) Actividades prácticas para aplicar estas complejas habilidades en situaciones o circunstancias que resulten especialmente difíciles para el sujeto.

En definitiva, como señalan Coleman y Hendry (2003:126) parece necesario que estos programas «proporcionen a los adolescentes tanto el conocimiento como las habilidades de relación para asumir el control de su vida en la esfera del comportamiento sexual». Para ello, se ha subrayado la especial relevancia de la implicación parental en estos programas, de manera que hablen con naturalidad del tema y ofrezcan información correcta acerca de la sexualidad y de cómo prevenir los posibles problemas que pueden surgir por una incorrecta información —muchas veces proveniente de otros agentes sociales— o por una ausencia de ella (Surís, 2001). Así, algunos autores como Kraft (1993) consideran que la información que ofrecen los iguales es probablemente menos precisa que la proveniente de personas más mayores. Además, los amigos pueden ofrecer menos apoyo que los adultos significativos cuando los adolescentes se encuentran en dificultades y necesitan ayuda o dirección concretas (Coleman y Hendry, 2003).

Otro aspecto de la sexualidad al que se le ha prestado en general poca atención es el que se refiere a la significación de las relaciones íntimas para los adolescentes. Según Coleman y Hendry (2003), las relaciones íntimas de naturaleza sexual en este estadio de desarrollo provocan un fuerte efecto en el ajuste de los jóvenes. Uno de los motivos principales es el importante papel que desempeñan estas relaciones en la construcción gradual, a veces dolorosa, de una identidad coherente. Aunque la duración de dichas relaciones sea breve, estas experiencias moldean las elecciones futuras, así como las percepciones de autovaloración. Por ello, consideran preciso que se dedique más tiempo y esfuerzo a la investigación de este aspecto de la sexualidad.

1.2.2. Cambios psicológicos y conductuales

Tradicionalmente, se ha considerado que la adolescencia es un periodo de gran confusión interna (Hall, 1904). Pero esta afirmación ha obtenido bastantes críticas, ya que se ha hecho fundamentalmente en base a estudios con pacientes psiquiátricos (Rutter y cols., 1976; Offer, Ostrov y Howard, 1984). En aquellas investigaciones que se han centrado en adolescentes sin patologías se subraya que la adolescencia supone un desafío para el ajuste aunque el desarrollo de la mayoría de los adolescentes no muestra una gran confusión interna o crisis afectivas (Offer, 1969 y Rutter y cols., 1976). Lo que vienen a señalar estos autores es que los numerosos cambios a los que se enfrentan los jóvenes durante la adolescencia, suponen grandes demandas en la habilidad de los adolescentes para conseguir ajustar sus propias autoevaluaciones con la nueva información que les llega sobre sí mismos, lo cual, indudablemente, influye en el sentimiento de autocongruencia y en la configuración del sí mismo.

El adolescente necesita tiempo para ir integrando y asumiendo dichas transformaciones para conformar una identidad firme y positiva. Indudablemente, la autoevaluación que los adolescentes realizan acerca de su imagen corporal puede afectar de forma importante en su nivel de autoestima. Esto se observa más claramente en las chicas, ya que ellas son más críticas a la hora de evaluar su aspecto físico (Rutter, 1994a, 1994b; Harter, 1999; Alsaker, 2003; Coleman y Hendry, 2003). El descontento que se observa entre los adolescentes respecto de su cuerpo durante esta época de desarrollo está relacionado fundamentalmente con la altura en los varones y el peso en las mujeres (Alsaker y Flammer, 2003).

En algunas investigaciones se señala que los chicos que maduran de forma temprana están más satisfechos con su estatura y tienen sentimientos más positivos sobre sí mismos y su cuerpo (Simmons y Blyth, 1987; Coleman y Hendry, 2003), pero las chicas que se encuentran en esa misma situación, en general, se quejan de su peso (Duke-Duncan y cols., 1985; Stattin y Magnusson, 1990). En concreto, Tanner (1962) observó que las chicas que maduran a una edad temprana, tendían a ser más bajas y tener más peso que las chicas que maduran «on-time». Asimismo, en diversos estudios se señala que las chicas con una maduración precoz se ven menos atractivas que sus

iguales y están menos satisfechas de su cuerpo (Cairns y Cairns, 1994; Sanz de Acedo, Ugarte y Lumberras, 2002; Coleman y Hendry, 2003).

Stattin y Magnusson (1990) y Alsaker (1997) encontraron que tanto las chicas como los chicos que maduraban tempranamente tenían más síntomas psicósomáticos que el resto de sus pares. De todos modos, las reacciones o efectos que puede conllevar el proceso de desarrollo madurativo van a depender, en gran medida, del contexto social y cultural en el que nos situemos. Se ha encontrado una correlación significativa entre los cambios corporales y los estados de humor negativos, así como la intensidad de estos (Buchanan, 1991). Pero la mayoría de los resultados se relacionan con el proceso de desarrollo de la pubertad. Por ejemplo, se ha observado que las jóvenes que maduran precozmente puntúan superior en la escala de psicopatología de Offer (Brooks-Gunn y Warren, 1985; Petersen y Crockett, 1985); en las tendencias hacia la depresión (Alsaker, 1992, 1997; Stattin y Magnusson, 1990) y en el estado de tristeza (Brooks-Gunn y Warren, 1985).

Los resultados no están tan claros en lo que se refiere a los problemas emocionales asociados con el estado del proceso de la pubertad en los chicos. Algunos investigadores hallaron que los que maduran temprano informan de un nivel más bajo de tristeza (Susman y cols., 1985; Crockett y Petersen, 1987). Otros, sin embargo, no encuentran ninguna relación con la tristeza, pero sí con la psicopatología (Petersen y Crockett, 1985). También se ha constatado que los chicos que maduran temprano informan de más cogniciones depresivas (Alsaker, 1992, 1997; Silbereisen y Kracke, 1993). Asimismo, se ha observado que la maduración de la pubertad en sí misma correlaciona de forma positiva con depresión, ansiedad, irritabilidad y continuos cambios de humor (Gallagher y Harris, 1976; Susman, Dorn y Chrousos, 1991; Harter, 1999).

Otros aspectos a tener en cuenta en esta etapa son los de tipo comportamental, ya que las chicas que maduran temprano tienen una puntuación mayor en problemas de conducta en la escuela que otras (Ehrhardt y cols., 1984; Simmons y Blyth, 1987; Stattin y Magnusson, 1990). Se puede admitir que una maduración precoz puede producir una brecha grande entre la maduración real y las expectativas de otros. En la escuela, esto podría conducir al fastidio, la falta de paciencia y en consecuencia a más problemas (Moffitt,

1993). Sin embargo, Duke-Duncan y colaboradores (1985) y Alsaker (1997) no han observado consecuencias del proceso de maduración en el ajuste escolar, ni en las actitudes hacia la institución escolar.

Magnusson, Stattin y Allen (1986) y James y Javaloyes (2001), hallaron un efecto claro de maduración temprana y ruptura o violación de normas en las chicas (como un mayor consumo de alcohol o de otras drogas, provocaciones y robos). Sin embargo, Duke-Duncan y colaboradores (1985) no observaron ningún efecto del proceso de desarrollo de la pubertad en las chicas. Stattin y Magnusson (1990) informaron que las chicas que maduran precozmente tenían amigos más mayores que las que maduran «a tiempo» y tarde. Estos amigos más mayores también eran más tolerantes hacia conductas de violación de normas. En los estudios de Silbereisen y colaboradores (1989) y Silbereisen y Kracke (1993), se observó cómo las jóvenes que maduran precozmente se juntaban más con iguales «desviados». Por consiguiente, a la vista de estos resultados, se podría concluir que las chicas que maduran tempranamente tienen más riesgo de habituarse a conductas de trasgresión de normas, pero el efecto está mediado por su entorno o red social.

Ahora bien, la maduración temprana no tiene por qué acarrear de forma necesaria problemas conductuales. Hay indicadores bastante convincentes de que dicha maduración tiende a acentuar las tendencias ya existentes hacia los conflictos comportamentales (Caspi y Moffitt, 1991). Si nos fijamos en las consecuencias de los chicos que maduran a destiempo (temprano o tarde); en un estudio llevado a cabo por Duke-Duncan y colaboradores (1985), se encontró que los jóvenes que maduran pronto informaron de un mayor número de contactos con la policía y de consumo de tabaco que sus pares. Anderson y Magnusson (1990) hallaron que la maduración tardía puede suponer un mayor riesgo de posteriores problemas con el alcohol. También, Kracke (1993) observó que los que maduran tardíamente beben más a menudo que sus iguales «a tiempo».

Una conclusión que se deriva de lo anterior es que el crecimiento del adolescente puede estar influenciado por las reacciones de los otros. Pero no se debe olvidar que también él/ella es un procesador activo de información y, por lo tanto, también está actuando y ejerciendo un papel en su propio

desarrollo psicosocial (Lerner, 1985). El proceso de maduración en la adolescencia no supone solo una adaptación a las nuevas características fisiológicas, sino también a un entorno social cambiante (Petersen y Taylor, 1980; Alsaker, 1996) y de integración de reacciones discordantes, expectativas y normas poco realistas. Según Alsaker y Flammer (2003) todos los cambios que se producen durante la pubertad afectan al proceso de desarrollo y a la conducta del adolescente. Aunque ninguno de esos factores puede ignorarse, tampoco ninguno en concreto puede predecir el comportamiento de los jóvenes.

2. FAMILIA Y ADOLESCENCIA

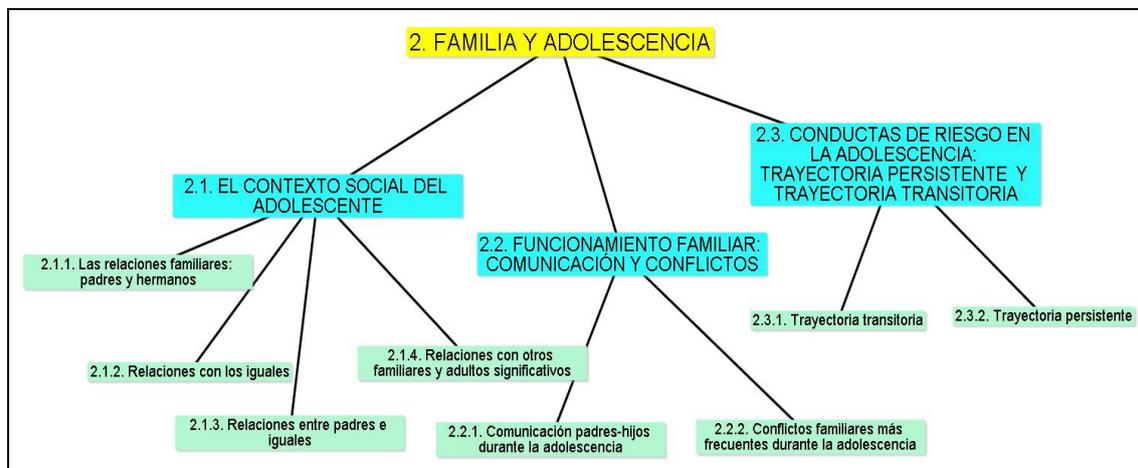


Figura 1.2. Familia y adolescencia

Fuente: Elaboración propia.

En este apartado, se expondrán los aspectos que se consideran más relevantes en relación a la familia y la adolescencia en lo relativo al contexto social del adolescente, el funcionamiento familiar y las conductas de riesgo en la adolescencia tal y como se plantea en la Figura 1.2. Cada uno de estos aspectos se desarrollan en apartados distintos.

2.1. El contexto social del adolescente

Desde un punto de vista estructural, en la red social del adolescente podrían identificarse cuatro sub-redes, más o menos relacionadas entre sí: 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.).

2.1.1. Las relaciones familiares: padres y hermanos

Aunque la red social del adolescente está constituida fundamentalmente por el grupo de iguales y un tercio de las personas nombradas como significativas por los jóvenes en esta etapa son iguales del mismo sexo (Blyth, 1982), los padres son, con diferencia, las personas que ejercen una mayor influencia en sus vidas. Además, de modo particular, la madre es la persona más importante y próxima (Ramos, 2008). El estatus del padre también es

significativo, aunque su relevancia disminuye a medida que avanza la adolescencia. Tras los padres, los hermanos y los amigos, las personas más importantes para los jóvenes suelen ser miembros de la familia extensa, e incluso, gran parte de los adolescentes designan a otro adulto no emparentado como persona significativa en su red social (Musitu y cols., 2001).

El adolescente incorpora nuevas relaciones sociales en su mundo social y marca progresivamente distancia con sus padres. Sin embargo, 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. Los padres son agentes de socialización fundamentales y fuente de numerosas reglas y modelos que son interiorizados en el proceso de socialización. Partiendo de las ideas de Brofenbrenner (1979), puede decirse que la importancia del sistema familiar a lo largo del desarrollo de una persona reside en que se trata del primer contexto de desarrollo. Más aún, la familia es el «procesador central» donde tienen lugar experiencias concretas de desarrollo, pero también se organizan, traducen e interpretan las acaecidas en otros contextos significativos como la escuela, los iguales o la comunidad.

Tradicionalmente, se ha hablado de la «inevitable confrontación» entre padres e hijos adolescentes. Sin embargo, aunque las relaciones padre-hijos se transforman de forma considerable durante la adolescencia, estos cambios no se acompañan ni por una ruptura de los lazos emocionales ni por una desvinculación familiar marcada (Youniss y Smollar, 1985). Al contrario, la evolución de las relaciones en el paso de la infancia a la edad adulta se caracteriza, a la vez, 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 autoridad unilateral se va sustituyendo por la reciprocidad y la negociación cooperativa, y el joven, al mismo tiempo que va reconociendo sus propios límites, descubre los de sus padres. Para que todo esto ocurra, es necesario que tenga lugar una buena comunicación en el seno de la familia, de manera que facilite la comprensión mutua (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

En un estudio realizado por Choquet y Ledoux (1995), siete de cada diez adolescentes en Francia afirmaban tener una vida familiar agradable. Sin embargo, esta percepción dependía del sexo del adolescente y de si se trataba de la madre o del padre. Respecto del sexo del adolescente, el 74% de los chicos percibían de manera positiva el ambiente familiar, frente a un 67% de las chicas, quienes parecían ser más exigentes con el funcionamiento de sus familias. Solo el 15% de los adolescentes señaló un desinterés hacia los padres o, al contrario, un exceso de interés (14%). Además, los adolescentes diferenciaban entre el padre y la madre: el padre era percibido como menos disponible con respecto a la madre por el 24% de los chicos y el 28% de las chicas.

Finalmente, los adolescentes juzgaron que los padres eran los interlocutores más importantes para hablar de las dificultades escolares y los problemas de salud, y las chicas eran las que más hablaban acerca del cuerpo y la sexualidad. Con respecto a las relaciones con los hermanos, parece que estas implican más aspectos positivos que negativos durante la adolescencia. Según Cloutier (1996), la mayoría de los hijos únicos desearían tener hermanos y los que los tienen dicen estar satisfechos y orgullosos de ellos. Sin embargo, las relaciones con los hermanos durante la adolescencia constituyen una paradoja: por un lado, destacan los aspectos positivos tales como realizar actividades comunes, la proximidad afectiva, la cooperación, la solidaridad y el apoyo; y, por otro lado, son una fuente muy importante de conflictos, a menudo violentos y cargados de emoción, sobre todo en los primeros años de la adolescencia. A medida que pasan los años, la frecuencia e intensidad de los conflictos van disminuyendo y las relaciones entre los hermanos llegan a ser más positivas e igualitarias (Furman y Buhrmester, 1985).

2.1.2. Relaciones con los iguales

Uno de los cambios sociales más destacados en la adolescencia es la importancia que adquiere la relación con el grupo de iguales. La característica que mejor define al grupo de iguales es que suele estar constituido por adolescentes que están en el mismo nivel de desarrollo social, emocional y cognitivo, aunque no tienen por qué ser necesariamente de la misma edad. Las

relaciones entre iguales son, normalmente, más horizontales que las relaciones padres-adolescentes. Además, este tipo de contactos entre iguales desempeña un papel relevante en el crecimiento y desarrollo del adolescente (Ramos, 2008). Desde el punto de vista teórico, dos teorías aparecen como el referente fundamental acerca del desarrollo de la amistad en la adolescencia: la *Teoría Interpersonal* de Sullivan (1953) y la *Teoría de la Perspectiva Interpersonal* de Selman (1980).

La teoría de Harry S. Sullivan destaca la importancia del cambio de predominio de las actividades de grupo durante lo que él llama *la niñez media* hacia la formación más selectiva de pares durante la adolescencia (Saavedra, 2008). Según este autor, en la infancia la amistad responde a una necesidad de aceptación, pero en el periodo preadolescente las interacciones con el grupo de iguales cambian hacia una necesidad de intimidad interpersonal (Bagwell y Schmidt, 2011). Sullivan propuso una progresión en el desarrollo de las amistades en cuatro fases, fundamentadas en la premisa principal de que a través de estas relaciones íntimas entre compañeros, los niños desarrollan la capacidad de empatizar y simpatizar con otros.

Por su parte, Robert Selman analiza la emergencia de necesidades sociales específicas en la adolescencia. Su teoría se centra en la importancia de que las habilidades socio-cognitivas se desarrollan durante esta etapa y su relevancia a la hora de establecer relaciones interpersonales saludables. Los adolescentes, en contraste con los niños, pueden establecer y mantener relaciones íntimas porque son capaces de reconocer sus propios puntos de vista, así como de influir y ponerse en la perspectiva de la otra persona implicada en la relación. Desde este planteamiento, el desarrollo de las amistades está íntimamente ligado al desarrollo de las habilidades cognitivas del niño.

Tanto en el modelo de Sullivan como en el de Selman parece que hay un cierto consenso acerca del proceso de desarrollo de las amistades: inicialmente, se percibe la amistad desde una perspectiva predominantemente egocéntrica y con una conciencia etérea del concepto de amigo; posteriormente, se adquiere una mayor conciencia de las características personales y de las opiniones de los otros y, finalmente, las amistades se

caracterizan por tener un mayor grado de intensidad y por la importancia que se otorga a los conceptos de lealtad, compromiso y apoyo. En la Tabla 1, aparecen resumidos los estadios o fases por las que pasa el individuo en su tránsito entre la infancia y la adolescencia, según ambas teorías, tanto en el caso del desarrollo de la amistad según Sullivan, como en el de la evolución de la perspectiva interpersonal en la teoría de Selman (Bagwell y Schmidt, 2011; Lerner y Steinberg, 2009; Rice y Dolgin 2008; Hendry y Coleman, 2003).

Tabla 1: Estadios o fases por las que pasa el individuo en su tránsito entre la infancia y la adolescencia.

Teoría Interpersonal de Sullivan (1953)	Teoría de la Perspectiva Interpersonal (Selman, 1980)
Fases de la amistad	
Primera fase (2-5 años). Dependencia de los adultos para establecer relaciones lúdicas con otros niños. Juega con cualquier persona próxima.	Estadio 0: Etapa egocéntrica indiferenciada (0-5 años). Hasta alrededor de los 6 años los niños no pueden diferenciar entre su percepción y la de otras personas, ni siquiera pensar que su interpretación de una situación social pueda ser incorrecta.
Segunda fase (4-8 años). Capacidad para tener compañeros de juego independientemente de la intervención del adulto. Centrada en el yo, la amistad es transitoria e inestable.	Estadio 1: Estadio de adopción diferencial o subjetiva de perspectivas (5-9 años). Los niños comienzan a darse cuenta de que otras personas pueden tener una perspectiva social diferente a la suya.
Tercera fase (7-12 años). Mayor intimidad y reciprocidad, amistades más intensas y duraderas. Surge la llamada «camaradería preadolescente» con iguales del mismo sexo.	Estadio 2: Pensamiento autoreflexivo o adopción recíproca de perspectivas (7-12 años). El niño se da cuenta de que esas otras personas, además de poseer su propia perspectiva, pueden adoptar la del niño. El avance cognitivo crucial aquí es el desarrollo de la capacidad por su parte de tener en cuenta la perspectiva de otro individuo; de reflexionar sobre cómo su conducta y su motivación son vistas por la otra persona.
Cuarta fase (+ 12 años). Inicio en las relaciones con el otro sexo. Sensibilidad hacia los sentimientos del otro, lealtad y apertura emocional.	Estadio 3: Adopción de perspectiva de tercera persona o mutuas (10-15 años). El niño es capaz de reconocer su propia perspectiva, la de su compañero y la perspectiva de una tercera persona neutral. El joven va más allá de adoptar simplemente el punto de vista de la otra persona y analiza la realidad social desde una perspectiva más generalizada o «promedio» de tercera persona.
	Estadio 4: <i>Adopción de perspectivas sociales profundas (más de 15 años).</i> El individuo puede avanzar a un nivel mayor y más abstracto en la adopción de perspectivas interpersonales, reconociendo que existe un punto de vista más elevado que se refleja en un sistema social. El desarrollo implica la coordinación de las perspectivas de la sociedad con las del individuo o el grupo.

Elaboración propia a partir de Sullivan (1953) y Selman (1980).

Por último, es necesario señalar también que las relaciones de amistad adolescente no solo 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). En este sentido, parece que existe una diferencia en las funciones de la amistad: para las chicas, un/a amigo/a es alguien con quien se habla de confidencias, sentimientos y emociones, mientras que para los chicos, un/a amigo/a es alguien con quien se comparte intereses y se emprenden actividades comunes. Las diferencias entre chicos y chicas también se hacen patentes en el significado que los adolescentes otorgan a las relaciones amorosas o de pareja: las chicas se implican de modo más intenso y tienen mayores expectativas acerca del compañero (Ramos, 2008). Según Furman y Buhrmester (1992), el compañero amoroso va ocupando una importancia creciente en el universo emocional a lo largo de la adolescencia, aunque es en el comienzo de la vida adulta (sobre los 21 años) cuando se convierte en la figura principal de vínculo.

2.1.3. Relaciones entre padres e iguales

En el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) las interrelaciones entre dos o más microsistemas, como el familiar y el de los iguales, configuran los mesosistemas del desarrollo de la persona. Como ya se ha señalado, estos son dos contextos fundamentales en el mundo social del adolescente y, entre ellos, puede haber tanto relaciones de colaboración como de oposición. Sin embargo, en la actualidad, las relaciones entre la familia y el grupo de iguales son definidas en términos de continuidad e influencia mutua más que en términos de oposición y conflicto. Desde este punto de vista, encontramos en la literatura científica dos perspectivas principales que se centran en la relación del adolescente con sus padres y con las amistades: mientras que unos autores enfatizan el hecho de que padres e iguales desempeñan funciones diferentes, otros destacan la convergencia y similitud de las funciones de ambos.

Según la primera perspectiva, cada relación ofrece un contexto diferente para el desarrollo de la persona. 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 y, de estos últimos, los chicos perciben más compañerismo y las chicas experimentan 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 y cumplen funciones distintas aunque complementarias.

La segunda perspectiva se encuentra representada fundamentalmente por 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. Desde el punto de vista empírico, son varios los investigadores que han estudiado las relaciones entre padres e iguales a través del análisis del apoyo social percibido de los distintos miembros de la red social de los adolescentes. Se ha sugerido que la percepción de apoyo que el adolescente tiene en el contexto familiar se puede relacionar de dos maneras con su percepción de apoyo en el contexto de los iguales: positivamente (*modelo de mutua potenciación*) o negativamente (*modelo de compensación*).

Respecto del primer modelo, un adolescente podría haber desarrollado una relación con sus padres caracterizada por el apoyo durante la infancia, lo cual le dotaría de los recursos necesarios para desarrollar también relaciones

satisfactorias con sus iguales. No se abandonan totalmente las relaciones primeras sino que existe una influencia mutua, es decir, que los valores y habilidades sociales básicas aprendidos en el contexto familiar potencian las relaciones satisfactorias en el de iguales y viceversa (Krappmann, 1996). También, en estudios más recientes, se observa que el apoyo percibido de los miembros de la familia se relaciona positivamente con el percibido de los amigos, lo que sugiere la idea de una relación de mutua potenciación entre los contextos familiar y de iguales (Musitu y Cava, 2003; Oliva, Parra y Sánchez, 2002). En general, los adolescentes perciben sus relaciones íntimas, tanto con sus amigos como con sus padres, como relaciones de apoyo y dicho apoyo se relaciona con el ajuste adolescente (Berndt, 1988; Branje, Van Lieshout y Van Aken, 2002; Van Aken y Asendorpf, 1997).

Sin embargo, algunos adolescentes pueden percibir que sus padres no están modificando la estructura y organización del sistema familiar para concederles una mayor autonomía y participación en la toma de decisiones familiares. Esta percepción les llevaría a tratar de compensar la falta de apoyo familiar, centrándose más en el grupo de iguales. En este sentido, Gauze Bukowski, Aquan-Assee y Sippola (1996) consideran que los adolescentes son «consumidores activos de apoyo social», por lo que pueden establecer relaciones diferentes cuando algunas de ellas no proporcionan un apoyo satisfactorio. Sin embargo, en un estudio de Van Aken y Asendorpf (1997) se observa que: (1) el apoyo de los hermanos no compensa el bajo apoyo de los compañeros de clase, y (2) el bajo apoyo de uno de los padres solo se compensa con el apoyo del otro en la adolescencia más temprana.

También, Scholte, Van Lieshout y Van Aken (2003) observan que solo un pequeño grupo de adolescentes, aquellos que informan de un apoyo parental sumamente bajo (alrededor del 9% de la muestra), compensa este bajo nivel de apoyo acercándose a sus mejores amigos. Sin embargo, es probable que ambos modelos, *potenciación* y *compensación*, sean compatibles y que la clave esté en el tipo de relación que ha existido entre padres e hijos con anterioridad a la adolescencia.

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 estas continuidades, probablemente, predicen mejor los resultados en el desarrollo del sujeto de lo que lo hace 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 y cols., 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.

2.1.4. Relaciones con otros familiares y adultos significativos

Como se ha comprobado en los párrafos anteriores, una parte importante de los trabajos en el estudio del mundo social de los adolescentes se ha centrado en examinar las relaciones del adolescente con los padres y los iguales. Sin embargo, más recientemente se ha podido observar un creciente interés por el estudio de las relaciones con otras personas del entorno social tales como la familia extensa y otros adultos no emparentados. Este interés se manifiesta en la importancia que tiene para los adolescentes poder contar con otros adultos pertenecientes a la familia extensa o a la comunidad, ya que estas personas contribuyen positivamente a su desarrollo en un periodo marcado por el distanciamiento progresivo de los padres (Scales y Gibbons, 1996). En el caso de la familia extensa, parece que los contactos pueden cumplir funciones más instrumentales como la ayuda para hacer frente a los conflictos con los padres o con los amigos, o alcanzar objetivos escolares o profesionales (Greenberger, Chen y Beam, 1998).

En relación con los adultos no emparentados, los adolescentes consideran que también son personas influyentes en algún aspecto de sus vidas. Generalmente, se trata de entrenadores deportivos, vecinos, padres de amigos, líderes de movimientos juveniles o miembros del clero (Scales y Gibbons, 1996). Las funciones ejercidas por estos adultos suelen relacionarse

con el rol de «mentor», ya que las características que se les asigna se relacionan con las ideas de educador, guía o modelo, con una nítida influencia en la socialización del joven. Normalmente, sus relaciones giran en torno a actividades personales (hablar de las relaciones con la familia o los amigos) y culturales (intercambiar ideas sobre música, política o actualidad) (Hamilton y Darling, 1996).

Los docentes son raramente seleccionados y, además, la frecuencia de esta elección disminuye a lo largo de los años de la adolescencia, posiblemente debido a su asociación con los aspectos más autoritarios de su función de docente. En la investigación psicológica, muchos de los trabajos que han evaluado la influencia de estos adultos distintos de los padres en el desarrollo adolescente, se han centrado en los efectos beneficiosos o de protección que el apoyo del adulto tiene en adolescentes en situación de riesgo como, por ejemplo, en aquellos que viven en vecindarios problemáticos o en comunidades con escasos vínculos de cohesión social (Relinque, 2013).

2.2. Funcionamiento familiar: comunicación y conflictos

El funcionamiento familiar se define como el conjunto de rasgos que caracterizan a la familia como sistema y que explican las regularidades encontradas en la forma en que el sistema familiar opera, evalúa o se comporta (McCubbin y Thompson, 1987). Dicho funcionamiento hace referencia sobre todo al papel de los padres como agentes de socialización y, por tanto, como transmisores de actitudes, habilidades y conductas necesarias para la integración del adolescente en la sociedad. Los mecanismos utilizados en este proceso son la interacción familiar —por medio de las relaciones afectivas y los aspectos de modelado— y las actuaciones disciplinarias —concretadas en la supervisión y el control— (Saldaña, 2001).

El clima familiar, por su parte, podría traslucirse en «la percepción que los padres e hijos tienen de las relaciones familiares globalmente hablando, es decir, en el sentido totalizador que hace converger aspectos comunicativos, afectivos, organizativos y de reciprocidad» (Megías y cols., 2002, p. 25). La conjunción de estas variables nos indica el grado de cohesión del sistema

familiar, además de su patrón de organización, es decir, su nivel de funcionamiento.

La calidad de las relaciones familiares es crucial para determinar la competencia y confianza con la que el individuo afronta el período adolescente. Las relaciones familiares influyen en cómo los jóvenes negocian las principales tareas de la adolescencia, en el nivel de implicación de estos en problemas de comportamiento propios de este período y en la habilidad de establecer relaciones íntimas significativas y duraderas (Megías y cols., 2002). Los aspectos de la familia que parecen particularmente importantes son la potenciación de la autonomía y de la independencia de los hijos, el grado de control deseado por los padres, la cantidad y tipo de conflicto entre los miembros, la medida en que los lazos familiares son más o menos estrechos y el apoyo disponible a los adolescentes (Musitu y cols., 2001).

Seidman y colaboradores (1999) llevaron a cabo una investigación en la que clasificaban a las familias de acuerdo con tres variables: dificultades estresantes, apoyo y grado de implicación, obteniendo seis clusters. Los resultados revelan que los adolescentes cuyas familias se clasificaban como «disfuncionales» —numerosas dificultades en la familia, bajo apoyo entre sus miembros y grado de implicación bajo— presentaban los niveles más elevados de depresión y conducta antisocial; mientras que aquellos adolescentes cuyas familias se clasificaron como «funcionales» —puntuaciones bajas en dificultades y elevadas en apoyo— tuvieron las puntuaciones más bajas en las medidas de depresión y conducta antisocial.

Asimismo, en España, el «clima educativo familiar» (VV.AA., 1991) o el «ambiente familiar» (González Guerrero, 1996) ha sido identificado como una de las variables claves en el desarrollo académico. Los hogares con un ambiente cultural alto, con bajo conflicto y donde se ayuda en las tareas escolares al hijo, se relacionan con unos rendimientos positivos. Otros autores destacan el grado de cohesión y la vinculación emocional entre los miembros de la familia (García Fernández y Peralbo, 1994). Dentro del funcionamiento familiar, influyen también las actividades sociales de los padres. Las investigaciones (Büchel y Duncan, 1998) muestran que un mayor número de actividades de los padres (asistir a acontecimientos culturales, deportes,

asociaciones de voluntarios, etc.) beneficia al rendimiento escolar de los hijos, especialmente para los varones y en familias con bajos ingresos (Ruiz Becerril, 1999).

Shulman (1993), por su parte, observó cuatro tipos de clima familiar y mostró que cada uno de ellos se relacionaba con el uso de diferentes estilos de afrontamiento. Los adolescentes de familias no estructuradas y con alto nivel de conflictividad reflejaban malas destrezas de afrontamiento, en especial pasividad y aislamiento. Los jóvenes que se habían criado en familias muy estructuradas tenían estilos dependientes de afrontamiento. Los hogares donde predominan la independencia o la expresión abierta de sentimientos, favorecerían en los jóvenes destrezas de afrontamiento como la planificación y el recurso a otras personas para obtener apoyo social (Ver Tabla 2).

Tabla 2: Relaciones entre el clima familiar y las conductas de afrontamiento (Shulman, 1993).

CLIMA FAMILIAR	CONDUCTAS DE AFRONTAMIENTO
No estructurado orientado al conflicto. Por ej.: Grado elevado de interacción conflictiva; falta de apoyo dentro de la familia; falta de apoyo para el crecimiento personal.	Nivel elevado de afrontamiento disfuncional caracterizado por la retirada y la pasividad.
Orientado al control. Por Ej.: Actividades familiares estructuradas; reglas familiares explícitas; énfasis en el logro; la familia apoya pero no expresa emociones.	Dependencia de las decisiones familiares; tiende a ser pasivo.
No estructurado, orientado a la expresión y la independencia. Por ej.: Cohesivo y unificado; expresa sentimientos; apoya la independencia del individuo; no hay presión para el logro.	Recurre a otros para consejo e información; los adolescentes planifican el curso de la acción.
Estructurado, orientado a la expresión y la independencia. Por ej.: Énfasis en las relaciones familiares; se estimula la independencia; reglas claras.	Recurre a otros para consejo e información; los adolescentes planifican el curso de la acción.

Tomado de Coleman y Hendry (2003).

En las alteraciones de la conducta, el conflicto marital y la calidad de las relaciones entre padres e hijos tienen una influencia decisiva (Kline, Johnston y Tschann, 1991; Buehler y cols., 1998;). Según Buehler y colaboradores (1998) el conflicto explica el 20% de la varianza en los problemas de conducta, teniendo la hostilidad de los conflictos mayor determinación que la frecuencia. Igualmente influyen las buenas relaciones con los padres, puesto que reducen

significativamente los comportamientos negativos (Peterson y Zill, 1986; Ruiz Becerril, 1999; García, 2004).

A este respecto, una reciente investigación llevada a cabo por Megías y colaboradores (2002, pp. 23-24) permitió establecer una clasificación de modelos de relación familiar y la presencia relativa de cada uno de estos en el seno de la sociedad española. Las categorías —basadas en la organización y el reparto de funciones— que estos autores proponen son las siguientes:

- *Familia familista-endogámica*: es un tipo de familia centrada en sí misma y un tanto distante de lo que ocurre fuera. Los miembros buscan el estar juntos el mayor tiempo posible, las relaciones entre padres e hijos son buenas y el clima es cálido. Las responsabilidades de unos u otros están claras y se valora la vida moral, el ganar dinero y tener una buena capacitación profesional.
- *Familia conflictiva*: es un tipo de familia en la que se dan muchos conflictos entre padres e hijos, donde la comunicación es mala y donde los padres, además de manifestar cierta rigidez, se sienten desbordados.
- *Familia nominal*: es la familia en que se da una coexistencia entre padres e hijos pacífica pero no participativa y en la que se evitan los conflictos. Los padres están desimplicados y no abordan con profundidad lo que requieren los hijos.
- *Familia adaptativa*: es una familia con buena comunicación, con capacidad para transmitir opiniones y creencias. Abierta al exterior pero valorando la dimensión familiar. Las opiniones de los hijos son muy tenidas en cuenta y los conflictos que presentan tienen que ver con el acomodo y los reajustes de los roles.

El modelo de relación familiar más común en España es el *nominal*; a continuación aparece el denominado *familista-endogámica*; le sigue la *familia adaptativa* y con un porcentaje menor de presencia, la *familia conflictiva*. Este hecho viene a confirmar la opinión de algunos expertos acerca de la creciente actitud de los padres a actuar como gestores y/o administradores de la

educación de sus hijos, apoyándose en otras instituciones e inhibiéndose en algunos de los aspectos del rol activo de ser padres (Megías y cols., 2002).

2.2.1. Comunicación padres-hijos durante la adolescencia

El tema de la comunicación familiar tiene una gran relevancia por diversos motivos que se irán viendo a lo largo de esta exposición. Uno de ellos es que cuando los miembros de una familia se comunican entre sí, su conducta refleja la percepción que cada uno de ellos tiene de sí mismo y, al mismo tiempo, comunica la percepción que posee de cada otro componente de la familia. Por lo tanto, se puede afirmar que las autopercepciones y las percepciones que se tienen de los otros, ocupan un lugar privilegiado en la comprensión de la comunicación familiar en general (Musitu y cols., 1993).

Por otro lado, una de las tareas más importantes para el adolescente en el proceso de formación de su identidad como adulto es la adquisición de autonomía. En la actualidad, dado que los hijos permanecen cada vez más tiempo en la familia, esta separación o distanciamiento gradual de los adolescentes tiene lugar en este contexto (Musitu y cols., 2001). Este proceso de búsqueda de autonomía implica un cambio en las relaciones entre padres e hijos. Estos cambios están modulados tanto por el sexo del propio adolescente como por el del progenitor; es decir, los adolescentes hacen una distinción clara entre padre y madre respecto a aspectos tales como las cuestiones de las que hablan, el tiempo que pasan juntos y el tono que adoptan las discusiones.

En general, las madres son descritas como más abiertas y dispuestas a escuchar los problemas y a ayudar a aclarar los sentimientos que los padres (Noller y Callan; 1991; Forehand y Nousiainen, 1993; Shek, 2000). Esto viene subrayado en mayor medida por las chicas, para las que la comunicación madre-hija es, por lo general, definida como más proclive y abierta a la discusión que la relación padre-hija. Los chicos, por el contrario, hablan de sí mismos de una manera menos abierta que las chicas y no hacen muchas distinciones entre ambos progenitores.

Un aspecto importante en el que padre y madre son diferenciados es en la búsqueda de ayuda y consejo. La relevancia de este hecho radica en que,

por una parte, el adolescente deberá alejarse de las definiciones de sí mismo que eran válidas durante la infancia y configurar un *self* que se adapte a la propia experiencia. Por otra, es necesario mantener el vínculo con los padres para recibir de ellos aprobación y conformidad. Dicho de otro modo, el adolescente no solo desea que su padre y su madre reconozcan que ya no es un niño, sino que demanda, en cierto modo, la aprobación de las nuevas transformaciones que va incorporando en su identidad (Musitu y cols., 2001).

Otro factor que influye en la comunicación padres-hijos es la edad. En este sentido, la apertura en la comunicación parece disminuir conforme aumenta la edad (Jackson y cols., 1998). Este hecho evidencia un proceso de distanciamiento entre padres e hijos que se relaciona con la búsqueda de independencia y la configuración de una red de apoyo extrafamiliar en la adolescencia (Youniss y Smollar, 1985; Grotevant y Cooper, 1986; Coleman y Hendry, 2003), pero no se encuentra vinculado con el incremento de problemas de comunicación. En esta línea, Loeber y colaboradores (2000) tampoco han encontrado una relación consistente entre la existencia de problemas en la comunicación y la edad de los adolescentes.

Por el contrario, Jackson y colaboradores (1998) han observado mayores problemas en la comunicación en función de la edad de los adolescentes. La presencia de resultados contradictorios puede ser explicada en función de las técnicas de socialización y de las estrategias que utilizan los padres para responder a las demandas de los hijos. En este sentido, los trabajos de Herrero (1992) han mostrado cómo la coerción y la negligencia están asociadas con la presencia de problemas de comunicación en la adolescencia, por lo que las técnicas de socialización parecen jugar un importante papel en la reacción de los padres ante la búsqueda de autonomía de los hijos.

Grotevant y Cooper (1986) han tratado de identificar los aspectos de la comunicación familiar que parecen reforzar la competencia psicosocial del adolescente. Para ello, han desarrollado un modelo que trata de explicar el proceso de individuación. Para estos autores, la individuación es una propiedad de las relaciones intrafamiliares que se caracteriza por la interdependencia entre individualidad y cohesión de los miembros. Al igual que la orientación

sistémica, la cohesión familiar tiene dos extremos: el *aglutinamiento* —en la que los miembros de la familia actúan y piensan todos del mismo modo— y el *desligamiento* —en el que los miembros son ampliamente independientes y ejercen poca influencia los unos sobre los otros. Las relaciones óptimas son aquellas que muestran un equilibrio entre individualidad y cohesión.

A partir de estas dos dimensiones, el modelo de individuación propuesto por Grotevant y Cooper (1986) se compone de cuatro factores, dos que reflejan aspectos de la individualidad y dos que se centran en la existencia de apoyo e implicación familiar. Los primeros son la *aserción/ afirmación de sí mismo* —que es la capacidad de tener un punto de vista y de comunicarlo con claridad— y la *separación* —es decir, la capacidad de expresar la diferencia entre sí mismo y los otros. Los segundos son la *permeabilidad*, esto es, mostrar responsabilidad y apertura a las ideas de los otros y la *mutualidad*, que supone mostrar sensibilidad y respeto en las relaciones con los otros. De este trabajo se desprende que la co-ocurrencia de estos factores —en las relaciones dentro de la familia— define el contexto del progreso en la adolescencia y contribuye al desarrollo de la identidad y la autoestima del adolescente, así como a la adquisición de capacidades interpersonales, tales como asumir el rol del otro y habilidades de negociación (Musitu y cols., 2001).

2.2.2. Conflictos familiares más frecuentes durante la adolescencia

Si bien la adolescencia ha dejado de tener un sentido de conflicto absoluto y permanente, y las relaciones con los padres son más una muestra de armonía que de problema, no puede dudarse que el conflicto sea, con frecuencia, un proceso habitual del desarrollo del adolescente que da cuenta de esta transición. Desde esta perspectiva, el conflicto se entiende como una consecuencia asociada a la búsqueda del adolescente de una mayor libertad para tomar sus propias decisiones, junto con la percepción de que esta libertad está amenazada por los padres (Musitu y cols., 2001; Jiménez, 2006).

La visión de Goñi Grandmontagne (2000) acerca de los conflictos padres-hijos es que su incremento se produce por una forma diferente de entender las reglas, expectativas familiares e incluso el propio sistema familiar. Al tiempo que los adolescentes demandan más autonomía, los padres se ven

con el deber de exigir respeto a determinadas normas básicas para el adecuado funcionamiento de la familia. El significado funcional de los conflictos durante la adolescencia depende, entre otras cosas, de la calidad de las relaciones entre padres e hijos; por esto, Motrico, Fuentes y Bersabé (2001) consideran que hay que analizarlos teniendo en cuenta aspectos como el grado de intimidad, afecto y comunicación en dicha relación. Por tanto, un nivel de conflicto normativo en las familias no tiene por qué minar la calidad de las relaciones de apego entre padres e hijos adolescentes cuando suceden en un contexto de continuidad relacional.

Existen numerosas investigaciones que muestran que la existencia de conflictos durante esta etapa no está relacionada con valores de fondo o cuestiones morales, políticas o religiosas, sino que se dan fundamentalmente en temas de menor relevancia, tales como el modo de vestirse, las tareas domésticas, la actividad en el tiempo libre o la hora de llegada a casa por la noche. Los adolescentes perciben un acuerdo sustancial entre ellos y sus propios padres en valores relacionados con la educación, las creencias religiosas y, en menor medida, con las opiniones políticas. El desacuerdo aparece con mayor frecuencia a propósito de cómo gastar el propio dinero y de qué cosas están permitidas en una relación sentimental (Herrero, 1992). Al mismo tiempo, las discrepancias que surgen no se consideran en términos de contraposición, sino como diversidad que no perjudica a la relación intrafamiliar (Musitu y cols., 2001).

Al igual que en el caso de la comunicación, el conflicto entre padres e hijos también parece estar modulado por el sexo y la edad. Así, por ejemplo, los adolescentes tienen más conflictos con la madre que con el padre, pero al mismo tiempo declaran tener con ella interacciones más positivas. (Noller y Callan, 1991; Jackson y cols., 1998; Motrico, Fuentes y Bersabé, 2001; Megías y cols., 2002). Esta característica parece estar relacionada con el hecho de tener comunicaciones más frecuentes y significativas con la madre. Por otra parte, parece que hay un tipo específico de conflicto con cada uno de los progenitores: el conflicto con la madre se relaciona con las buenas maneras o buena educación, la elección de los amigos y la ropa. Sin embargo, con el

padre los adolescentes tienen problemas relativos a la paga, al uso del tiempo libre y las actitudes hacia la vida escolar.

Por último, existen temas importantes donde pueden aparecer grandes divergencias. En estos casos no existen fuertes conflictos entre padres e hijos, ya que se suele optar por no hablar del tema (por ejemplo, la sexualidad). En cuanto a la edad, este factor también parece influir en los modos de respuesta ante situaciones de conflicto; así, la utilización del castigo físico y de la supervisión disminuye conforme aumenta la edad de los hijos (Loeber y cols., 2000; Musitu y cols., 2001; Varela, Vera, y Ávila, 2014).

Centrándonos en los temas de conflicto más frecuentes en la adolescencia, cabe destacar el relacionado con las perspectivas de padres e hijos acerca de la cantidad y grado de control que los padres deberían tener sobre distintos aspectos de la vida de los adolescentes. Estos últimos reivindican un número creciente de áreas que anteriormente se consideraban bajo el control de los padres. Así, por ejemplo, los adolescentes están menos dispuestos a aceptar la tentativa de los padres de influir en la elección de los amigos o el estilo de vestir. En esta línea, Smetana (1989) ha confrontado las ideas de padres y adolescentes a propósito de las áreas que deberían estar bajo el control de los padres (problemas de naturaleza moral, personal y relativos a las convenciones sociales). Durante la adolescencia, el joven comienza a considerar que ciertas cuestiones dependen de una toma de decisiones personal, visión que no siempre es compartida por los padres. De este modo, cuando los padres quieren controlar áreas más personales, como las relativas a la vida en el hogar, la apariencia física, la higiene personal, la elección de los amigos y el trabajo escolar, surge el conflicto.

En general, los estudios sobre comunicación entre padres y adolescentes tienden a coincidir en que los conflictos se centran en torno a temas tales como: *salidas* (por la noche y hora de regreso a casa); *vacaciones* (ir de vacaciones con o sin la familia); *colegio* (comportamiento en la escuela, progreso y calificaciones); *vocabulario* (forma de hablar del adolescente); *compañías* (elección de amigos); *paga* (cantidad de dinero que se le da y su uso); *ideas personales y vida personal* (derechos del hijo de tener su propio estilo de vida y su ideología); *profesión* (elección y preparación para el trabajo futuro); *pareja*

(relaciones afectivas); y *entretenimiento* (uso del tiempo de ocio y tipo de actividades) (Motrico, Fuentes y Bersabé, 2001; Musitu y cols., 2001).

No obstante, la existencia de conflicto no es sinónimo de problemas y disfunciones familiares. En realidad, cierto grado de conflicto puede ser saludable, en la medida en que ayuda al joven a lograr cambios relevantes en los roles y relaciones en el hogar. El conflicto es funcional dependiendo del contexto en el que se manifieste y de los comportamientos de ambas partes. La forma en que los miembros de la familia dan a conocer sus puntos de vista parece predecir la capacidad de adaptación y la habilidad de relación de los hijos adolescentes. Cuando el conflicto es positivo, los hijos pueden escuchar, tomar en consideración e integrar diversos puntos de vista. Además, las decisiones se toman a través de negociaciones y no por imposiciones unilaterales por parte de uno de los padres o de la aparente despreocupación de estos. Todo ello evidencia la co-ocurrencia de conflicto y cohesión. Por el contrario, cuando el conflicto familiar es hostil, incoherente y con una escalada de intensidad, los hijos se sienten abandonados y evitan la interacción con los padres (Musitu y cols., 2001).

Por otra parte, dado que el conflicto entre los padres y el adolescente puede considerarse como un proceso que puede llegar a ser productivo o perjudicial, existen una serie de cuestiones relacionadas con el mismo que resultan centrales a la hora de clarificar la función que desempeña el conflicto en los procesos de negociación y re-definición que tienen lugar durante la adolescencia. Estas cuestiones han sido examinadas por Jackson, Cicognani y Charman (1996), quienes realizaron un estudio transcultural con el objeto de investigar la percepción de padres y adolescentes acerca de la adolescencia, analizar los procesos de toma de decisiones en el entorno familiar, la relación entre la satisfacción y comunicación familiar y, por último, analizar el grado en el que la existencia de conflictos/desacuerdos entre padres e hijos se asocia con la pretensión de una mayor autonomía e independencia de estos últimos. Los resultados de este estudio aportan información relevante en torno a áreas en las que surge el conflicto y formas de manejar el mismo.

En cuanto al proceso de negociación de roles y relaciones en la familia, se identificaron tres situaciones prototípicas: 1) desacuerdos que surgen debido

a que los padres esperan una mayor autonomía por parte del adolescente (en cuestiones tales como mantener la habitación ordenada, hacer los deberes, etc.); 2) desacuerdos que tienen lugar debido a que los padres piensan que no es adecuado que el adolescente decida por sí mismo (acerca de cuestiones que los padres consideran importantes porque pueden afectar al futuro y al bienestar del hijo/a); y c) desacuerdos producto de diferencias en gustos y preferencias personales (tales como la elección de la ropa, música, TV, etc.).

Del mismo modo, estos autores también encontraron discrepancias en la forma en que se maneja el conflicto. Estas diferencias dependen del grado de control que los padres quieren mantener sobre las decisiones y del grado de autonomía que están dispuestos a permitir a los adolescentes.

Tabla 3: Estrategias de manejo de conflicto en función del tipo de desacuerdo.

GRADO DE AUTONOMÍA	ESTRATEGIAS DE MANEJO DE CONFLICTO
Menos autonomía. Los padres intentan mantener el control y consideran a los hijos como dependientes.	Imposición. Los padres tienden a imponer sus decisiones. Cuando la imposición no funciona suelen utilizar la amenaza y el castigo. Las discusiones pueden llegar a tener un carácter emocional/agresivo dependiendo de las características individuales de los miembros familiares implicados.
Más autonomía. Los padres empiezan a permitir una mayor autonomía.	Negociación. En estas situaciones se recurre a procesos de negociación que suelen finalizar en el compromiso. Esta es una fase intermedia entre una relación completamente asimétrica donde únicamente deciden los padres y una relación simétrica, donde el adolescente es libre de decidir por sí mismo.
Total autonomía. En temas como el ocio, los gustos personales, la comida y la apariencia personal.	Libertad. En este tipo de temas, los padres suelen dejar completa libertad de elección, aunque esto no significa que no puedan criticarlos.

Elaboración propia a partir de Jackson, Cicognani y Charma, 1996.

En términos generales, los resultados de Jackson, Cicognani y Charman (1996) muestran que las estrategias utilizadas por los padres, así como la efectividad de las mismas varían en función de la edad. Así, los padres informaron que los adolescentes de 13 años podían ser convencidos más fácilmente con una explicación de las razones de sus decisiones, mientras que los adolescentes de 15 años presentaban una mayor oposición. El comportamiento de los padres también variaba conforme lo hacía la edad de los adolescentes. A este respecto, en el caso de adolescentes de 13 años, los

padres trataban de explicar sus decisiones y proporcionaban razones adecuadas de forma calmada, con una especial atención en lo que se decía y en cómo se decía; mientras que con los adolescentes de 15 años esta estrategia a menudo fracasaba.

Los adolescentes de este grupo de edad tendían a argumentar en contra y a cuestionar las razones y justificaciones de las decisiones de los padres. Este hecho implica que los padres se vieran forzados a proporcionar razones más convincentes o a cortar la discusión e imponer su decisión apelando a su autoridad. Estos hechos parecen sugerir que los quince años es un momento particularmente difícil para las relaciones padres-adolescentes. Los padres sienten que no tienen otros recursos —aparte del uso de la autoridad— para mantener el control con sus hijos adolescentes.

Los adolescentes de mayor edad que parecían haber alcanzado una relación más simétrica con sus padres —al menos en lo relativo al acercamiento a la toma de decisiones— reconocían y tenían en cuenta los motivos de sus padres para aceptar sus decisiones. Tanto estos jóvenes como sus padres hacían hincapié en que las decisiones eran tomadas conjuntamente y que se tenía en cuenta la opinión de los demás. En tales casos, los adolescentes declararon que aceptaban las decisiones de sus padres, y las razones para hacerlo incluían el reconocimiento de los motivos y explicaciones de los progenitores. Aquí, la dimensión relacional parecía ser menos crítica, en la medida en que el adolescente sentía que los padres habían comenzado a tratarles como a un igual.

En cuanto al estudio del conflicto padres-hijos en nuestro contexto, Musitu (1998) obtuvo una serie de resultados interesantes, tanto en lo concerniente a las situaciones más conflictivas para padres e hijos, como a las reacciones de ambos ante el conflicto. Las situaciones más difíciles en la relación padres-hijos parecen ser los estudios, el tipo de amistades, problemas de comunicación o desavenencias y aspectos relacionados con la distribución de las tareas del hogar. Este resultado es común tanto en padres como en hijos; sin embargo, ambos grupos difieren en la prioridad dada a cada uno de los temas. En la Tabla que sigue quedan reflejadas tales diferencias.

Tabla 4: Preocupaciones de padres e hijos adolescentes.

1. Preocupaciones de los padres

El *padre* reconoce estar fundamentalmente preocupado por los estudios, los gastos de los hijos y los problemas de comunicación con ellos, como áreas prioritarias. Otras áreas de conflictos comunes a padres y madres, pero que preocupan especialmente a éstos es la relativa a la calidad de las relaciones con los hijos, sobre todo la ausencia de comunicación y las desavenencias familiares.

La *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 dada a este tema es mucho mayor en el caso de la madre. La madre también concede una gran importancia a los gastos y los estudios. Otras áreas de conflicto comunes a padres y madres, pero que preocupan especialmente a éstas son: el aprovechamiento del ocio y el tiempo libre, fundamentalmente los horarios de llegada a casa y las amistades y los temas referidos las relaciones sexuales preocupan de manera más marcada a las madres que a los padres.

2. Preocupaciones de los hijos

Los *chicos* encuentran el mayor grado de conflicto en lo relacionado con el rendimiento escolar, las peleas entre hermanos y los problemas derivados de la elección de amistades.

Las *chicas* otorgan una gran relevancia a los temas relacionados con la sexualidad y con los horarios de vuelta a casa los fines de semana.

Los problemas de comunicación no es una de las áreas de conflicto más importante para los hijos, las *chicas* se quejan en mayor medida de la incompreensión de los padres hacia ellas, mientras que los *chicos* critican los comportamientos intransigentes de los padres.

Fuente: Musitu, 1998.

Las respuestas de padres e hijos ante situaciones conflictivas no registran tanto consenso como el tipo de situaciones que se consideran conflictivas. Algunas de estas soluciones —como es el caso del diálogo, la discusión, el enfado y la resignación— son utilizadas tanto por padres como por hijos, mientras que otras estrategias —como mentir, buscar consejo en la madre e indiferencia— son más características de los hijos y no se encuentran en los padres. Estas diferencias reflejan las distintas posiciones de poder entre padres e hijos, lo que en ocasiones condiciona el tipo de respuestas que se dan a las situaciones, como se puede observar en la Tabla que sigue.

Tabla 5: Respuestas de padres e hijos ante situaciones de conflicto.

1. Respuestas de los padres

Tanto el padre como la madre reconocen que en gran parte de las situaciones lo que intentan es dialogar con los hijos. Cuando esto no funciona, se abre un abanico de posibilidades que va desde el enfado a la indiferencia y que presenta diferencias en función del sexo de los progenitores.

La *madre* parece enfadarse más con los hijos y hablar con ellos.

El *padre* opta con mayor frecuencia por inhibirse del tema y no hablar. También admite resignarse ante la actitud de los hijos con mayor frecuencia lo que se relaciona con su estrategia de evitar hablar de los problemas.

2. Respuestas de los hijos

Tanto los chicos como las chicas coinciden en señalar que el diálogo es la respuesta más frecuente aplicada a las situaciones conflictivas y, al igual que los padres, cuando esto no funciona la resignación y el enfado son las principales estrategias utilizadas, aunque el uso de una u otra estrategia es diferente según el sexo de los adolescentes.

Los *chicos* muestran una mayor resignación ante los problemas familiares, mayor indiferencia y pasotismo en la dinámica familiar, así como un mayor uso de la mentira.

Las *chicas* muestran una mayor tendencia al enfado y a acudir a la madre en caso de conflicto.

Este uso diferencial de las estrategias en función del sexo, parece reflejar una consonancia en la respuesta en función del género.

Fuente: Musitu, 1998

Por último, padres e hijos también presentan diferencias en las propuestas que tanto unos como otros hacen para mejorar su relación. Las que realizan los padres se centran sobre todo en el contenido, por ello consideran que una mayor información ayudaría a solventar los conflictos. Esa demanda de comprensión se concreta en un mayor conocimiento de los proyectos de futuro de los hijos, su evolución en los estudios, las salidas nocturnas, las amistades y las relaciones de pareja. Al mismo tiempo, consideran necesaria una mayor comprensión por parte de los hijos. Esta propuesta se da en mayor medida en el caso de las madres.

Sin embargo, para los hijos lo importante para reducir el conflicto no es tanto el contenido de la comunicación, sino la actitud antes ellos. Esta perspectiva diferente en el análisis perpetúa el conflicto, ya que mientras los padres demandan más información, los hijos requieren una actitud caracterizada por una mayor comprensión, más diálogo, respeto por la autonomía y reducción del castigo (Musitu, 1998).

Finalmente, cabe destacar la importante repercusión que tienen las relaciones familiares en el ajuste del adolescente. El apoyo mutuo en la familia y la existencia de una comunicación fluida entre sus miembros se relaciona con el ajuste, el bienestar y la autoestima del adolescente (Jackson y cols., 1998). En este sentido, Wills, Mariani y Filer (1996) han constatado que, en relación con el consumo de sustancias adictivas, aquellos adolescentes que perciben poco apoyo de sus padres son más vulnerables a la presión del grupo de iguales. Igualmente, la existencia de problemas de conducta en la adolescencia se relaciona con un contexto familiar caracterizado por una baja cohesión y un elevado grado de conflicto (Timko y Moos, 1996). En este sentido, la calidad de estas relaciones puede potenciar los recursos personales y sociales de sus miembros y, en consecuencia, su adaptación y calidad de vida.

En resumen, a pesar de que en épocas anteriores la existencia de conflictos paterno-filiales era considerada como índice de disfunción familiar, actualmente se ha comprobado que cumple un rol adaptativo en el desarrollo del adolescente y en el funcionamiento familiar general, ya que contribuye a que los miembros de la familia toleren mejor las diferencias de opinión y a que aprendan un conjunto de habilidades para resolver los conflictos manteniendo una buena relación (Motrico, Fuentes y Bersabé, 2001). Parece ser que en las relaciones más íntimas generalmente aparecen también más conflictos pero, al mismo tiempo, suelen ser menos disruptivos. En general, los padres y adolescentes pueden percibir y aceptar los conflictos como algo normal en su vida cotidiana sin que necesariamente produzcan efectos negativos a largo plazo (Laursen, 1993).

2.3. Conductas de riesgo en la adolescencia: trayectoria persistente y trayectoria transitoria

Se ha expuesto anteriormente que es relativamente frecuente que los adolescentes se impliquen en conductas de riesgo como el consumo de sustancias, actos delictivos o violentos. En algunos casos, estas conductas se limitan al periodo adolescente, pero, desafortunadamente, en otros casos estas conductas se prolongan en el tiempo y cristalizan en una adultez vinculada al consumo de drogas, a la violencia y a los actos delictivos. Una mayoría muestra conductas antisociales solamente durante la adolescencia; mientras

que un pequeño grupo se implica en conductas antisociales en todos los estadios de la vida.

Estas dos trayectorias, constituyen dos grandes marcos interpretativos de la conducta delictiva en la adolescencia. El primero de ellos, postula que estos comportamientos forman parte de una *trayectoria transitoria*, es decir, que son en gran parte expresiones de una búsqueda y consolidación de autonomía y que, por tanto, constituyen tareas evolutivas normativas de este período del ciclo vital. El segundo acercamiento parte del supuesto de que la expresión de las conductas delictivas y violentas en la adolescencia es resultado de un proceso previo y parte de una *trayectoria persistente*, en la cual están implicados de forma acumulativa procesos como una socialización negativa, fracaso escolar, etc.

2.3.1. *Trayectoria transitoria*

Uno de los rasgos definitorios de la adolescencia es la exigencia de una mayor participación en la toma de decisiones en el ámbito familiar y escolar. En consecuencia, los adolescentes exploran distintas alternativas (de ocio, de relaciones sociales y amorosas, etc.) entre las que se encuentran las conductas de riesgo. Este deseo de experimentación y participación creciente choca con los muros que rodean los mundos “exclusivos” de los adultos, quienes consideran a los hijos aún inmaduros para otorgarles ese grado de participación.

Tal y como sugiere Moffit (1993), existe un vacío o laguna entre la madurez biológica y la madurez social de los adolescentes, acentuada en los últimos tiempos por un inicio cada vez más precoz de la pubertad y un mayor retraso en su proceso de autonomía y asunción de responsabilidades. En otras palabras, el adolescente es ya físicamente capaz, por ejemplo, de mantener relaciones sexuales pero, por otro lado, aún no puede participar en la mayor parte de los aspectos más valorados de la vida adulta.

Esta tensión entre el deseo del adolescente por iniciarse en la vida adulta y la resistencia de los adultos a que el adolescente se incorpore en este mundo se ha acrecentado en los últimos años como resultado de la situación

económica y social actual. La sociedad no es capaz de ofrecer a los adolescentes (y jóvenes) un trabajo que les permita asumir responsabilidades adultas e incluso formar una familia. El mercado laboral actual demanda personas con gran flexibilidad y especialización, con juventud y experiencia, para trabajos probablemente temporales con una remuneración que difícilmente permite al joven fundar una familia o comprar una vivienda. En esta situación, un comportamiento desviado puede tener su origen en un fracaso de la familia, de la escuela o de ambos en asumir las necesidades crecientes de autonomía, control y participación del adolescente.

Las conductas de riesgo, por tanto, representan para el adolescente un tipo de conducta social que le permite el acceso a ciertos contextos en los que se siente protagonista y que se relacionan con el estatus de adulto (por ejemplo fumar, beber alcohol, conducir vehículos sin carné, conductas sexuales de riesgo, etc.). Moffitt (1993) señala tres procesos en el desarrollo de este tipo de conducta transitoria: la motivación, provocada por el tránsito hacia la madurez; la imitación social, que tiene lugar, fundamentalmente, en el grupo de iguales; y el refuerzo de la conducta, por el acceso a esos privilegios que simbolizan la madurez.

Como consecuencia, es posible observar a adolescentes de ambos sexos bien ajustados que comienzan a consumir determinadas sustancias, a delinquir o a implicarse en actos violentos en esta etapa del ciclo vital, hasta el punto de que este tipo de conductas pueden describirse incluso como normativas (Hawley y Vaughn, 2003). Desde este punto de vista, para la mayoría de los adolescentes tanto el consumo de sustancias como la implicación en conductas transgresoras disminuye de forma importante al coincidir con la adquisición de roles sociales adultos en el transcurso de la adultez emergente, una vez superadas la fase de reafirmación personal y conformación de la identidad. La disrupción, en este sentido, sirve como expresión y afianzamiento de la autonomía del adolescente. Sin embargo, la frecuencia y aparente normalidad de estas conductas no debe ocultar su gravedad. Los actos que desempeñan algunos adolescentes a menudo son graves y pueden tener consecuencias negativas para el propio adolescente, su

entorno y la sociedad (Compas y cols., 1995) y, por tanto, deben ser estudiados profundamente con el fin de prevenirlos.

2.3.2. *Trayectoria persistente*

Paralelamente, algunos adolescentes (más los chicos que las chicas) presentan conductas delictivas en un momento más temprano de la vida, agravándose estas conductas en la adolescencia y en la edad adulta (Farrington, Loeber y Van Kammen, 1990). Siguiendo a Moffitt (1993) la precocidad de la conducta delictiva caracterizada por la comisión de actos de gravedad es el mejor predictor de una delincuencia crónica. Una situación tal estaría indicando una trayectoria persistente de la conducta delictiva. Este modelo se centra en los factores biológicos (por ejemplo, déficits neuro-fisiológicos), psicológicos (temperamento difícil, déficits cognitivos) y sociales (ambiente familiar aversivo) que influyen de forma temprana en el desarrollo de una personalidad o estilo conductual agresivo y antisocial en la adolescencia.

En este ámbito, existe consenso a la hora de definir la violencia como una característica profundamente persistente y crónica de determinados sujetos en todas las edades (Farrington y cols., 1990; Smetana y Bitz, 1996). Además, una vez que se inicia de modo temprano esta conducta, los sujetos continúan seleccionando entornos que favorecen y sostienen los actos violentos, creando una disposición duradera hacia el comportamiento antisocial. De este modo, estas conductas, se tornan reiterativas con el consecuente deterioro del ajuste personal e interpersonal (Garrido y Martínez, 1998). Además, existe un consenso entre los investigadores sociales preocupados por la delincuencia juvenil en la idea de que la raíz de las conductas delictivas se encuentra, fundamentalmente, en los entornos más cercanos a la persona: familia, pares y escuela.

Desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1986), la influencia de la familia en la conducta de riesgo del adolescente se explica a partir de la importancia del aprendizaje observacional, modelado a imitación en los procesos de desarrollo psicosocial del ser humano, incluidos aquellos referidos al consumo de sustancias o actos delictivos. Desde esta teoría, se considera que los adolescentes aprenden diferentes conductas iden-

tificándose con otros significativos, tales como padres, iguales y profesores. El aprendizaje social tiene un papel importante en el ciclo inter-generacional de la violencia desde la adolescencia y se sugiere tentativamente que en la evaluación del riesgo de maltrato hacia la pareja en el noviazgo, así como en la prevención secundaria y el tratamiento de este tipo de violencia, debería contemplarse la observación de violencia en la familia de origen, así como los rasgos de personalidad y las actitudes a favor de la violencia (Rey-Anaconda, 2015).

Por otro lado, desde una perspectiva socio-interaccional, Patterson y col. (1992), también plantean en su modelo de desarrollo de la conducta antisocial que es en la familia donde se da el «entrenamiento básico» en conducta antisocial. Según estos autores, los niños con conductas antisociales provienen de familias donde la disciplina es dura e incoherente, los padres están poco comprometidos con sus hijos y no ejercen casi ninguna supervisión sobre estos. En este ambiente, los niños son entrenados para mostrar comportamientos antisociales: los padres dan recompensas y castigos sin considerar el carácter positivo o negativo de la conducta del niño y este no aprende a desarrollar una conducta prosocial ni a evitar los comportamientos desviados. Los comportamientos prosociales están hoy considerados como la mejor estrategia para prevenir y afrontar la creciente expresión de la agresividad y la violencia social, pero no solo esto: constituyen también para los autores un verdadero protector y optimizador de su salud mental (Rodríguez, 2015).

Las relaciones aversivas constituyen una parte importante de las interacciones sociales en la familia y el niño aprende a dominar a los otros miembros mediante medios coercitivos, resultando la interacción propicia a una escalada de violencia tanto verbal como física. Además, cuando el niño llega al colegio es rechazado por sus comportamientos violentos y disruptivos y suele fracasar en su rendimiento escolar. Estos dos resultados contribuyen a acumular experiencias negativas y a perpetuar la conducta antisocial (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Moffitt, 1993).

La diferenciación entre trayectoria persistente y transitoria plantea la siguiente pregunta: ¿por qué algunos adolescentes participan en conductas de riesgo en esta etapa mientras que en otros casos la implicación en estos actos

aumenta con la edad? Para responder, habría que incidir en la edad de inicio de estos comportamientos. Parece existir una fuerte relación entre inicio temprano y cronicidad, lo que vendría a confirmar la trayectoria persistente. Pero, por otro lado, una amplia proporción de adolescentes que se inician en estos comportamientos en este periodo evolutivo se enmarcan en la trayectoria transitoria, lo que se explicaría considerando factores de riesgo próximos o contemporáneos tales como la pubertad o las cambiantes definiciones sociales en el mundo adolescente (Moffitt, 1993; Martínez, Varela, Del Moral, y Pérez, 2012).

Si se tienen en cuenta estas dos reflexiones teóricas, es necesario asumir que las conductas transgresoras en la adolescencia son o bien 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, ambas orientaciones presentan puntos comunes en la explicación de la conducta delictiva en la adolescencia, por lo que no debieran considerarse como excluyentes sino, más bien, como complementarias en el ámbito de la investigación de factores explicativos y, obviamente, en la prevención e intervención. En efecto, en ambas perspectivas se otorga una gran relevancia a los escenarios donde discurre la vida del adolescente, especialmente a la familia y la escuela. Estos contextos de socialización influyen en la identidad del adolescente, en sus valores, creencias y conductas, de ahí su gran trascendencia en la explicación y prevención de las conductas de riesgo en las que incurre este. La familia y la escuela pueden favorecer la participación en dichas conductas pero también pueden prevenirla, al constituir una «fuente» de recursos que ayuda al joven a enfrentarse a situaciones estresantes.

3. LA ESCUELA COMO CONTEXTO DE SOCIALIZACIÓN

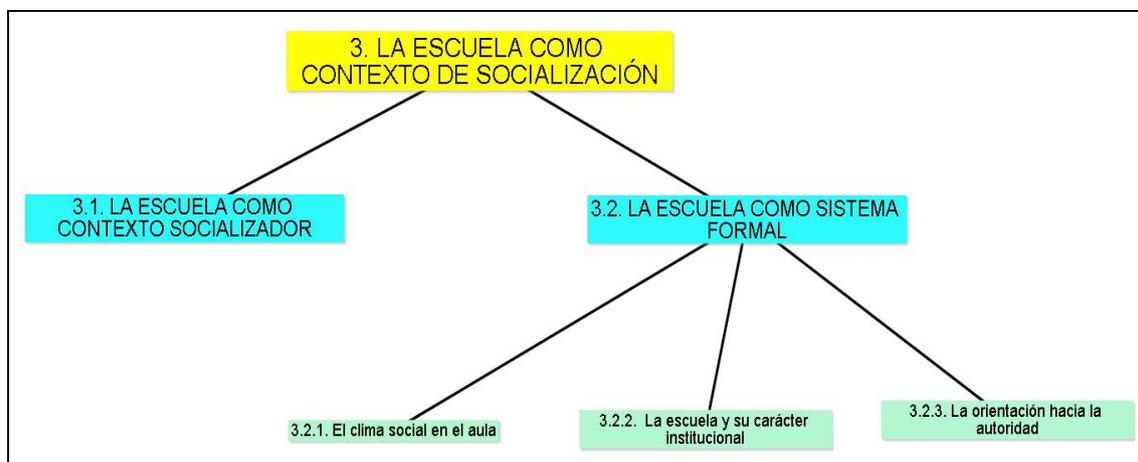


Figura 1.3. La escuela como contexto de socialización
Fuente: Elaboración propia.

A continuación, según la figura anterior, se expondrá el papel capital de la escuela como agente de socialización en el transcurso de la infancia hacia la adultez. Su noción de ámbitos de desarrollo nos depara el «hilo conductor» para analizar cómo el adolescente se inserta poco a poco en el tejido social. Se continuará con un nuevo apartado donde se subraya la importancia del contexto escolar como ámbito de socialización fundamental en la infancia y la adolescencia. Por esta razón, se ha 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 los menores forman parte, de modo que contribuye a la elaboración de una actitud hacia la autoridad y hacia los sistemas formales (Wentzel, 2010). Avanzado el apartado se realizará una reflexión sobre la actitud hacia la autoridad de los adolescentes y sobre la relación de la familia con la institución educativa, ya que la familia es un ámbito de educación informal fundamental, por lo que la colaboración de ambos contextos resulta de gran relevancia para el desarrollo integral de niños y adolescentes.

3.1. La escuela como contexto socializador

En este punto se ofrece una visión de la escuela como contexto de socialización teniendo en cuenta la relevancia de este ámbito en la adolescencia. En el transcurso de la infancia y la adolescencia, uno de los ámbitos donde los chicos y chicas pasan mayor tiempo es, sin duda alguna, la escuela. En la adolescencia, además, cobran mayor relevancia no solo las relaciones sociales que se establecen en la escuela, sino también la necesidad de una mayor autonomía y participación en este ambiente. Paralelamente, el sistema educativo también cambia de manera notable durante esta etapa.

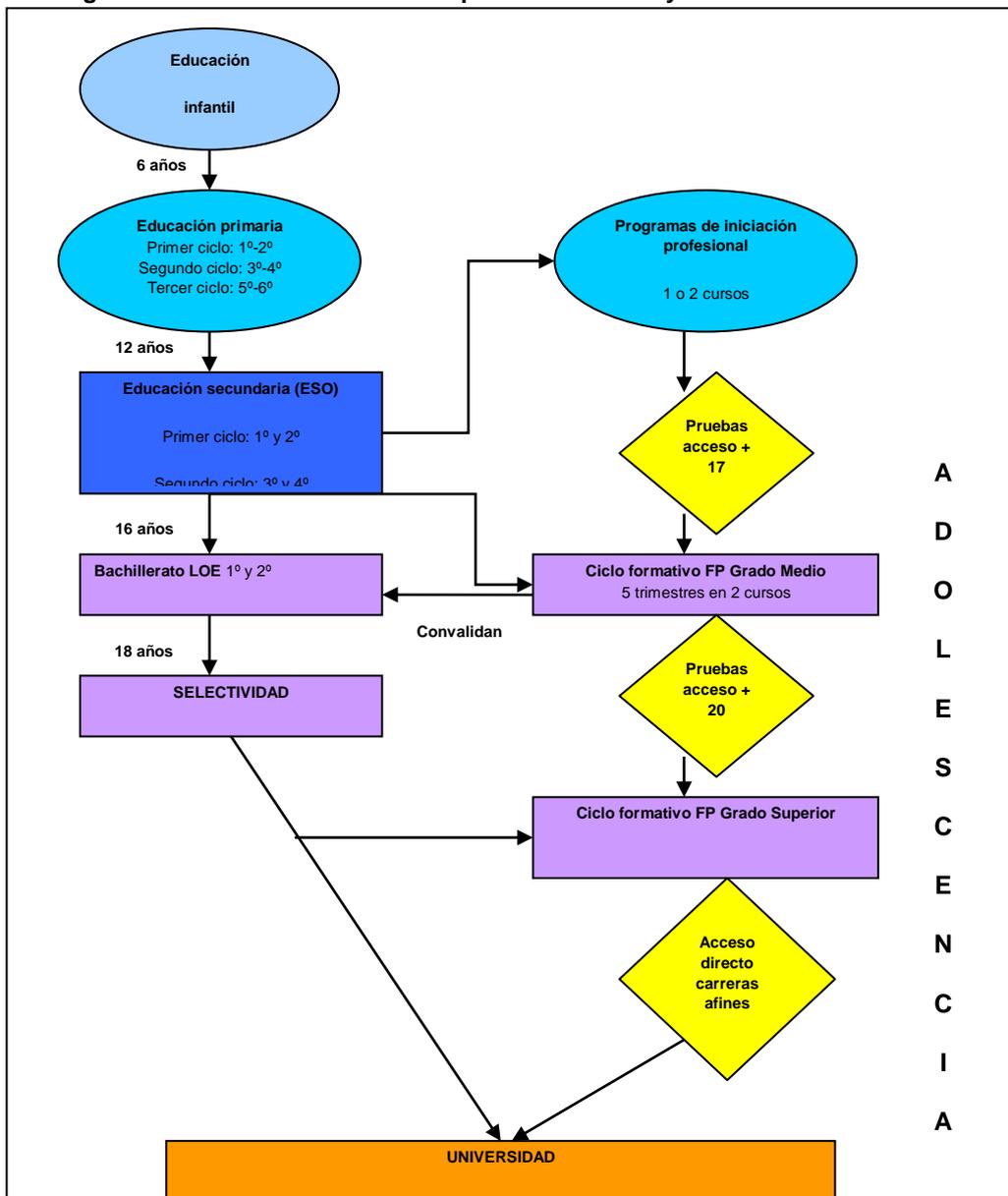
En el marco del sistema educativo español, la enseñanza obligatoria se divide en dos tramos: la Educación Primaria, que comprende al alumnado de entre 6 y 12 años y la Educación Secundaria, que comprende a aquellos con edades entre los 13 y los 16 años. El paso de un tramo educativo a otro tiene lugar cuando el chico o chica alcanza la preadolescencia. En efecto, a los doce años finaliza el ciclo de Enseñanza Primaria y comienza la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Este segundo tramo supone una importante transformación en los contenidos curriculares, en el modo en que estos se imparten y en las expectativas que se tienen del alumnado, al tiempo que, en numerosas ocasiones, se produce un cambio de centro de estudios.

En la enseñanza secundaria se empiezan a establecer distinciones según las habilidades y necesidades del alumnado, el cual, además, debe elegir parte de su currículo en materias optativas. En la formación secundaria, por ejemplo, se prepara a los adolescentes para su entrada en el mundo laboral o para seguir sus estudios en la Universidad, por lo que el currículo está claramente orientado a esa meta.

De este modo, cuando el adolescente tiene dieciséis años (adolescencia media) y finaliza la ESO, debe realizar una elección de gran trascendencia para su futuro: elegir si se incorpora al mundo laboral o si continúa con su formación académica y, en este caso, qué camino tomar en este proceso formativo (elección vocacional). En el último caso, el adolescente debe elegir entre un

Ciclo Formativo de Grado Medio, donde puede obtener una formación técnica orientada al mercado laboral, o puede realizar el Bachillerato, que le encamina fundamentalmente a su ingreso en la Universidad. Finalmente, cuando el adolescente alcanza la adolescencia tardía, se enfrenta de nuevo a una elección vocacional: iniciar sus estudios en la Universidad o en un Ciclo Formativo de Grado Superior, o incorporarse al mercado laboral. Esta breve descripción del sistema educativo español en la adolescencia que se recoge en la Figura 1.3.1. nos sirve para ilustrar la complejidad de este sistema y las demandas y desafíos a los que el adolescente deberá enfrentarse (Varela, Martínez, Moreno y Musitu, 2011).

Figura 1.3.1.: Sistema Educativo Español de Primaria y Secundaria.



Fuente: Martínez (2009).

La escuela constituye un importante escenario cuya influencia en el desarrollo se lleva a cabo a través de la educación formal y en la que los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren entre un emisor concreto —el profesor— y un receptor específico —el alumno—, en torno a unos determinados contenidos y actividades que conforman el currículo (Pinto, 1996). Sin embargo, definir la escuela únicamente desde el punto de vista académico sería un reduccionismo. La escuela representa, además, la primera institución formal de la que niños, niñas y adolescentes forman parte, así como el contexto donde las personas 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 y niñas al sistema educativo no solo incide en el mantenimiento de unas rutinas (horarios de sueño, de comida, de actividades...), sino también proporciona la influencia de otros adultos y de otros iguales y contribuye a la formación de patrones de interacción que los niños, niñas y adolescentes utilizan en sus relaciones sociales. La educación formal (aquella que tiene lugar en la escuela) tiene como función fundamental la transmisión de habilidades y la creación de procesos de andamiaje a partir de los cuales el sujeto se comporta de un modo competente en ambientes significativos.

En este proceso formativo, la escolarización debe guiar al estudiante en la consecución de cinco metas fundamentales: (a) convertirse en una persona intelectualmente reflexiva; (b) estar preparado/a para el compromiso en el mundo laboral; (c) cumplir con sus deberes de ciudadano/a; (d) formarse como una persona éticamente comprometida; y (e) convertirse o seguir siendo una persona física y psicológicamente saludable (Feagans y Bartsch, 1993). Las herramientas que posibilitan el cumplimiento de esta función socializadora son las prácticas educativas. A través de estas prácticas los miembros de una comunidad aprenden un conjunto de conocimientos, habilidades, etc., organizados culturalmente, valorados en un momento histórico determinado (Vila, 1998) y que facilitan la integración de los miembros de la comunidad en los grupos sociales en los que viven (Marín, 2003).

La educación formal es un proceso caracterizado por las interacciones sociales en un medio social más general que tiene, a su vez, una destacada función social (Ovejero, 2003). La función social de la educación pretende satisfacer las necesidades individuales y sociales del ser humano, al tiempo que se afianzan los principales rasgos de la cultura de una sociedad que permiten la continuidad de la misma. En la Tabla 6 quedan recogidas las principales funciones sociales de la educación formal por diversos autores.

Tabla 6: Funciones Sociales de la Educación.

Marín (2003)	1. Función adaptadora de la persona al grupo social (socialización)	Integración de la persona en la sociedad, al tiempo que contribuye a la perpetuación de la sociedad.
	2. Continuadora de la sociedad	Transmisión de la herencia cultural, usos y costumbres que permiten mantener el orden social y conservar la cohesión social.
	3. Promotora de cambios sociales	Estos cambios sociales tienen el fin de propiciar una mejora social.
	4. Capacitadora profesional de las personas	Transmite conocimientos y habilidades que permitan ocupar un puesto en la sociedad.
	5. Función económica	Colabora en el crecimiento productivo de la sociedad.
	6. Función política	-Promueve la participación cívico-social -Permite la perpetuación de las ideologías.
	7. Control social	Regula el comportamiento de los miembros del grupo y de los contenidos que se imparten.
	8. Selección social	-Permite a los sujetos alcanzar las posiciones para las que están más capacitados. -Permite a todo el mundo acceder a unos contenidos básicos. -Impide acceder a posiciones "reservadas" a personas de un determinado nivel económico y social.
	9. Promoción del progreso humano	-Mejora la calidad de las relaciones intergrupales. -Facilita la comunicación en la sociedad.
	10. Medio de asunción de roles	Adquisición de normas, valores y actitudes que determinan maneras concretas de comportarse en el sistema social
Cerezo (1998)	1. Custodia	Mientras los padres trabajan, la escuela y los hijos son menores de edad: estos permanecen en la escuela
	2. Selección del papel social	Proporcionan información sobre los diferentes roles sociales y su deseabilidad.
	3. Doctrinal	Acomodación al sistema social vigente y aceptación de sus valores.
	4. Educativa	Desarrollo de habilidades e incremento de los conocimientos.
Dewey (1976)	1. Asimilación	Facilitar la asimilación de la cultura social.
	2. Eliminar los riesgos para el medio ambiente	Promover el desarrollo de una conciencia sobre la conservación y protección del medio ambiente.
	3. Medio social	Poner a la persona en contacto con un medio social más amplio.
	4. Coordinar influencias	Coordinar, para cada sujeto, las influencias de los diversos ambientes sociales en los que se desarrolla.

Elaboración: Grupo Lisis.

No obstante, la educación formal no es el único ámbito en el cual se aprenden los contenidos que desde la sociedad se estiman como importantes, ni el profesorado constituye el único agente educativo (Fernández Ríos y Rodríguez, 2002; Musitu, 2002; Ovejero, 2002). Los padres, el grupo de pares, las situaciones de ocio, diferentes eventos culturales de toda índole, los clubes

deportivos, los medios de comunicación, etc., son también agentes co-educadores. Por ello, el profesorado debe tomar las decisiones relacionadas con la educación sin ignorar las pautas que estos agentes co-educadores transmiten (Flammer y Alsaker, 2005). Además, no se puede olvidar que la escuela es una institución social y, por tanto, está regida por un conjunto de normas que representan la cultura del centro educativo y que reproducen las estructuras formales de la sociedad. Así, a través de la educación formal, la sociedad delega en la escuela las obligaciones educativas de transmisión de valores y de preparación de las generaciones jóvenes para la vida adulta dentro de la sociedad presente y futura (Flammer y Alsaker, 2005).

Estas características hacen de la educación formal un proceso de socialización fundamentado básicamente en el conformismo social, donde el profesorado 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 los adolescentes se integran en nuevos grupos sociales —grupos de iguales o de pares—, experimentan nuevas relaciones con figuras de autoridad social (profesorado) 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 del centro escolar como un contexto que tiene un impacto crucial sobre el desarrollo de conductas tanto adaptadas como desadaptadas en el alumnado (Otero-López, 2001).

3.2. La escuela como sistema formal

Una característica de la educación formal es la pobre participación del alumnado en un sistema del que, sin embargo, forma parte. Lo habitual es encontrar que los alumnos apenas intervienen en las decisiones relativas a los aspectos organizativos de la escuela que tanto influyen en la cultura del centro y en el proceso de enseñanza/aprendizaje, aunque sí experimentan consecuencias derivadas de estas decisiones. Esta contradicción es especialmente importante cuando el alumnado alcanza 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 tiene el alumnado de este, así como en la expresión de comportamientos de tipo disruptivo (Díez y Terrón, 2006; Henry y cols., 2000).

En particular, la deficiente organización de normas y reglas, la orientación autoritaria *versus* democrática del centro o la masificación de los estudiantes en las aulas, destacan como los principales factores que favorecen este tipo de comportamientos poco deseables en el contexto escolar. Al indagar en este razonamiento, en el que se evidencia el actual desajuste existente entre las necesidades de la adolescencia y las condiciones educativas con las que coexisten, Eccles, Lord y Roeser (1996) han comprobado la influencia negativa de cinco cambios en la escuela primaria y secundaria que explican este incremento de la indisciplina y de otras conductas de riesgo:

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.
5. El profesorado de secundaria se siente menos eficaz que el de primaria, reduciendo su papel a impartir una determinada materia.

Frente a esta situación se propone modificar la estructura de las actividades escolares para superar dichos problemas, orientándolas hacia el desarrollo de proyectos, de tareas, que sean definidas como propias por el alumnado, lo que supone redefinir su papel como alumno y alumna, incrementando su protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Díaz-Aguado, 2005). También, Adell (2002) propone una serie de cambios en la organización formal de la escuela que contribuyen a mejorar las relaciones entre el alumnado y, en consecuencia, a disminuir su malestar. Entre estos cambios destacan:

- El establecimiento de pocas normas, pero claras, conocidas, aplicadas y que respondan a las necesidades del alumnado.
- La creación de canales claros y efectivos de comunicación.

- El fomento del debate democrático y participativo.
- La enseñanza efectiva y adaptada al alumnado.
- La formación integral del alumnado.
- La creación de canales que permitan el diálogo con la familia y el entorno inmediato del alumnado.
- El asesoramiento al alumnado respecto de las decisiones académicas y vocacionales.
- La concepción de la escuela como una institución que prepara para la vida y la futura integración social y laboral.

Por otra parte, tal y como se ha comentado, la organización del centro escolar, en especial la organización didáctica planteada por el profesorado, su actitud hacia el alumnado y las interacciones establecidas entre ambos (profesores/as y alumnos/as), influyen en la percepción que los miembros de la comunidad escolar tienen de esta institución y, en consecuencia, en el clima escolar y en el clima social del aula (Cava y Musitu, 2000, 2002).

3.2.1. El clima social en el aula

El clima social 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 profesorado y alumnado acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett y cols., 1993). 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 en ese contexto, así como en su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual (Martínez, 1996; Schwarth y Pollishuke, 1995).

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 se pueden 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 profesorado y alumnado. 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, 2002).

Conjuntamente 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 hace referencia a la capacidad que tiene el sujeto para organizar de forma responsable su propio trabajo; (2) la dimensión de estructura de tarea 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 del alumnado 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, siguiendo las dos dimensiones generales, el clima del aula será positivo cuando el funcionamiento y la comunicación sean adecuados. Se puede decir que el funcionamiento es adecuado cuando el alumnado tiene claras las reglas y la relación entre profesorado y alumnado es positiva, de modo que se favorece el desarrollo cognitivo, afectivo y social del alumnado. Respecto de la comunicación, el hecho de que tanto el alumnado como el profesorado puedan expresar abiertamente sus preocupaciones, dificultades o inquietudes, constituye un recurso indispensable para hacer frente a los problemas y dificultades que puedan surgir como resultado de su permanente interacción (Ellis, Cheng-Hall y Dumas, 2013).

Como contrapartida, hay 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 el alumnado, y la existencia de alumnos y alumnas con problemas de interacción social con el grupo de iguales en el aula. Por un lado, la competitividad entre el alumnado 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 alumnos. Por otro lado, cuando se habla de la interacción social entre el alumnado, se considera 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 sufren problemas de integración social en las aulas y centros.

En última instancia, 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 se detalla a continuación.

3.2.2. La escuela y su carácter institucional

El sistema escolar se caracteriza por ser una estructura de autoridad jerarquizada, regulada por un conjunto de normas que se aplican de modo personal e imparcial. En este sistema las personas desempeñan determinados puestos con responsabilidades y obligaciones formalmente definidas que guían la conducta de los miembros de este sistema social (Ruiz, Cerezo y Esteban, 1998). La escuela supone, además, el primer contacto directo y continuo del niño y del adolescente con relaciones sociales organizadas de tipo burocrático y, por tanto, proporciona a los niños y niñas la primera oportunidad de aprender sobre los principios de regulación social, sobre los conceptos de gobierno y democracia, además de contribuir a la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional (Cava y Musitu, 2000, 2002; Howard y Gill, 2000; Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999).

La participación en este tipo de organizaciones, así como el desarrollo del concepto de autoridad es un proceso que evoluciona 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 este puede distribuirse con justicia en un sistema democrático de derechos y responsabilidades (Howard y Gill, 2000; Ramos, 2008).

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; Musitu, Estevez, Jiménez, 2009).

Por tanto, se priman las experiencias que la persona tiene con el orden institucional y la propia interacción social, frente a posicionamientos que otorgan una mayor importancia a los procesos cognitivos separados de la interacción social. Si se trasladan estas ideas a la configuración de la actitud hacia la escuela como sistema formal y hacia el profesorado como figuras de autoridad, se observa, en efecto, cómo esta se construye a partir de la experiencia escolar, y de manera especial a partir del grado de responsabilidad que se otorga al alumnado en las actividades escolares. En este sentido, se ha constatado que la percepción de niños/as y adolescentes, y estos en mayor grado, acerca del grado de influencia y de 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 no es el único ámbito a partir del cual se construye la actitud hacia la autoridad, la familia es un referente esencial en este proceso (Lila, Buelga, Musitu, 2004; Musitu y cols., 2009). En un estudio clásico de los años

70, Bernstein observó que las familias de clases desfavorecidas transmiten a través del lenguaje un concepto de escuela como una institución punitiva que favorece a las clases económicamente más favorecidas. La configuración de una actitud negativa hacia la autoridad formal se encuentra, además, vinculada con la sensación que tienen los escolares de falta de sentido y de imposición arbitraria de las normas y actividades escolares y esto vale tanto para niños como para adolescentes.

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; Musitu, Estevez, Jiménez, 2009).

3.2.3. La orientación hacia la autoridad

Paralelamente al proceso de formación de la actitud hacia la autoridad institucional, en el alumnado se elaboran representaciones de las figuras de autoridad informales (padre, madre, etc.) y formales (maestro/a, policía, etc.) (Laupa y Turiel, 1986; Molpeceres y cols., 1999; Murray y Thompson, 1985; Rigby, Schofield y Slee, 1987). En el primer caso, los padres y las madres son las primeras figuras informales con los cuales los niños y niñas interactúan, por lo que la relación del niño y adolescente con sus padres influirá en su orientación hacia el resto de sistemas informales y hacia otras figuras de autoridad. De manera análoga, la relación que el alumnado tenga en la escuela o instituto con el profesorado constituye la base para la comprensión de otros sistemas burocráticos, de 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 escolares tienen de la imparcialidad y racionalidad de los reglamentos escolares y del modo en que el profesorado ejerce 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 y, además, configura su orientación hacia el resto de sistemas institucionales (Emler y Reicher, 1995; Molpeceres y cols., 2000, 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; Rechea y Cuervo, 2010; Vagi et al., 2013). Esta legitimación no se produce en términos absolutos, sino que existe una gradación que oscila entre la máxima aceptación y el máximo rechazo. Así, partiendo de los diferentes tipos de legitimación presentes en las organizaciones, Weber estableció los principales tipos de autoridad (Ver Tabla 7).

Tabla 7: Tipos de autoridad según Weber.

AUTORIDAD	CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES
Legal-racional	- Fundamentada en regulaciones externas o reglas jurídicas. -Se basa en la creencia que los subordinados tienen el derecho a mandar, asociado a una determinada posición en la organización. -La legitimación no está asegurada.
Carismática	-Se vincula a las cualidades especiales de una persona. -Puede co-ocurrir o no con la autoridad legal-racional.
Tradicional	- Se sustenta en el reconocimiento social del orden establecido, la tradición.

Fuente: Grupo Lisis.

La escuela se caracteriza por ser una institución vertical donde el profesorado desempeña la autoridad legal-racional que puede, por tanto, ser o no legitimada por sus alumnos. A diferencia de lo que ocurre en otras organizaciones, en la escuela, la autoridad formal del profesorado raras veces resulta de una negociación explícita entre las partes, sino que este proceso ocurre de una manera más implícita: el alumnado pone a prueba los límites y acepta en diferentes grados la autoridad que representa el profesorado (Prada, 2003). Además, la orientación de los escolares 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 (Epps y Hollin, 1993; Estrela, 2002; Heaven, 1993; 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, 1996); pero por otro lado, puede también ejercer un efecto protector respecto de la implicación en conductas antisociales, en el sentido de que es más probable que aquellos escolares que tienen una actitud positiva hacia la escuela y hacia el profesorado no se vean implicados en este tipo de conductas (Hoge, Andrews y Lescheid, 1996; Moncher y Miller 1999; García Bacete y Martínez González, 2006).

• **Importancia del profesorado en el ajuste del alumno**

El profesorado, además de ser la principal figura de autoridad formal en la escuela, desempeña un doble rol en la relación con el alumnado: por un lado, determina lo que debe aprender el alumno y la alumna, decide el contenido del currículo y el método de enseñanza y organiza las clases, es decir, desempeña el rol de instructor; pero además, debe mantener la disciplina en el aula, crear unas reglas de conducta e intervenir en la organización de agrupamientos de alumnos, en la distribución de equipos y horarios y en la fijación de los medios para que se respeten las reglas y mantener la disciplina, es decir, desempeña también un rol socializador (Gómez, Mir y Serrats, 2004).

Desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, se ha profundizado en la relación entre el profesorado y el alumnado. Una buena relación entre el profesor y alumno debe caracterizarse por cuatro aspectos fundamentales: (1) transparencia, como un requisito fundamental para la honestidad entre ambos; (2) preocupación por los demás, cuando cada uno sabe que es apreciado por el otro; (3) individualidad, para permitir que cada alumno/a desarrolle esa parte de su identidad que le distingue de los demás; y (4) satisfacción de las necesidades mutuas (Gordon y Burch, 1998). Desde esta perspectiva, el profesorado es considerado como un agente socializador cuyo comportamiento influye en la motivación del alumnado, en su rendimiento y en el ajuste escolar.

Por otra parte, en numerosos trabajos se han analizado aquellos comportamientos de profesores de primaria y secundaria que motivan especialmente al alumnado y de otros que, por el contrario, son desmotivadores (Henson y Eller, 2000; Justicia, 1996; Pintrich, 2000; Schunk, 2000; Urdan, 1997; Utman, 1997). Los comportamientos motivadores son aquellos que estimulan directa o indirectamente al alumnado a iniciar con relativa rapidez las tareas encomendadas, a perseverar en ellas hasta su terminación, a permanecer atentos en clase o a hacer intervenciones (preguntas, sugerencias, aportaciones de información, experiencias o anécdotas). Los comportamientos desmotivadores, en cambio, no estimulan a los alumnos a iniciar con rapidez las tareas encomendadas ni a perseverar en ellas hasta su terminación, ni a estar atentos en clase ni a hacer intervenciones. En la Tabla 8 se recogen los principales comportamientos motivadores y desmotivadores.

Tabla 8: Principales comportamientos motivadores y desmotivadores del profesor.

OBJETIVO	COMPORTAMIENTOS	
	MOTIVADORES	DESMOTIVADORES
Dirigidos a la activación o iniciación de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> a) Organizadores previos. b) Sentido del humor. c) Entusiasmo por el trabajo. d) Activadores de la atención. e) Oferta de «optatividad». f) Comportamiento autoritativo. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Desorganización en las clases. b) Recargar conceptualmente las explicaciones. c) No utilizar claves (humor, anécdotas...).
Dirigidos a la persistencia o continuidad en la tarea	<ul style="list-style-type: none"> a) Claridad expositiva. b) Flexibilidad con los niveles de abstracción. c) Preguntas de naturaleza metacognitiva sobre lo que el alumnado está mentalmente elaborando. d) Organizadores gráficos. e) Funcionalidad. Aplicación de los conocimientos a la vida cotidiana. f) Pensamiento crítico. g) Aprendizaje cooperativo <i>versus</i> aprendizaje autónomo. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Explicar demasiado rápido. b) Abusar de la evaluación sumativa frente al mayor poder motivador de la evaluación formativa. c) Carencia de la habilidad de escuchar activamente críticas y/o quejas. d) Realizar comentarios pesimistas con frecuencia. e) Etiquetar negativamente al alumnado.

Fuente: Grupo Lisis.

Además de los comportamientos motivadores y desmotivadores, otras dos variables son fundamentales en el estudio de la interacción entre el

profesorado y el alumnado: las expectativas del profesorado y su estilo docente.

Las expectativas son creencias generalizadas acerca de las personas o grupos sociales que forman parte de la interacción habitual con nuestro entorno. En el contexto escolar el profesorado tiene expectativas específicas acerca del rendimiento y conducta de cada uno de sus alumnos/as (Pinto, 1996). La trascendencia de estas expectativas radica en el hecho de que influyen no solo en el comportamiento del profesor/a hacia el alumnado, sino también en la visión que estos alumnos y alumnas tienen de su realidad escolar y de sí mismos/as, en el tipo de relación que se establecerá entre alumnado y profesorado, en el clima social del aula y en la marcha de la clase (Guil, 1997). El proceso de influencia mediante el cual las expectativas del profesorado influyen en el comportamiento del alumnado, en el sentido de que cumplen las expectativas previas del profesorado, se conoce como Efecto Pigmalión, por alusión al relato narrado por Ovidio en las *Metamorfosis*.

En la práctica cotidiana, el profesorado genera expectativas sobre el alumnado a partir de la información que proviene de los expedientes académicos de años anteriores, de la información de tipo informal que le aportan sus compañeros y de su propia experiencia en el aula. No obstante, en el proceso de formación de las expectativas intervienen, además, aspectos como la personalidad del alumno, su identidad social, su estatus socioeconómico o su atractivo físico (Dusek y Joseph, 1985). El profesorado suele elaborar estas primeras impresiones atendiendo, por orden, a estas cuatro categorías: categorías académicas, psicológicas, sociales y físicas del alumnado (Guil, 1997). No obstante, el profesorado no es un agente pasivo que elabora las expectativas a partir de la información que dispone del alumnado, al contrario, la percepción selectiva del profesorado también ejerce una gran influencia en el proceso de formación de las expectativas y subraya el carácter subjetivo de este proceso (Musitu y Cava, 2001).

Esta percepción selectiva se encuentra determinada por dos aspectos generales: las características del profesorado y el contexto de la interacción. El primer elemento, *las características del profesorado*, alude a aspectos como la tendencia a subrayar las diferencias entre alumnos, la forma de elaborar los

juicios y de tomar decisiones, la concepción de la asignatura y su grado de complejidad cognoscitiva, el lugar donde el profesorado desempeña su trabajo, la utilización de la información sobre la capacidad de aprendizaje de los sujetos según el sexo, la consideración de los intereses o motivos que rigen la enseñanza, la creencia en su propia eficacia, el modo de interpretar pequeñas muestras de conducta, la predisposición a observar signos de éxito o de fracaso y la habilidad para controlar la conducta del alumnado. El segundo elemento, *el contexto de la interacción*, hace referencia a características como la complejidad, ambigüedad y rapidez con que se produce la información y variables relativas al aula, entre las que destacan su amplitud, el agrupamiento de alumnos o la organización y estructura de las clases.

Teniendo en cuenta ambos elementos, el profesorado genera sus expectativas de un alumno a partir de la información disponible de este, de su posición relativa en la clase y de la percepción y evaluación del aula. En la Tabla 9 quedan reflejadas las principales etapas de las que consta este proceso, desde la generación de los estereotipos en el profesorado, hasta la formación de estas impresiones y expectativas (Ros, 1989).

Tabla 9: Fases de formación de las expectativas del profesorado hacia el alumnado.

FASE 1	Adecuación a los estereotipos.
FASE 2	Construcción de tipos de categorías de alumnos.
FASE 3	Comparaciones entre alumnos dentro de una misma categoría.
FASE 4	Desarrollo del concepto de «alumno ideal».
FASE 5	Tipificación del alumnado.
FASE 6	Impresiones y expectativas plenamente formadas.

Fuente: Ros (1989).

Las expectativas, una vez elaboradas, se plasman en un trato diferencial hacia el alumnado, tanto por la vía verbal como por la gestual (Díaz-Aguado, 1994; Machargo, 1991). Así, cuando las expectativas son positivas, el profesorado trata a los alumnos de un modo más agradable, amistoso y entusiasta, preguntando y permitiendo mayor número de intervenciones, observándolos con mayor atención, dirigiéndose a ellos con mayor frecuencia, dándoles más oportunidades y tiempo para que muestren sus capacidades y alentando, de este modo, un estilo cognitivo más reflexivo (Pinto, 1996).

Además, precisamente estos alumnos de quienes se espera más suelen emitir un mayor número de respuestas exactas y menor número de respuestas incorrectas y, también, se les prodigan mayores elogios cuando responden bien y menores críticas cuando responden mal. Por el contrario, en los casos en los que el profesorado tiene expectativas negativas sobre el alumnado y esperan de este un peor rendimiento, reciben menos elogios, más críticas y el profesorado les da menos oportunidades para que reflexionen y den la respuesta correcta (Ver Tabla 10). Junto con la comunicación verbal de las expectativas, la comunicación no verbal es constante y se manifiesta en el tono de voz, la expresión del rostro, los gestos, la proximidad y la ubicación espacial y el tiempo que se dedica a cada alumno (Machargo, 1991).

Tabla 10: Comunicación de las expectativas.

1. El profesorado que cree que un alumno es bueno, le sonríe con más frecuencia, mueve la cabeza, se inclina hacia él y le mira más tiempo a los ojos (se trata de síntomas de un lenguaje del cuerpo «positivo»).
2. Los buenos alumnos reciben siempre más *feedback*, independientemente de que sus respuestas sean correctas o falsas.
3. Para el alumnado del que el profesorado espera más, las reacciones —elogio y crítica— son más fuertes y claras.
4. Los niños con talento reciben más elogios que críticas, lo que significa que el profesorado guarda sus críticas para el alumnado «ignorante».
5. Al alumnado del que se espera más, el profesorado le da más enseñanza, en el sentido auténtico de la palabra.
6. El profesorado incita a los alumnos, de los que espera más, a responder más frecuentemente. Les llama más a menudo, les propone problemas más difíciles, más tiempo para contestar y les ayuda a encontrar la solución correcta.
7. Cuando el alumnado que es considerado por el profesorado menos inteligente obtiene buenos resultados, se produce una reacción de sorpresa e incluso, en ocasiones, de castigo; el profesor, en lugar de recompensar al alumno por su buena respuesta, le ignora o no gratifica, porque no ha correspondido a sus expectativas. Estas conductas son con frecuencia inconscientes.

Fuente: Grupo Lisis a partir de los datos de Machargo (1991).

A través de este proceso de comunicación de las expectativas, el profesorado puede ejercer un efecto positivo en sus alumnos, al transmitirles que se espera un buen rendimiento de ellos y darles oportunidades en el proceso de enseñanza/aprendizaje; sin embargo, el profesorado también puede ejercer un efecto negativo, al hacerles saber a determinados alumnos que se espera muy poco de ellos. No obstante, el profesorado puede minimizar los efectos negativos de las expectativas si se centran en enseñar el contenido a la clase como un todo, mantienen expectativas hacia el alumnado en función de registros sobre el progreso actual, plantean las metas a partir de unos cono-

cimientos mínimos aceptables, acentúan el progreso continuo a través de la comparación con niveles de ejecución anteriores y no en función de comparaciones normativas entre sujetos, dan un *feedback* informativo y no exclusivamente evaluativo de éxito o fracaso, presentan o reenseñan las tareas cuando los estudiantes no las comprenden, y piensan en estimular la mente de los estudiantes, animándoles a lograr todo lo que pueden en lugar de pensar en términos de protegerles del fracaso o de las dificultades (Cava y Musitu, 2000; Cerezo, 2009).

También es necesario tener en cuenta que en el alumnado no hay solo individuos que únicamente reaccionan ante las expectativas del profesorado. De hecho, para que las expectativas del profesorado ejerzan su efecto, es necesario que el alumnado las perciba correctamente y que valore altamente la opinión de este profesor (Ros, 1989). En cuanto al estilo docente se hace referencia a ciertas pautas de conducta habituales en el profesorado durante el desarrollo de las clases, en la organización didáctica y en la relación con el alumnado. A diferencia de las expectativas, que son específicas para cada alumno, el estilo docente se aplica de igual modo a todos los alumnos (Cava, 1998). Así, existen estilos más directivos, que suelen plasmarse en una organización más tradicional, y estilos más democráticos, que suelen optar por una organización «abierta», democrática o progresista (Erwin, 1993; Machargo, 1991; Pinto, 1996).

La organización tradicional se caracteriza por un mayor grado de preparación de las tareas y de las relaciones sociales en el aula. En estas aulas se exige a todo el alumnado la misma materia y se trabaja al mismo ritmo con un único método. El elemento principal a partir del cual el alumnado recibe *feedback* del profesorado y construye su autoconcepto académico es el rendimiento (Erwin, 1993). Por el contrario, las aulas con una organización democrática o progresista se encuentran menos estructuradas, permitiendo un mayor grado de autodeterminación y exploración. Además, en este tipo de organización se tienen más en cuenta las características singulares del alumnado, se les exige según sus posibilidades, se les evalúa en función de su trabajo personal, las relaciones profesor-alumno son directas, se fomenta la cooperación y se incentiva la motivación intrínseca (Machargo, 1991).

Con frecuencia se busca un aprendizaje activo del alumnado a través de la experimentación e interacción con sus compañeros, lo que requiere de mayor esfuerzo, creatividad, imaginación y formación previa del profesorado que en una clase tradicional (Pinto, 1996; Schwartz y Pollishuke, 1995). De modo análogo, el estilo y organización docente del profesorado ejerce una notable influencia en la interacción entre el alumnado y en el tipo de agrupamiento predominante en el aula (Field, 1981). Así, en una organización «abierta» o democrática es más habitual un agrupamiento heterogéneo y la puesta en marcha de tareas de aprendizaje cooperativo, mientras que en una organización tradicional suele ser más habitual un agrupamiento homogéneo en función del rendimiento o capacidad para el aprendizaje. Puesto que la organización de la clase y el clima social son factores interdependientes, la creciente utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula, en detrimento de otros métodos de instrucción más tradicionales, redundaría en un clima escolar más favorable para las relaciones sociales y una actitud del alumnado más positiva hacia las tareas escolares (Erwin, 1993; Ovejero, 1990, 2003; Zahn, Kagan y Widaman, 1986).

Finalmente, un factor que influye en la organización del aula y en la propia relación que se establece entre profesorado y alumnado es la *representación social* que el profesorado tiene del alumnado y viceversa. Moscovici (1979) 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 permiten a las personas interpretar lo que les sucede, clasificar las circunstancias, los acontecimientos y los sujetos con quienes se relacionan, así como elaborar teorías que permiten interpretar el entorno (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 permita 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 alumnado (Ver Tabla 11). En función de la representación social que el profesorado tiene de su alumnado, desempeñará el rol del profesor/a de un modo u otro, tendrá expectativas diferentes respecto de ellos y optará por una organización más tradicional o más democrática.

Tabla 11: Posicionamientos ante la adolescencia y visión de los adolescentes y adultos.

	ADOLESCENTES	ADULTOS
Centrado en el adulto	-Excluyen al adulto de ser origen del conflicto y del rasgo "problemático". - <i>Correctivo</i> : un proceso temporal, desajustado y negativo. - <i>Comprensivo</i> : etapa de crisis normales producto del proceso de construcción de identidad personal.	-Reflexivos -Racionales -Estables
Centrado en el adolescente	-Idealización de «lo adolescente». -Exaltación de ciertos valores de la edad adulta que se perciben y valoran negativamente.	-Puros -Espontáneos -Enérgicos -AbiertosCreativos -Contaminados -Prejuiciosos -Prudentes -Cerrados -Estructurados

Fuente: Grupo Lisis.

• Relación familia y escuela

Más allá de la educación formal, la educación informal desempeña un papel relevante en el proceso de formación de la persona y, en este sentido, la familia constituye el primer marco educativo del niño y la niña: los padres crean un clima favorable o desfavorable hacia el aprendizaje que constituye un marco interpretativo de la educación para los hijos en la escuela. Además, los valores transmitidos en la familia condicionan el aprendizaje escolar, en la medida en

que suponen una continuidad o una discontinuidad entre la cultura familiar y la escolar (Oliva y Palacios, 1998; Vilas-Boas, 2001). La familia comparte la responsabilidad de la educación con la institución escolar, por lo que ambos contextos —familia y escuela— están relacionados y se complementan (Aparicio, 2004). Conjuntamente con las prácticas familiares, la participación activa de los padres en el centro escolar constituye un mecanismo de influencia positiva en las actitudes de los hijos hacia la educación formal, en su satisfacción con la escuela, y en las relaciones con sus profesores y compañeros (Martínez, 1996; García Bacete y Martínez González, 2006). La colaboración entre la familia y la escuela tiene efectos particularmente positivos en las familias con hijos que presentan problemas escolares (rechazo del grupo de iguales o problemas de rendimiento académico) (Osborne, 1996). Así, el rendimiento académico de los niños y adolescentes se encuentra vinculado con la percepción que tienen del estilo educativo de sus padres, con el clima familiar, con el estilo docente y con el ambiente en la clase (Paulson, Marchant y Rothlisberg, 1998). Asimismo, el sentimiento de obligación familiar en el tema de los estudios se asocia con una creencia positiva acerca de la relevancia de la educación en el desarrollo del individuo y con la motivación académica (Fuligni, 2001).

La participación activa de los padres en la escuela, además, no solo tiene efectos positivos en los hijos, sino también en las propias familias, en el profesorado e incluso en los centros escolares (Becher, 1986, Cabrera, Funes y Brullet, 2004). En la Tabla 12 se recogen los principales efectos positivos de la participación de los padres.

Tabla 12: Efectos positivos de la participación de madres y padres en la escuela.

HIJOS	PADRES	PROFESORES
<ul style="list-style-type: none"> -Mayor progreso académico. -Menos conductas problemáticas. -Incremento de habilidades sociales y autoestima. - Menos absentismo escolar. -Mejores hábitos de estudio. -Actitudes más positivas hacia la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> -Actitudes más positivas hacia la escuela y el personal escolar. -Mayor apoyo y compromiso comunitarios. -Actitudes más positivas hacia sí mismos y mayor autoconfianza. -Percepción más satisfactoria de la relación padres/madres-hijos/as. -Incremento en el número de contactos escuela-familia. -Desarrollo de habilidades y formas más positivas de paternidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mayor competencia en sus actividades profesionales e instruccionales. -Mayor dedicación de tiempo a la instrucción -Mayor compromiso con el currículum; más centrados en el/la estudiante.

Fuente: Grupo Lisis.

En definitiva, la familia y la escuela constituyen dos pilares fundamentales del proceso educativo que desempeñan funciones complementarias (Kñallinsky, 2000). Partiendo de este carácter complementario, Aguilar (2002) destaca cinco razones fundamentales que justifican la necesidad de una colaboración entre la familia y la escuela: (a) los padres y las madres son responsables de la educación de sus hijos y desde este punto de vista son clientes legales de los centros; (b) el profesorado debería tomar como marco de referencia el aprendizaje familiar para plantear desde él el aprendizaje escolar; (c) la investigación muestra que el aprendizaje familiar influye en el rendimiento; (d) el profesorado, como representante de la autoridad educativa, tiene la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus responsabilidades escolares y compensar la actuación de padres y madres no competentes o negligentes; y (e) los padres y las madres tienen reconocido por ley su derecho a tomar parte en las decisiones sobre la organización y funcionamiento del centro.

A partir de estos puntos de confluencia entre la familia y la escuela, Calafat y Amengual (1999) sugieren algunas condiciones básicas para la participación de los padres y las madres en las instituciones escolares: (1) es necesario informar a las familias de los proyectos de la escuela en relación con la prevención del consumo de alcohol, drogas y de la violencia e invitar a participar en la definición de objetivos; (2) las familias deben percibir que son significativas en estos proyectos y que se van a tener en cuenta sus puntos de

vista; (3) la escuela no debe dar la impresión de que puede arreglarlo todo, pero tampoco debe devolver toda la responsabilidad a los progenitores; y (4) hay que tener en cuenta que para una amplia proporción de padres y madres resulta difícil plantear determinadas cuestiones en casa (por ejemplo, sobre alcohol, drogas u otras cuestiones de salud y calidad de vida), pero que desde la escuela se puede proporcionar apoyo y ayuda.

a) La colaboración entre la familia y la escuela

La familia y la escuela poseen características comunes que favorecen su colaboración: ambos contextos están inmersos en la misma cultura, tienen como finalidad común la educación de niños y niñas, la estimulación y promoción de su desarrollo y comparten la labor de cuidar y proteger a los menores. Al mismo tiempo, no se debe olvidar que son contextos con diferentes funciones, distinta organización espacio-temporal y con roles diferenciados (ver Tabla 13).

Tabla 13: Diferencias entre la familia y la escuela en las actividades del aprendizaje.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	FAMILIA	ESCUELA
Tipo	-Insertas en la vida cotidiana.	-Contexto ajeno al mundo inmediato de los/as menores.
Contenido	-Cercanas a los intereses de los/as menores. -Consecuencias prácticas inmediatas.	- Más alejadas de los intereses de los/as menores. -Consecuencias prácticas a largo plazo.
Interacciones con adultos e iguales	-Situaciones de aprendizaje en una relación diádica con el adulto. -Escasas interacciones con los iguales.	-Interacciones con el profesorado (adulto) escasas. -Numerosas interacciones con los iguales.
Tipo de aprendizaje	-Aprendizaje por observación e imitación del comportamiento del adulto. - Aprendizaje más informal y con mayor componente afectivo.	-Aprendizaje por intercambio verbal -Aprendizaje más formal y con menor componente afectivo.
Ideas sobre la infancia y la educación	-Valores más tradicionales	-Valores menos tradicionales.

Fuente: Grupo Lisis, adaptado de Oliva y Palacios (1998).

Pese a esas diferencias, familia y escuela también ejercen funciones complementarias en la transmisión de contenidos, actitudes y valores a los hijos. En la Tabla 14 se exponen las competencias de aprendizaje y el grado de implicación-compromiso familiar y escolar expresados en función de la mayor o menor presencia en cada cuadrante de la categoría.

Tabla 14: Competencias de la familia y la escuela en distintos dominios del aprendizaje.

APRENDIZAJE	FAMILIA Y ESCUELA
Dominio personal	Autoconcepto.
Dominio afectivo	Control de las emociones.
	Relaciones interpersonales.
	Valores universales: justicia, igualdad, libertad.
	Valores específicos: actitudes, motivaciones, objetivos, metas.
Dominio cognitivo	Lengua escrita.
	Otras lenguas.
	Resolución de problemas.
	Procesamiento de la información.
	Toma de decisiones.
	Conocimientos prácticos.
	Conocimientos teóricos.

Fuente: Grupo Lisis, adaptado de Villas-Boas (2001).

Esta complementariedad justifica, por tanto, la conveniencia de la implicación parental en la escuela, ya que comporta la creación de canales de participación mediante los cuales se conocen las actividades que se realizan en cada contexto (Vila, 1998). Los principales beneficios de establecer relaciones entre las familias y los centros educativos son los siguientes: (a) el establecimiento de criterios educativos comunes sin dar lecciones ni infravalorar a las familias; (b) la posibilidad de ofrecer modelos de relación e intervención con el alumnado; (c) la divulgación de la función educativa de la escuela en los padres y madres, de modo que aumente la comprensión, la aceptación y la valoración de la labor educativa con el objetivo de evitar

confusiones de roles y competencias y; (d) la posibilidad de enriquecer las escuelas con las aportaciones de las familias como recurso humano de apoyo y, paralelamente, como posibilidad de reflexionar de manera conjunta y obtener así una opinión complementaria a la profesional (Bris y Gairín, 2007; Díez y Terrón, 2006; Ribes, 2002).

Los mecanismos fundamentales que propician esta participación son, según Vila (1998), el trato informal y el trato formal. El trato informal puede canalizarse a través de las fiestas y el contacto en las entradas y salidas del colegio. El trato formal implica las reuniones de clase, las entrevistas, el consejo escolar y las AMPAS (Asociación de Madres y de Padres del Alumnado); en este último caso, la iniciativa corresponde fundamentalmente a la escuela. La colaboración familia-escuela requiere, además, que el profesorado acepte que sus conocimientos en educación no son superiores al saber que pueden aportar las familias (Vila, 1998; Garreta, 2006). A continuación se profundizará en estos mecanismos y en los factores que influyen de manera positiva y negativa en este proceso de participación.

b) Factores que influyen en la participación de la familia

Uno de los aspectos que influye de manera importante en la participación y colaboración entre la familia y la escuela es, indudablemente, el concepto que esta última atesora de la participación. De hecho, se ha observado que este concepto varía considerablemente en función del tipo de pedagogía, desde la participación como cooperación con las tareas escolares que propone la pedagogía tradicional, hasta la consideración de los padres como un recurso útil para desarrollar el proceso educativo de la escuela participativa (Ver Tabla 15).

Tabla 15: La participación de la familia en el proceso educativo desde las distintas pedagogías.

PEDAGOGÍA	PARTICIPACIÓN
Pedagogía tradicional	-Se reduce a la cooperación en las tareas escolares. -No implica una toma de decisiones.
Escuela nueva	-Métodos activos de participación. -Los problemas se resuelven en común. - Continuo <i>feedback</i> entre profesorado y alumnado. -Contactos regulares entre familia y escuela, pero no integran a los padres y las madres en la participación activa.
Pedagogías no directivas	-La participación es un principio básico. Redefinición de las relaciones y roles en el proceso educativo para una «desjerarquización».
Pedagogía institucional	-Autogestión pedagógica que requiere compromiso personal, iniciativa y acción de los participantes. -Participación total del alumnado, pero sin la integración de los padres y las madres en el proceso educativo.
Pedagogía de la desescolarización	-Supresión de las instituciones y estructuras. -Participación sin presiones, abolición de la escolaridad obligatoria y de los diplomas.
Pedagogía de la liberación	-Plantea la educación como un proceso dialéctico. -La participación es fundamental pero no matiza el rol de padres, madres y alumnos/as.
Escuela jerárquica	-Ofrece posibilidades mínimas de participación. -La participación es consultiva y para tomar decisiones menores.
Escuela participativa	-Los padres son considerados como un recurso útil para desarrollar el proceso educativo. -Los padres, las madres y los/as maestros/as se sitúan en el mismo nivel. -Participación de los padres, las madres y de las instituciones.
Escuela comunitaria	-Considera en menor medida la participación del alumnado.
Escuela autonomista	-Otorga al alumnado un papel activo en el proceso de aprendizaje. -Escasa participación de padres y comunidad.

Fuente: Grupo Lisis adaptado de Kñallinsky (2000).

Por otra parte, Kñallinsky (2000) sugiere la existencia de seis tipos o formas fundamentales de participación en función del grado de participación exigido y del peso que tiene la dirección del centro: la información que reciben las familias acerca de las decisiones tomadas por la dirección; la consulta facultativa u obligatoria con el fin de conocer la opinión de las familias, aunque la decisión final depende de la dirección; la elaboración de propuestas en las que los padres y las madres colaboran en el análisis y evaluación de las mismas, pero asumiendo la dirección su aprobación o rechazo; la delegación o poder delegado implica la completa autonomía en la toma de decisiones, si bien la autoridad recae en quienes delegan; la codecisión, decisiones consensuadas por todos los participantes (padres, madres y miembros de la comunidad escolar); la cogestión, que conlleva la participación en la puesta en práctica de las decisiones tomadas por todos los agentes; y la autogestión, en la que no hay autoridad externa.

También las características de las familias determinan el tipo de relación con la escuela e influyen en las estrategias que la escuela debe utilizar para incorporar a estas familias en una pauta de colaboración. En este sentido, Redding (1991) ha adaptado la tipología de relaciones históricas de la escuela-familia ya descrita por Coleman y Husen (Ver Tabla 16).

Tabla 16: Evolución histórica de la percepción familiar de la escuela.

	Tipo I: Disponible pero Alienado	Tipo II: Conforme pero Frustrado	Tipo III: Capaz pero Desconectado
Características	Dificultades de supervivencia, habilidades parentales limitadas.	Centrado en el menor, frustrado por las tendencias sociales.	Absorbido por los intereses profesionales o personales, poco tiempo con los menores
Percepción de la Escuela	Intimidadora, portadora de malas noticias, pero cuida de los menores.	Atención inadecuada a los niños, separada de la familia.	Contrata profesionales dedicados a la educación-crianza.
Clave para el Compromiso	Experiencias personales positivas con la escuela.	Experiencias personales positivas con otros padres y madres.	Experiencias positivas con los niños.
Estrategias para su implicación	Buscarlos fuera de la escuela, traerlos y cubrir sus necesidades sociales en la escuela.	Entrenar y dotar de significado a su papel de liderazgo.	Estructurar su interacción con los hijos.
Beneficios que obtiene de su participación	Adquiere habilidades de paternidad, maternidad, desarrollo personal y satisfacción.	Desarrolla capacidades de liderazgo, se convierte en parte del ambiente social.	Despierta el interés por la familia; conducta más coherente con sus valores.
Contribuciones a la Escuela cuando se ha convertido en Tipo IV	Sus propios hijos están mejor guiados, alivian a la escuela.	Líderes de padres, padres sustitutos para niños abandonados.	Contacto profesional, social; recursos financieros; habilidades, competencia profesional; mejor guía para sus propios hijos, alivian a la escuela.

Fuente: Grupo Lisis, adaptado de Redding (1991).

La familia de tipo I vive en un nivel de subsistencia, permanece atrapada en las demandas diarias del trabajo y cuenta con los hijos para trabajar. Estas familias limitan el desarrollo de sus hijos y consideran que el papel de la escuela es liberar a los niños de sus familias. Las familias de tipo I no tienden a presionar a la escuela, pero en la mayor parte de los casos, sus hijos necesitan apoyo. Con la llegada de la economía industrial, se produce un salto cualitativo; las metas de la familia y de la escuela coinciden en un punto: para ambas la instrucción de los menores debe mejorar la situación económica. Este tipo de familia se denomina tipo II. La característica esencial de estas familias reside en el hecho de que retienen los valores del sistema y buscan un mayor protagonismo en la educación de sus hijos.

El período post-industrial supone un nuevo cambio en las familias, denominadas por el autor, de tipo III. Para estas familias, la crianza de los hijos supone una barrera para sus propósitos adultos e invierten poco tiempo y energía en el desarrollo de sus hijos. Además, esperan que la escuela asuma una mayor responsabilidad en el desarrollo de los mismos. Estas familias son la norma en una sociedad caracterizada por la incorporación de la mujer al mundo laboral, por el aumento del divorcio y por una mayor autoindulgencia. Finalmente, este autor sugiere la necesidad de transformar cada uno de estos tipos de familias en una nueva categoría, familias tipo IV, mediante programas de educación familiar.

Como se ha visto, existe un elevado consenso sobre los efectos positivos de la participación de los padres y madres en la escuela. A lo largo de la historia, familia y escuela han compartido diversos escenarios de participación. Sin embargo, pese a los beneficios de la implicación de las familias en la escuela, existen ciertas barreras que dificultan esta colaboración, entre las que destacan, la desconfianza entre padres-madres y profesores y la falta de tiempo y de disponibilidad de ambos grupos. Además, Villas-Boas (2001) sugiere otras barreras que se resumen en la Tabla siguiente.

Tabla 17: Barreras en la participación de madres- padres en la escuela.

BARRERAS DEL PROFESORADO	BARRERAS DE MADRES- PADRES
<p>-Reticencia a la participación de los padres-madres. Desde la escuela, puede existir la percepción de que la participación de los padres puede interferir en los métodos de enseñanza del profesorado, por lo que se muestran reticentes a dar un grado de poder a los padres.</p> <p>-Defensa del estatuto profesional. Esta actitud se relaciona con la identidad profesional de especialistas y, por tanto, a que sus conocimientos no sean cuestionados. Como ejemplos característicos de esta barrera destaca la utilización de un lenguaje excesivamente técnico y difícilmente comprensible por la mayoría de los padres-madres.</p> <p>-Preferencia por los padres-madres de clase media. Una gran parte de escuelas están diseñadas hacia un «cliente» (alumnado) principalmente de clase media.</p>	<p>-Rendimiento del alumnado. Los resultados académicos de los/as hijos parecen ser un determinante de la actitud y comportamiento de los padres-madres. Cuando el alumnado tiene un bajo rendimiento, los padres-madres espacian las visitas informales al centro.</p> <p>-Nivel socioeconómico de la familia. Se ha observado que los padres-madres de nivel socioeconómico bajo dan más importancia a los contenidos, los deberes, etc. Por el contrario, los padres de clase más alta prefieren participar en actividades de gestión de la escuela, conocer los programas y los métodos de enseñanza, etc.</p>

Fuente: Grupo Lisis

Por esta razón, resulta necesario que los padres-madres consideren al centro escolar como una fuente de ayuda que complementa la formación de sus hijos y no como algo que les sustituye. La coordinación entre ambos contextos favorece la adquisición de referentes del alumnado en consonancia con los modelos familiares; la posición contraria ofrece unas vías de escape, lo cual no es nada deseable. Además, el hecho de que la escuela lleve a cabo un seguimiento de la evolución del alumnado y lo comparta con su familia, permite detectar en su inicio la expresión de problemas escolares, procesos de deterioro y, por lo tanto, plantear a tiempo estrategias de intervención para corregirlos desde el centro, el propio alumnado, la familia o de una manera conjunta (Notó y Dolors, 2002).

Finalmente, se considera de interés subrayar que la participación de los padres y las madres no es igualmente importante en todas las áreas. En este sentido, Oliva y Palacios (1998) proponen cuatro áreas fundamentales en las que la participación de las familias se torna de especial relevancia: (1) en los órganos de gestión escolar a través de los consejos escolares; (2) en la realización de las tareas escolares de los hijos; (3) en las actividades escolares

y extraescolares; y (4) en el conocimiento mutuo de ambos contextos: familia y escuela (Varela, Martínez, Moreno y Musitu, 2011).

Para concluir este apartado, destacar que se ha subrayado la importancia del contexto escolar como ámbito de socialización fundamental en la infancia y la adolescencia. Por esta razón, se presenta a 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 los menores forman parte, de modo que contribuye a la elaboración de una determinada actitud hacia la autoridad y hacia los sistemas formales. El profesorado, además, constituye la primera figura de autoridad formal para los escolares.

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 alumnado y su ajuste en la escuela. Así, las expectativas que el profesorado tiene del alumnado influyen en el rendimiento de este, en sus relaciones sociales, en la formación de su autoconcepto académico y, en definitiva, en su ajuste escolar y social. Finalmente, se quiere destacar que, junto con la escuela, la familia es un ámbito de educación informal fundamental, por lo que la colaboración de ambos contextos resulta de gran relevancia para el desarrollo integral de niños y adolescentes.

4. VIOLENCIA ENTRE ADOLESCENTES Y FACTORES RELACIONADOS

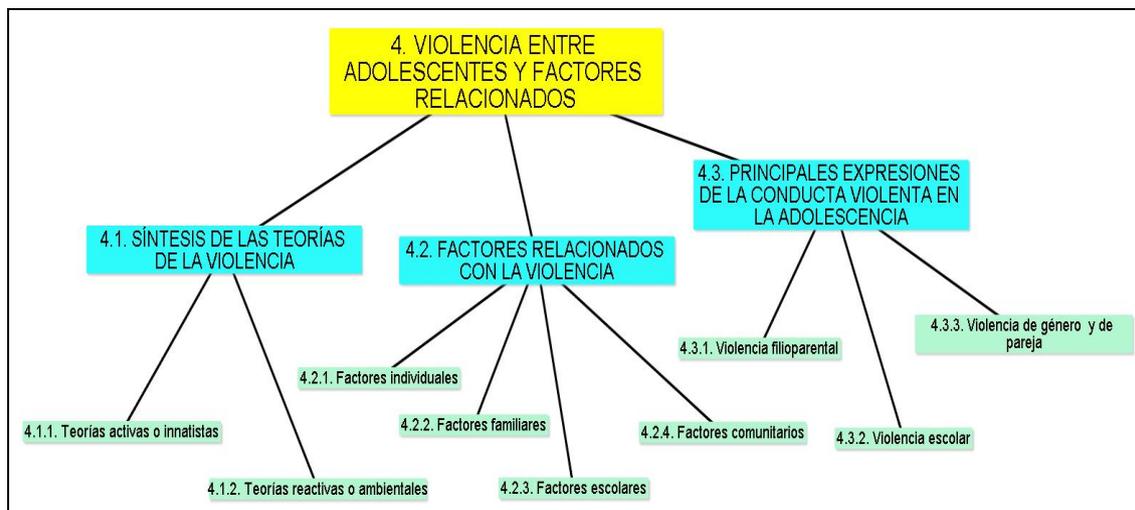


Figura 1.4. Violencia entre adolescentes y factores relacionados

Fuente: Elaboración propia.

A lo largo de este apartado, como se puede observar en la Figura 1.4., se presentarán los términos que definen el problema objeto de investigación, tratando de concretar las distintas teorías de la violencia, pues la finalidad es constatar la polisemia de estos conceptos y el sentido que puede comportar su uso en los ámbitos individual, familiar, escolar y comunitario. En una segunda parte, el apartado se centrará en los factores relacionados con la violencia a nivel individual, familiar, escolar y comunitario y, para terminar, se realizará un recorrido por las principales expresiones de la conducta violenta en la adolescencia tales como la violencia filio-parental, la violencia escolar y la violencia de género y de pareja.

La violencia en los y las adolescentes constituye una temática que interesa ampliamente a la comunidad científica. En los diferentes estudios se constata que se trata de un problema existente en todos los países y respecto del cual la preocupación social ha aumentado considerablemente en los últimos años. Las conductas violentas alarman a las autoridades administrativas, educativas, a las familias y a la sociedad en general por sus serias implicaciones y consecuencias.

4.1. Síntesis de las teorías de la violencia

Las teorías explicativas generales sobre el origen de la conducta agresiva/violenta en el ser humano son muy útiles para entender el comportamiento violento del adolescente en los distintos ámbitos donde se ubica. Por ello, en este apartado se va a presentar un Tabla resumen de los principales acercamientos teóricos desde los que se analizan las causas de la conducta violenta. Para ello, se han agrupado en dos grandes líneas teóricas, considerando que en algunos aspectos están relacionadas: las teorías activas o innatistas y las teorías reactivas o ambientales. Desde las teorías *activas* o *innatistas* se considera que la agresión es un componente orgánico o innato de los seres humanos, un aspecto esencial, por otra parte, para su proceso de adaptación al entorno. Se asume 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 y socialización de la conducta violenta del ser humano.

4.1.1. Teorías activas o innatistas

Las teorías activas o innatistas principales son: 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 la Tabla 18 se presenta un resumen:

Tabla 18: 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.
Personalidad	Rasgos de personalidad	Las personas agresivas tienen, normalmente, problemas de autocontrol, son impulsivas y, en ocasiones, padecen déficits cognitivos.
Señal-Activación	Estado de cólera	Cólera provocada por la frustración de no conseguir una meta prefijada y deseada.

Elaboración propia a partir de Varela, 2014.

4.1.2. Teorías reactivas o ambientales

En este apartado se presentan las siguientes teorías reactivas o ambientales (Ver Tabla 19): la teoría del aprendizaje social, teoría de la transferencia de excitación, Teoría moderna de la agresión: GAAM, y la teoría ecológica con la presentación de una Tabla resumen de todas ellas.

Tabla 19: 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.
Teoría de la Transferencia	Activación, emoción y frustración.	La activación producida en una situación puede persistir e intensificar las reacciones emocionales que ocurren en situaciones posteriores.
Teoría Moderna: GAAM	Condiciones sociales.	Respuesta a los valores predominantes y las características culturales, políticas y económicas de la sociedad.
Ecológica	Interconexión entre contextos.	La agresión se desencadena por variables situacionales e individuales, las cuales influyen en la activación, los estados emocionales y las cogniciones.

Elaboración propia a partir de Varela 2014.

De entre todas las teorías que se han propuesto en este apartado, la perspectiva que se presenta como más adecuada para comprender la complejidad del comportamiento violento es el enfoque ecológico de Bronfenbrenner, desde el que se analiza a la persona, sus conductas, en las interacciones de estructuras anidadas o concéntricas, constituidas por los escenarios más importantes de la vida de las personas: familia, escuela y comunidad, fundamentalmente. Si se analiza el problema de la violencia escolar desde este enfoque, se debe considerar que sus causas son múltiples y complejas y que es preciso examinarlas en términos de interacción entre personas y contextos.

4.2. Factores relacionados con la violencia

4.2.1. Factores individuales

La investigación generada sobre los principales factores individuales asociados con la conducta violenta en la adolescencia incluye tanto elementos biológicos y genéticos como psicosociales. Por un lado, los *factores genéticos y biológicos* hacen referencia a la influencia de la información genética transmitida por los padres en el desarrollo de ciertas características o peculiaridades en los hijos. Hoy en día existe un gran consenso científico acerca de la inexistencia de un determinismo genético, impermeable al

ambiente, relativo a las características psicológicas y conductuales de la persona (Arranz, 2004; Oliva, 1997) y se aboga por una perspectiva más interactiva entre la genética y las características ambientales. Por otro lado, los *factores psicosociales* hacen referencia al complejo entramado de variables personales e interpersonales propias de cada persona.

A continuación, se exponen varios factores individuales que se relacionan con las conductas disruptivas de los adolescentes:

- **Autoestima**

La relación entre la autoestima y la conducta violenta es compleja. Si bien es un hecho constatado que las víctimas de conductas violentas en centros escolares se caracterizan por una autoestima más baja, la relación entre la autoestima y los agresores es algo confusa. Para O'Moore y Kirkman (2001), esta confusión se debe a la tipología de comportamiento intimidatorio elegido. Es decir, los estudios que distinguen entre víctimas, agresores y víctimas-agresivas sí han encontrado diferencias significativas entre los grupos. O'Moore y Kirkman (2001) han realizado un estudio con 13.112 alumnos de edades comprendidas entre los 8 y 18 años para comprobar si existen diferencias en la autoestima entre las víctimas, agresores y víctimas-agresivas. Un aspecto que puede contribuir a clarificar la relación entre la autoestima y la conducta violenta es la existencia de adolescentes con *autoestima inflada* o *autoestima defensiva*.

Salmivalli y cols. (1999) han distinguido entre adolescentes con una *auténtica autoestima* elevada y adolescentes con una elevada autoestima defensiva y han examinado su relación con las conductas de amenaza e intimidación en el aula. Estos autores han llegado a la conclusión de que aquellos adolescentes que se implican en conductas intimidatorias, ya sea como actores o como espectadores que apoyan al actor de la agresión, se caracterizan por una autoestima defensiva, mientras que los que defienden a las víctimas de la agresión sí poseen una elevada autoestima.

Los problemas de conducta en los adolescentes, especialmente en la escuela, también se relacionan con la baja autoestima, según Casamayor y

cols. (1998). Según estos autores, el mecanismo a través del cual la baja autoestima puede conllevar problemas de conducta en la adolescencia es la realización de conductas propuestas por su grupo de iguales que perjudican a terceras personas o la necesidad de llamar la atención a través de la comisión de conductas disruptivas.

- **Sintomatología depresiva**

Los alumnos victimizados por sus iguales padecen normalmente problemas de ansiedad y depresión (Pelper, Smith y Rigby, 2004). Sin embargo, los resultados son contradictorios en el caso de los alumnos que agreden. Algunos estudios muestran que los adolescentes violentos presentan más desordenes psicológicos que el resto de adolescentes (Carlson y Corcoran, 2001; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä, 2000; Seals y Young, 2003, Castellón Mensoza, 2010). Otras investigaciones no señalan asociaciones directas entre la conducta violenta en la escuela y la presencia de síntomas depresivos (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Estévez, Musitu y Martínez, 2004), puesto que al igual que ocurre con la autoestima, la relación entre sintomatología depresiva y violencia es compleja.

Kaltiala-Heno y cols. (2000) han observado que la ansiedad y los síntomas depresivos aparecen de manera equivalente tanto en los agresores como en las víctimas. Sin embargo, aquellos adolescentes que son víctimas-agresivas tienen mayores niveles de ansiedad, síntomas depresivos y psicosomáticos. De hecho, la victimización puede predecir los siguientes índices de desajuste: sentimientos de soledad, depresión y baja percepción de autovalía (Jubonen, Nishina y Graham, 2000).

- **Satisfacción con la vida**

Algunos estudios han observado que las víctimas de conductas violentas en el ámbito escolar tienen un autoconcepto negativo y escasa satisfacción con la vida (Andreou, 2000; Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Rodríguez, 2004; Seals y Young, 2003). Dicho de otro modo, la victimización está asociada con la infelicidad (Flouri, y Buchanan, 2002). Por el contrario, MacDonald, Piquero, Valois y Zullig (2005) observaron que una alta satisfacción con la vida se rela-

ciona con un bajo número de conductas violentas. Por lo tanto, es de suponer que los adolescentes violentos en la escuela presenten cierto grado de frustración a la hora de evaluar o valorar su vida (Martínez, Buelga y Cava, 2007). Por último, algunos autores remarcan la importancia de las redes de apoyo social, comunitario, parental y del grupo de iguales sobre la satisfacción que los adolescentes muestran con sus vidas (Diener, 1984; Galbo, 1984; Greenberg, Siegel y Leitch, 1983).

4.2.2. Factores familiares

La exposición a situaciones de conflicto dentro de la familia, sea ya entre los padres o entre padres e hijos, también ha sido relacionada con la conducta agresiva del hijo (Ostrov y Bishop, 2008). En este sentido, la falta de cohesión familiar y la ausencia de alguno de los progenitores se han relacionado con el comportamiento desajustado de los adolescentes (Berdondini, 1996; Gibbs y Sinclair, 1999). Además, el ajuste psicosocial del adolescente y el clima familiar mantienen una relación bidireccional, de tal forma que, por ejemplo, un clima familiar conflictivo influye en el desarrollo de problemas de conducta de los hijos, lo que se convierte a su vez en un elemento de estrés en la familia ante el cual los padres suelen reaccionar agravando el patrón de interacciones familiares negativas (Eisenberg y cols., 1999).

Así, el clima familiar negativo incide en el desarrollo de factores individuales como los síntomas depresivos, el estrés y la ansiedad en los hijos, problemas que, a su vez, producen una influencia negativa en el sistema de relaciones familiares (Begotti, Borca, Calandri, Cattelino y Ingoglia, 2004) y en las relaciones de los adolescentes en otros contextos, como el escolar y el comunitario. El clima familiar positivo es un factor protector importante de la violencia filioparental mientras que la violencia marital física es un factor de riesgo (Ibabe, 2015). Por tanto, la cohesión familiar puede proteger a los hijos de conductas desajustadas (Nicholson, 2000) y favorecer la adaptación social de los adolescentes, porque permite la transmisión de pautas y normas culturales de padres a hijos (Rodríguez y Torrente, 2003).

4.2.3. Factores escolares

Una buena trayectoria escolar del adolescente podría actuar como factor inhibidor de conductas violentas o de victimización en la escuela, mientras que el fracaso escolar, las malas relaciones con los compañeros y los profesores o la escasa implicación en el aula se han relacionado con comportamientos violentos y la victimización de los adolescentes en la escuela (Hernández y cols., 2002). En definitiva, la actitud negativa hacia la autoridad formal, como el profesorado y la escuela como institución, se asocia con el fracaso escolar y con los problemas de comportamiento (Emler y Reicher, 1995; Epps y Hollin, 1993; Heaven, 1993; Loeber, 1996; Samdal, 1998; Martínez, 2009).

- **Clima escolar**

Determinadas características de la organización del aula, como la realización de actividades altamente competitivas entre los estudiantes o la tolerancia ante las situaciones de violencia y/o victimización, han sido asociadas con problemas de conducta en los alumnos (Cava y Musitu, 2002).

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, se habla de un clima escolar positivo (Trianes, 2000). Este clima óptimo favorece un buen ajuste escolar, psicosocial y conductual de los adolescentes, especialmente en aquellos chicos que tienen altas probabilidades de desarrollar problemas de conducta, emocionales o académicos (Haynes, Emmons y Ben-Avie, 1997). Asimismo, la mejora del clima social del aula se relaciona con la disminución del riesgo de conductas desadaptativas, como la violencia o la victimización, que pueden impactar negativamente en el funcionamiento del aula o de la escuela (Trianes y cols., 2006).

El desarrollo de unas buenas relaciones amistosas entre los alumnos y con el profesor será positivo para su desarrollo individual, pero también mejorará el clima general de convivencia en el aula. Por último, una valoración positiva por parte del adolescente, tanto de la escuela como de la familia, se

relaciona con mayores capacidades de los hijos para respetar las normas de vida colectiva y comunitaria (Gottfredson y Hirschi, 1990).

4.2.4. Factores comunitarios

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 las opciones de participación e integración de los adolescentes en actividades del barrio o en los servicios sociales comunitarios, 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 (Varela, Ávila y Martínez, 2013).

Diversos autores, según recoge el trabajo de Gracia y Herrero (2006), han propuesto distintos estratos o niveles de análisis de las relaciones sociales. Así, por ejemplo, Benjamin Gottlieb (1981) propone tres niveles de análisis del entorno social: los niveles *macro* (integración y participación social), *meso* (redes sociales) y *micro* (relaciones íntimas). Dentro de esta división, la integración/participación social se centra en cómo «las personas se involucran en instituciones, asociaciones de carácter voluntario, y la vida social formal e informal de sus comunidades» (Gottlieb, 1981).

En una línea semejante, Nan Lin (1986) plantea que el vínculo de una persona con el entorno social puede representarse en tres niveles distintos: la comunidad, las redes sociales y las relaciones íntimas y de confianza. La participación en la comunidad se refleja en el grado en que la persona se involucra en ella y en las organizaciones de carácter voluntario. Este tipo de vinculación refleja la implicación de la persona en la comunidad, lo que le proporciona un sentimiento de pertenencia a una estructura social amplia y un sentido general de identidad social.

Dentro de la psicología comunitaria, diversos trabajos muestran cómo la implicación de los adolescentes en la comunidad podría facilitar el proceso de

socialización y un adecuado ajuste psicosocial (Varela, 2012). La implicación en la comunidad, junto con la escuela y la familia, se convierte así en un contexto fundamental de socialización especialmente relevante durante la adolescencia.

Por ejemplo, para Sarason (1974), la percepción de pertenecer a una comunidad, el sentimiento de que se es parte de una estructura estable en la que confiar, el sentimiento de compromiso mutuo que vincula a los individuos en una unidad colectiva, es un elemento que contribuye al bienestar individual. Cohen et al., (2000) consideran que los efectos beneficiosos de las relaciones sociales en el bienestar individual se producen a través de su influencia en el autoconcepto, los sentimientos de valía personal, de control personal y la conformidad con las normas.

La comunidad podría ser, por tanto, uno de los contextos fundamentales a tener en cuenta en relación con el desarrollo de conductas desadaptativas en los adolescentes. Por ejemplo, en su investigación, Mrug y Windle (2009) ponen a prueba un modelo acerca de las influencias del barrio en las conductas de jóvenes preadolescentes. Estos autores concluyen en su trabajo que la concentración de pobreza del barrio y las escasas opciones de los jóvenes para implicarse y participar en actividades en las comunidades empobrecidas se relaciona con conductas problemáticas. La relación entre este tipo de comunidades y el desarrollo de conductas problemáticas parece estar totalmente mediada por una serie de efectos que incluyen disturbios en los barrios y una inadecuada supervisión parental sobre los adolescentes.

Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui (2009) concluyen en su trabajo que la participación e implicación comunitaria de los adolescentes contribuye directamente a la satisfacción con la vida y a la comunicación con los padres e, indirectamente, a la victimización. En otras palabras, los adolescentes socialmente integrados que participan en sus comunidades parecen mostrar altos niveles de ajuste familiar, personal y social y un menor riesgo de ser victimizados. Al mismo tiempo, algunos investigadores en esta área de estudio han identificado factores contextuales de riesgo para el desarrollo de conductas disruptivas en jóvenes. Por ejemplo, identifican el estrés crónico y los entornos

violentos, característicos de algunos barrios en las grandes ciudades, como factores críticos para incrementar el riesgo de la implicación de los adolescentes en conductas violentas. Estos factores también tienen un impacto en la efectividad de las acciones preventivas de violencia en los barrios (Lowry et al., 1995).

4.3. Principales expresiones de la conducta violenta en la adolescencia

Este punto se centra en analizar y delimitar los conceptos y factores relacionados con las principales tipologías de violencia en los adolescentes, como la violencia filio-parental, la violencia escolar y la violencia de género y de pareja, y que son de interés para nuestro objeto de estudio.

4.3.1. Violencia filio-parental

En este apartado se realiza un recorrido por algunos de los principales escenarios de desarrollo adolescente para analizar con detalle las variables que las últimas investigaciones han revelado como fundamentales para comprender este tipo de violencia ejercida por los hijos a sus padres.

• Consideración conceptual de la violencia filio-parental

Se tomará como referencia una de las definiciones más completas desarrollada por Cottrell (2001), quien define el abuso a los padres como cualquier acto cometido por un hijo que tiene la intención de causar daño o perjuicio físico, psicológico, emocional y/o financiero para ganar poder y control sobre los padres. El punto de distinción con otras manifestaciones conductuales normativas en las interacciones parento-filiales durante la adolescencia es el empleo del término abuso, lo que implica la intencionalidad de causar perjuicio o daño de cualquier índole a la otra persona. Algunos autores distinguen cuatro tipos de abuso parental: físico, psicológico, emocional y financiero (Cottrell, 2001; Fernández, 2007). El abuso físico se refiere a comportamientos que implican pegar, empujar o lanzar objetos hacia los padres; el abuso psicológico hace referencia a intimidar y humillar a los padres por medio, en muchas ocasiones, de violencia verbal; el abuso emocional implica el uso de mentiras, chantajes y otros juegos mentales maliciosos como amenazas manipulativas; y, finalmente, el abuso financiero se refiere a conductas que implican robo y venta

de posesiones de los padres o incluso la incursión en deudas de las que se desentienden y a las que deben hacer frente los mismos (Estévez y Góngora, 2009; Morán Rodríguez, 2013).

Es interesante resaltar que el concepto *abuso* se emplea normalmente en aquellas situaciones donde la persona de mayor poder se aprovecha de la más débil, como ocurre en el abuso infantil o de pareja. Sin embargo, en el tema de la violencia filio-parental se produce un trastorno en la organización jerárquica familiar, siendo el miembro que ocupa la escala inferior en dicha jerarquía (no solo en cuanto a poder, sino también en términos de recursos sociales y económicos) el que realiza el acto abusivo. Esta circunstancia ha sido en gran parte la responsable de la dificultad para aceptar que este tipo de maltrato pudiera existir, llegando incluso a explicar la conducta agresiva del adolescente como reactiva al abuso que sufre por parte de sus progenitores (Charles, 1986; Coogan, 2011; Rojas-Solís, 2013).

En cuanto a la prevalencia real de este tipo de violencia, padres y madres muestran una gran tendencia a negar la seriedad de los ataques de sus hijos con el objeto de preservar el mito de la armonía familiar (Harbin y Madden, 1979). Este secretismo de la situación familiar conflictiva supone, en muchas ocasiones, un medio a través del cual los progenitores desean proteger su auto-imagen (Pagani, Larocque, Vitaro y Tremblay, 2003). La vergüenza que sienten muchos padres por su incapacidad para controlar la situación de violencia, junto con el miedo a ser señalados como los únicos culpables del problema en un juicio público sobre sus capacidades como educadores, son otros factores que contribuyen a que el abuso se mantenga en secreto (Bobic, 2004; Agnew y Huguley, 1989; Castañeda, 2014).

Todos estos aspectos hacen realmente complicado el cálculo de la incidencia real del abuso parental. Además de lo señalado, las cifras que se disponen actualmente deben ser interpretadas con precaución y contemplar sus aparentes contradicciones bajo tres condicionantes principales empezando por la muestra de estudio en cuestión, ya que pueden ser amplias muestras representativas de la población o muestras clínicas, criminológicas o judiciales, cuyas diferencias se recogen en la Tabla 20.

Tabla 20: Principales diferencias de resultados entre amplias muestras poblacionales y otros estudios de violencia filio-parental.

	Amplias muestras de población	Muestras clínicas, criminológicas y/o judiciales
Sexo del agresor	Aproximadamente el mismo número de varones y mujeres.	Mayoritariamente varones
Víctima de la agresión	Igual o ligeramente superior las madres.	Las madres en mayor medida.
Estilos parentales de socialización	En general estilo autoritario.	Amplia variedad pero permisivo /indulgente en mayor medida.
Nivel socio-económico	No hay relación o predomina alto nivel socio-económico.	Alto nivel socio-económico.
Violencia intraparental	Resultados contradictorios o nulos.	Existen antecedentes de violencia intraparental.
Menores víctimas de padres abusadores	Aunque hay poca evidencia, se sugiere que el padre víctima es también abusador	El progenitor víctima rara vez ha sido abusador.

Fuente: Gallagher (2004).

a) Variables sociodemográficas de agresores y víctimas

Una de las peculiaridades de este tipo de violencia es que se produce en el seno familiar, entre integrantes unidos por lazos de sangre y donde la jerarquía de poder parece haberse invertido, siendo los hijos los que ejercen el abuso hacia sus padres.

- **Sexo y edad del agresor**

Los actos agresivos han sido tradicionalmente más aceptados cuando son llevados a cabo por hombres que por mujeres pero, en la actualidad, las diferencias de género tienden a desaparecer debido a los cambios culturales que están operando en la sociedad. En este sentido, la mayoría de las investigaciones de amplias muestras representativas de la población sugieren que no existen diferencias en cuanto al sexo de los y las jóvenes que agreden a los progenitores (Paulson y cols., 1990). No obstante, cuando se trata de investigaciones clínicas los datos reflejan que son los chicos quienes tienen más probabilidad de tomar parte en las agresiones a sus progenitores que las

chicas (Agnew y Huguley, 1989). Las diferencias en cuanto al género se ponen de manifiesto en el tipo de violencia ejercida, siendo el abuso físico mayoritariamente perpetrado por los chicos mientras que el verbal y emocional es más frecuente por parte de las chicas (Bobic, 2004).

Respecto de la edad, en Estados Unidos la mayoría de las agresiones filio-parentales tienen lugar cuando los jóvenes cuentan con edades comprendidas entre los 15 y 17 años. Este rango es coincidente con los estudios empíricos sobre la conducta antisocial en la adolescencia que suele iniciarse a los 15 años en la cultura americana, para ir gradualmente atenuándose con la llegada a la edad adulta (Evans y Warren-Sohlberg, 1998; Walsh y Krietner, 2007). En nuestro país, la edad más frecuente en la comisión de este delito oscila entre los 14 y los 16 años, mientras que en Canadá entre los 12 y los 14 años (Cottrell, 2001).

• **Los progenitores: víctimas de la agresión**

Varios autores (Cottrell y Monk, 2004; Gallagher, 2004) sostienen que son las madres u otras cuidadoras las principales víctimas de estos abusos. Uno de los principales motivos por los que las madres tienen más riesgo de ser agredidas se debe al mayor tiempo que pasan con los hijos, al ser las encargadas de la crianza y la disciplina y generando, consecuentemente, mayor frustración en estos (Montemayor y Hanson, 1985; Ulman y Straus, 2003).

En opinión de Gallagher (2004a), las madres suelen ser más débiles desde el punto de vista físico que los padres, suelen pasar más tiempo a solas con los hijos y suelen sentirse culpables por el mal comportamiento de sus hijos, lo que las atrapa en una situación donde se dificultan las expresiones asertivas tanto de disciplina como de afecto.

• **Nivel socio-económico**

Aunque no está clara la relación entre el estatus socioeconómico y las agresiones filio-parentales sí puede afirmarse que no se encuadran exclusivamente dentro de las clases sociales marginales o más desfavorecidas (Agnew y Huguley, 1989).

Algunos autores encontraron que las agresiones eran mayores en las familias de clase media o alta que en aquellas de bajo nivel socioeconómico (Paulson y cols.,1990; Cyrulnik, 2004), mientras que otros investigadores (Cottrell y Monk, 2004; Carlerby, Viitasara, Knutsson, y Gadin, 2013) sostienen que la pobreza familiar incrementa a menudo la probabilidad de que ocurran este tipo de agresiones, ya que los jóvenes que crecen en familias de bajo nivel socioeconómico tienen menores oportunidades de participar en actividades de interés para ellos, creando esta falta de oportunidades frustración, ira y resentimiento dirigidos hacia los padres (Garaigordobil, Aliri y Martínez-Valderrey, 2013).

- **Estructura familiar**

Tomando como punto de referencia la estructura familiar donde se producen este tipo de delitos, algunos autores (Peek y cols., 1985) sostienen que no existe una relación directa, mientras que otros (Agnew y Huguley, 1989; Harbin y Madden, 1979) sugieren que, aunque hay una ligera prevalencia en familias monoparentales donde la madre se encuentra a solas educando a los hijos, esta prevalencia en hogares rotos no es estadísticamente significativa. En nuestro país, Romero y cols. (2005) observan en su estudio que el 44% de los jóvenes agresores viven con la familia nuclear, un 29,3% en familias monoparentales y el resto en el seno de una familia reconstituida o de la familia extensa. Evans y Warren-Sohlberg (1988) y Laurent y Derry (1999) encontraron que entre el 50 y el 60% de los abusos tuvieron lugar en familias nucleares mientras que el resto correspondió a familias monoparentales formadas por la madre y los hijos, apoyando la hipótesis de la mayor probabilidad de abuso filio-parental en familias monomarentales.

- **Factores de riesgo asociados con el abuso parental**

Existe un acuerdo generalizado entre investigadores sociales y profesionales clínicos acerca de la inexistencia de un único factor explicativo del comportamiento agresivo de hijos a padres. Más bien, esta conducta parece estar fundamentada en la interconexión de determinados factores de riesgo que, eventualmente, terminan desencadenando el comportamiento abusivo. Los estudios que se han centrado en analizar estos factores de riesgo en la

infancia y la adolescencia, han establecido una clasificación en 4 bloques, a saber: individuales, familiares, escolares y comunitarios. Desde el punto de vista de la Teoría Ecológica propuesta por Bronfenbrenner (1979), todos estos factores se interrelacionan y son mutuamente dependientes en la explicación del comportamiento humano. La delimitación de los factores de riesgo de violencia y un mayor conocimiento de la función que desempeñan resultan fundamentales para la implementación de programas de prevención en entornos educativos, así como para aumentar la eficacia y la efectividad de los ya existentes (Rubio-Garay, Carrasco, Amor y López-González, 2015). En los siguientes epígrafes, se comentan cada uno de ellos en mayor detalle.

a) Factores individuales

Algunos estudios recientes han mencionado, respecto a la personalidad de estos menores, que se trata de jóvenes egocéntricos (Garrido, 2005; Pereira y Bertino, 2009) opositoristas, caracterizados por la baja tolerancia a la frustración (Nock y Kazdin, 2002) que les lleva a reaccionar de modo impulsivo reflejando una evidente falta de control (Cottrell y Monk, 2004). Uno de los rasgos más característicos que presentan estos jóvenes es la falta de empatía (Ibabe y cols., 2007; Sempere y cols., 2005) definida como la habilidad de entender y compartir el estado emocional del otro. Son también frecuentes los sentimientos de tristeza y apatía (Romero y cols., 2005), la baja autoestima (Ibabe y cols., 2007; Paulson y cols., 1990; Sempere y cols., 2005) y los intentos de suicidio (Kennedy, Ekmonds, Dann y Burnett, 2010).

En general, los trastornos de personalidad en la infancia y la adolescencia han recibido poca atención ya que muchos investigadores consideran que la personalidad no termina de cristalizarse hasta los 18 años, edad a partir de la cual pueden ser diagnosticados de cualquiera de los trastornos de personalidad recogidos en el DSM-IV-TR. Por otro lado, todo profesional que trata con niños tiene cierta reserva para etiquetarlos con un diagnóstico que implica gravedad y falta de flexibilidad (Kernberg, Weiner y Bardenstein, 2002). Lo que no se puede negar es que cada vez es más frecuente que se describan patrones de personalidad duraderos que hacen su aparición al final de la edad preescolar y que llevan a conductas persistentes en la infancia y a caracte-

rísticas relacionadas con trastornos subsecuentes como depresión, abuso de sustancias y comportamiento antisocial y criminal (Fergusson y Horwood, 1995; Flight y Forth, 2007; Simonoff, 2004; Velsen, 2001).

Otra de las variables que se relacionan con la violencia en la etapa adolescente es el abuso de drogas y, aunque no se ha podido establecer una relación directa, la mayoría de los autores destacan su influencia como factor precipitante en cualquier tipo de agresión, incluida la dirigida hacia los padres (Jackson 2003, Pagani y cols., 2004). En el estudio realizado por Pagani y cols. (2004) se encontró que el alto nivel de consumo de drogas (tanto alcohol como otras sustancias ilegales) era un predictor significativo de la agresión hacia las madres, aumentando el riesgo de violencia verbal en casi un 60%. Los autores aseguran que el consumo frecuente de drogas puede facilitar la aparición de atribuciones hostiles hacia el comportamiento de los demás, así como la desinhibición verbal en situaciones de conflicto con las madres.

b) Factores familiares

La familia, en los últimos años, ha experimentado una serie de transformaciones que han afectado a su estructura, funcionamiento y a los valores que transmite. A pesar de ello, sigue siendo una institución fundamental para la socialización de niños y niñas. En general, puede afirmarse que determinadas características del ambiente familiar se relacionan con la aparición de conductas delictivas en la etapa adolescente, y que estas características se refieren a un funcionamiento familiar inadecuado (Mirón, Luengo, Sobral y Otero, 1988). Dicho funcionamiento hace referencia sobre todo al papel de los progenitores como agentes de socialización y, por tanto, como transmisores de actitudes, habilidades y conductas necesarias para la integración del adolescente en la sociedad. En opinión de Farrington y West (1971), una de las principales características de las familias de los adolescentes que desarrollan conductas delictivas es la ausencia de armonía en las relaciones entre los progenitores.

Finkelhor (1983) plantea una hipótesis sobre el papel del poder en las agresiones filio-parentales, postulando que una de las características comunes de las familias donde se producen las agresiones a los progenitores es la

confusión que existe en la estructura de poder, haciendo que el menor asuma responsabilidades impropias y tome decisiones por toda la familia. El agresor emplearía la violencia como respuesta ante la enorme frustración que le provoca la desorganización estructural y funcional de la familia. Harbin y Madden (1979) señalan que aunque estas familias no parecen sufrir un estrés severo como ocurre en los casos de parricidio, sí tienen algunas dificultades en cuanto a la jerarquía con respecto a la autoridad y generalmente uno o ambos progenitores han podido delegar su estatus en la familia o existe una competición encubierta entre ambos que provoca que las normas no resulten efectivas. Así, la violencia sería el resultado de otorgar el poder al joven cuando aún se siente dependiente y sin autoridad.

Algunos investigadores se han centrado también en analizar el posible vínculo existente entre el abuso parental y el divorcio (Pagani y cols., 2003; Wallerstein, 1991). Añaden estos autores que la búsqueda por parte de la madre de ayuda a través de una red de apoyo social tras el divorcio aumenta el riesgo de la agresión tanto física como verbal. Esto tendría dos explicaciones: la primera señala que el adolescente podría sentir que su madre «lava los trapos sucios» fuera de la familia, sintiéndose expuesto y humillado ante la estrategia de afrontamiento de su madre; la segunda explicación haría referencia a la sensación de abandono que siente cuando su madre intenta buscar apoyo social. El enfado, los celos o el desacuerdo podrían ser expresados en forma de violencia contra su progenitora. A esto hay que añadir que en ocasiones, tras el divorcio, el padre inicia una campaña de difamación contra su ex pareja en presencia del hijo, contribuyendo a deteriorar aún más la relación materno-filial (Howard, 2011).

c) Factores socio-educativos

La Teoría del Control Social de Hirschi (1969) atribuye la génesis de la implicación delictiva de los jóvenes al hecho de su desvinculación social (familia o amigos), mientras que las Teorías del Aprendizaje Social establecen que el comportamiento delictivo se aprende por vinculación social con familiares o amigos delincuentes. Alarid, Burton y Cullen (2000) han encontrado apoyo empírico para ambas teorías, concluyendo que es posible afirmar que la

ruptura de los vínculos sociales favorece la implicación de los jóvenes en actividades delictivas y, a la vez, que los comportamientos delictivos se aprenden en grupos próximos al individuo.

Para los niños y adolescentes, los principales agentes de integración social después de la familia son la escuela y los iguales. Estos agentes favorecen el desarrollo de vínculos entre el joven y el orden social convencional y, cuando dichos vínculos son lo suficientemente fuertes, disuaden al joven de realizar conductas de riesgo. De hecho, la actitud de los adolescentes hacia las reglas escolares y hacia el profesorado está muy relacionada con sus actitudes hacia la ley y otras formas de autoridad institucional (Emler y Reicher, 1995; Rigby y Rump, 1979).

Las investigaciones acerca de la relación existente entre la violencia filio-parental y las actitudes hacia la escuela señalan que la mayoría de los jóvenes acumulan diversas incidencias, todas ellas significativas, como para condicionar e incidir negativamente en las variables «rendimiento escolar» y «curso superado». El absentismo, que se da en una cuarta parte de la población estudiada, es una dificultad añadida a los problemas de adaptación a la escuela que presentan estos menores (Ibabe y cols, 2007; Romero y cols., 2005).

En el ámbito de las relaciones con el grupo de pares se ha observado (Paulson y cols., 1990) que los jóvenes agresores en el hogar mantienen relaciones familiares poco gratificantes, identificándose más con su grupo de pares que con sus progenitores, siendo este antes que la familia el que les proporciona la principal fuente de apoyo emocional. En opinión de Cottrell y Monk (2004), el grupo de pares contribuye a las agresiones en varios sentidos; primero, los jóvenes que han sido victimizados por sus iguales podrían usar la conducta violenta contra sus padres como medio para compensar los sentimientos de impotencia y expresar su enfado en un contexto seguro (desplazamiento); en segundo lugar, algunos grupos de compañeros actúan como modelo de violencia que puede ser utilizado por el joven como una estrategia efectiva para ganar poder y control en la relación con sus progenitores. Y, finalmente, una serie de actividades prohibidas (abuso de sustancias, robo,

absentismo escolar) llevadas a cabo con el grupo de iguales, provoca luchas de poder en el hogar cuando los padres tratan de establecer límites más firmes. Ibabe y cols. (2007) señalan con respecto al grupo de iguales que el 65% de los jóvenes que abusan de sus progenitores se relaciona con grupos disociales y violentos; asimismo, un 61,4% y un 65,2% presentan conductas violentas hacia iguales y conductas violentas hacia adultos, respectivamente.

Respecto del entorno comunitario, las características del barrio o vecindario donde vive el adolescente también configuran ciertas actitudes y valores en la persona, que se interiorizan a través de la observación de ejemplos de comportamiento en otros individuos. Este modelado y socialización del niño en su contexto social inmediato, le aporta información sobre lo que significa que un comportamiento sea aceptable (o no) desde el punto de vista social (McCord y cols., 2001). De este modo, es lógico pensar que aquellas comunidades o vecindarios donde los actos vandálicos, antisociales y violentos se suceden con cierta frecuencia y asiduidad, pueden causar un impacto crucial en el modo en que los niños entienden e interiorizan las normas sociales de conducta relacionadas con la interacción con otros (Proctor, 2006; Scarpa y Haden, 2006; Webster, McDonald y Simpson, 2006).

Una influencia similar ejercen los medios de comunicación como la televisión, el novedoso mundo de Internet y los videojuegos. Existe un acuerdo generalizado sobre el hecho de que algunas conductas violentas cometidas en la vida real, y en la mayor parte con autoría de niños y adolescentes, se han inspirado en películas, series de televisión y cómics. Huessman (1998) encontró en este sentido una relación significativa entre la cantidad de tiempo empleado para ver la televisión a edades tempranas y la implicación en actos violentos durante la adolescencia y la adultez.

Hoy en día, además de la importancia fundamental de la televisión como agente socializador en la vida de los más jóvenes, también Internet y los videojuegos constituyen canales esenciales de entretenimiento, comunicación e intercambios sociales. En contraste con la mera visualización de escenas violentas en la pantalla de la televisión, los videojuegos violentos van un paso más allá e invitan al role playing de la violencia, donde el jugador asume el rol de agresor virtual. En este sentido se ha observado que es más probable que

los niños informen de la preferencia por videojuegos violentos que por programas violentos de televisión o violencia en Internet (Funk, Baldacci, Pasold y Baumgardner, 2004). Así, los videojuegos violentos pueden ser más perjudiciales para el ajuste de niños y adolescentes por su carácter interactivo, donde se requiere que el jugador se sienta identificado con el agresor. Aunque existe una gran laguna en la investigación al respecto, algunos trabajos han mostrado la asociación entre estos agentes de socialización y el desarrollo de determinados problemas de ajuste psicosocial, como la inhibición de motivaciones pro-sociales y el aumento de conductas que suponen la explotación y abuso de otros, debido probablemente a su influencia en el desarrollo de percepciones distorsionadas de atribución hostil en el comportamiento y reacciones de los demás (Kirsh, 1998; Sheese y Graziano, 2005).

4.3.2. *Violencia escolar*

En este apartado se describen, en primer lugar, el concepto de violencia escolar, las características que definen el acoso escolar, los diferentes tipos de acoso que existen y los implicados. A continuación, se analizan sus consecuencias y se aporta información sobre algunas señales que pueden alertar a padres y profesores sobre su posible existencia. Seguidamente, se detallan los distintos factores que favorecen su aparición.

• **Definición**

En el contexto escolar existen también otras formas de violencia como, por ejemplo, los actos de vandalismo que implican rotura de cristales, puertas o material, los insultos puntuales entre alumnos o las faltas graves de disciplina. La *violencia escolar* es un término más amplio que el de acoso escolar y hace referencia a todas aquellas conductas agresivas realizadas en centros escolares y que tienen como protagonistas a alumnos o profesores. El acoso escolar constituye un tipo específico de violencia escolar realizada entre alumnos y caracterizada por la intencionalidad del daño, la persistencia de la situación de acoso y el desequilibrio de poder entre agresores y víctimas. Un aspecto que conviene clarificar inicialmente es que no toda agresión de un alumno a otro constituye un caso de acoso escolar. Una pelea o un insulto

puntual entre dos alumnos es una conducta totalmente reprochable y que no debe consentirse en un contexto escolar. Sin embargo, si se trata de una situación puntual y en la que no existe una desigualdad de poder o fuerza entre el agresor y la víctima no se estaría hablando de acoso escolar.

Se define el acoso escolar, conocido con el término inglés *bullying*, como una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación y, lo que quizá le imprime el carácter más dramático, aprovechando la incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento. Desde esta consideración, el *bullying* se refiere al conjunto de conductas agresivas, entendidas como los ataques repetitivos —físicos, psicosociales o verbales—, de determinados escolares que están en posición de poder sobre aquellos que son débiles frente a ellos, con la intención de causarles dolor para su propia gratificación. El abuso de poder, el deseo de intimidar y dominar e, incluso, la pura «diversión», figuran entre los motivos que mueven a los *bullies* a actuar así. El *bullying* no necesariamente se expresa con agresiones físicas, sino que puede presentarse como agresión verbal (en realidad el tipo más frecuente), y como exclusión, siendo esta forma indirecta la más utilizada por las chicas y en general por los alumnos de últimos cursos (Díaz Aguado, Martínez y Martín, 2004).

El *bullying* puede ser verbal, físico o psicosocial. Desde su comienzo, pasa a establecer una dinámica de exclusión, violencia y deterioro de la socialización. En el momento que requiere de apoyo del grupo, el *bullying* se manifiesta como un fenómeno grupal, por lo que debe situarse en un entramado de relaciones interpersonales que juegan un papel muy importante en el desarrollo de la personalidad y sociabilidad de los jóvenes, al facilitar el estatus social y la asunción de roles.

Los estudios vienen a confirmar que los alumnos agresores tienen mayor ascendencia social y, por tanto, son mejor considerados por, al menos, una parte de sus compañeros, mientras que a los sujetos víctimas se les atribuyen

aspectos que, en cierta medida, favorecen el que se encuentren en esas situaciones de indefensión, ya que se les aísla de juegos y actividades. Así pues, aspectos como la ascendencia social y el nivel de relaciones sociales aparecen como variables destacadas en la génesis y mantenimiento de conductas de bullying (Cerezo, 2006).

• Tipología

Por otra parte, y una vez clarificado qué es acoso escolar, es importante conocer sus diferentes tipos. Generalmente, se suele diferenciar entre el acoso físico, el verbal y el relacional. El *acoso físico* incluye aquellas situaciones en las que la víctima recibe reiteradas agresiones físicas, tales como «collejas», patadas, empujones, pellizcos, golpes o palizas, por parte de sus compañeros. En el *acoso verbal* las agresiones reiteradas que la víctima recibe de sus compañeros suponen insultos, humillaciones o la utilización de motes despectivos para referirse a él o ella. El *acoso relacional o social* se caracteriza por situaciones reiteradas de rechazo social, marginación o difusión de rumores maliciosos realizados con la finalidad de aislar socialmente a la víctima. La víctima es excluida de cualquier actividad en grupo y se busca su aislamiento respecto al resto de alumnos.

Aunque estos tres tipos de acoso suponen la clasificación más habitual, algunos investigadores diferencian únicamente entre dos tipos de acoso escolar: *acoso directo* y *acoso indirecto*. En las situaciones de acoso escolar directo el agresor establece una confrontación directa con la víctima, ambos interactúan cara a cara y pueden producirse agresiones tanto de tipo físico como verbal. En el acoso escolar indirecto, sin embargo, no suele haber una confrontación directa entre el agresor y la víctima. En este caso, el agresor busca también dañar a la víctima, pero lo hace de una forma indirecta y sus acciones se dirigen a provocar un daño en su círculo de amistades o en su percepción de pertenencia a un grupo. El acoso indirecto sería, por tanto, similar al acoso relacional o social descrito previamente, puesto que lo que se busca básicamente es deteriorar las relaciones sociales de la víctima y aislarla del grupo.

En cuanto a su frecuencia, cabe señalar que en los centros educativos son más habituales las situaciones de acoso verbal y relacional entre alumnos que los casos de acoso físico. Según el último informe realizado en España por el Defensor del Pueblo (2007), un 3,9% de los estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria habían sufrido en el último curso algún tipo de agresión de tipo físico por sus compañeros, un 27,1% habían sido objeto de insultos y un 10,5% sufrían situaciones de exclusión social. El acoso físico, aunque menor en su incidencia, suele tener graves consecuencias negativas para el bienestar físico y psicológico de las víctimas. Además, con frecuencia, estas víctimas son también objeto de otras formas de acoso como los insultos y el rechazo social. Sin embargo, no se debe pensar que únicamente el acoso físico merece nuestra atención y que el acoso verbal o el relacional no tienen efectos igualmente negativos para los alumnos que los sufren. De hecho, la vivencia del rechazo, la marginación y los insultos reiterados de los compañeros provocan, por sí mismos, una menor autoestima y mayores sentimientos depresivos en las víctimas. Asimismo, son también muy negativas las consecuencias de una nueva forma de acoso, cada vez más frecuente, y en la que se utilizan las nuevas tecnologías (móvil, internet,...) para acosar a la víctima. Se trata del denominado ciberacoso o *cyberbullying*.

• Características de los implicados

Es importante incluir en el análisis a todos los alumnos, puesto que muchos de ellos son conocedores de esta situación y sus reacciones frente al acoso que sufre uno de sus compañeros pueden ser muy diferentes. Aunque las primeras investigaciones sobre acoso escolar se centraron exclusivamente en conocer las características del agresor y de la víctima, actualmente se entiende como un *fenómeno grupal e interpersonal* en cuyo análisis debe incluirse al resto de alumnos. Los compañeros del alumno víctima de acoso escolar suelen ser conocedores (y a veces también espectadores) de las agresiones (físicas, verbales o relacionales) que la víctima sufre y, ante esta situación, pueden asumir diferentes posturas.

Así, algunos alumnos pueden formar parte del grupo del agresor y pueden llegar a alentarle en su conducta «riéndole la gracia» o mostrándole incluso

cierta admiración, mientras que otros alumnos pueden observar pasivamente la situación, quizás no siendo plenamente conscientes de la gravedad que ciertas formas de agresión como insultos y rechazos pueden tener, o quizás por el miedo a convertirse en el objetivo de futuros ataques. Finalmente, otros alumnos pueden mostrar su apoyo a la víctima y su rechazo a la conducta de los agresores. En todo caso, ya sea como seguidores del agresor, como espectadores pasivos o como defensores (directos o indirectos) de la víctima, el resto del alumnado constituye una pieza clave para entender cómo se puede perpetuar o frenar el acoso (Foshee y cols., 2013).

Un factor importante en el análisis de la violencia y la victimización escolar es el papel que desempeñan los alumnos implicados en el proceso. Diversos autores (Ortega y Monks, 2005; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996) han constatado la presencia de diferentes roles: agresor (el adolescente que inicia el enfrentamiento e interviene como actor principal en el maltrato contra un compañero; colaborador del agresor (cómplice del agresor que interviene en el abuso contra la víctima, aunque sin llevar la iniciativa); víctima (alumno objeto de maltrato); defensor (compañero que trata de dar apoyo y protección a la víctima directamente o informando a algún adulto); y neutral (alumno que ignora la situación o se mantiene en una actitud pasiva sin intervenir directamente).

A partir de los datos aportados por diferentes estudios (Olweus, 1998; Cerezo, 1999; Trianes, 2000; Criado y cols., 2002; Estévez y cols., 2009), se pueden considerar las siguientes características de los adolescentes agresores, víctimas y víctimas-agresoras que participan en procesos de acoso escolar:

- **Agresores**

Los adolescentes que intimidan a otros alumnos suelen participar en bromas desagradables, insultos, burlas, amenazas y conductas violentas que implican contacto físico; normalmente son más fuertes que aquellos a los que intimidan y pueden ser de la misma edad o un poco mayores que sus víctimas; es frecuente que hayan repetido curso alguna vez; son impulsivos y toleran mal las frustraciones; suelen puntuar alto en ansiedad, pero también en autoestima;

les cuesta adaptarse a las normas establecidas; con los adultos –padres y profesores principalmente– suelen presentar una actitud hostil y desafiante; adoptan conductas antisociales (como el robo o el vandalismo) y consumen bebidas alcohólicas a una edad bastante temprana.

En comparación con sus compañeros, buscan un reconocimiento social entre sus iguales que no pueden obtener por otros medios más adaptados a las exigencias sociales y escolares, por lo que pueden resultar populares en clase, ya que también, suelen imponer respeto o miedo (Fernández, 1999) y, por ello, cuentan con el apoyo de, al menos, un grupo reducido de escolares; tienen un rendimiento académico inferior al de la media y, finalmente, desarrollan una actitud negativa hacia la escuela y las figuras de autoridad formal. En cuanto a características familiares, Batsche y Knoff (1994) concluyen que los agresores provienen, mayoritariamente, de familias autoritarias, hostiles, con escasas habilidades de solución de problemas y que responden con violencia ante las provocaciones.

- ***Víctimas***

Las personas víctimas de bullying suelen ser objeto de bromas, insultos, amenazas y/o agresiones físicas. A menudo son ignorados o rechazados por sus compañeros. Se muestran cabizbajos, deprimidos, inseguros, tímidos, ansiosos. Además, van disminuyendo su rendimiento escolar gradualmente. Muestran cambios de humor repentinos y tienen una percepción negativa de sí mismos.

- ***Víctimas-agresivas***

Las personas que sufren bullying a menudo llevan también a cabo conductas violentas, seguramente como un modo de defensa ante los ataques que reciben. Suelen presentar las características, tanto de las víctimas como de los agresores, comentadas con anterioridad.

El acoso escolar, en definitiva, afecta a todos, a las víctimas, a los agresores y a los espectadores, al alumnado, al profesorado y a las familias. De un modo directo o indirecto, afecta a las relaciones sociales que se establecen en el contexto escolar, a los valores de convivencia que los

alumnos aprenden, al tipo de clima escolar más o menos positivo en el que se lleva a cabo la labor educativa y a la propia imagen de la institución escolar (Del Moral, Suárez, Villarreal y Musitu, 2014).

- **Factores asociados**

Un análisis completo de esta problemática requiere que se tengan en cuenta y se analicen todos los factores sociales, familiares, personales y escolares que han sido vinculados al acoso escolar. Entender estos factores y el modo en que se relacionan entre sí, supone un paso fundamental para poder prevenirlos. Estos diferentes factores se describen a continuación.

- a) Factores sociales y culturales**

Con frecuencia se alude a la gran cantidad de violencia que niños y adolescentes observan a través de los medios de comunicación y de los videojuegos. Observar la violencia puede producir insensibilización ante el sufrimiento de las víctimas y puede llevar a la imitación de determinados comportamientos violentos, sobre todo cuando son héroes o personajes fuertes, poderosos y triunfadores los que se comportan de este modo. A través de imágenes en las que se asocia violencia y triunfo en personajes atractivos, niños y adolescentes pueden interiorizar valores culturales en los que se acepta el uso de la violencia para conseguir dominio y poder sobre otras personas. Ante esta influencia, el papel de la familia es fundamental. Los padres pueden regular el tiempo que sus hijos dedican a estas actividades, controlar que su uso sea el adecuado a su edad y, sobre todo, pueden influir en la interpretación que sus hijos realizan de esas imágenes Cava, M. J. (2006).

- b) Factores familiares**

Sin duda, la familia tiene una gran influencia en buena parte de las actitudes y comportamientos de los hijos. Esta influencia se produce a través de los valores que transmite y también, y sobre todo, a través de la forma en que lo hace. La utilización de *pautas de crianza demasiado autoritarias o demasiado permisivas*, la inexistencia de normas y límites o un alto grado de negligencia son factores relacionados con un peor funcionamiento familiar y

con problemas de comportamiento en los hijos. Para un adecuado desarrollo psicosocial los hijos necesitan unas normas claras, y cuando estas normas son demasiado rígidas, o peor todavía, cuando no existen, su comportamiento suele ser problemático. Por otra parte, los padres también se diferencian en el grado de afecto y apoyo que muestran a sus hijos. En las familias en las que los hijos no perciben el afecto, apoyo e implicación paternos, y en las que el establecimiento de normas o límites no es adecuado, es más probable que los hijos muestren dificultades de adaptación y conductas problemáticas tales como consumo de sustancias ilegales, conductas pre-delictivas, comportamientos agresivos y una mayor participación en situaciones de acoso escolar.

La existencia de *conflictos frecuentes*, no solo entre padres e hijos, sino también entre la pareja, es otro factor significativo que incide en las actitudes y comportamientos de los hijos en relación con la violencia. Esta influencia negativa se produce cuando en la familia los hijos observan que sus padres utilizan la violencia, sea física o verbal, como forma de reaccionar ante los conflictos. Los gritos, los insultos u otras formas de agresión que los hijos viven en el contexto familiar pueden reproducirse después en el contexto escolar y ser utilizados como una forma de reaccionar ante sus posibles conflictos con algún compañero. Cuando los hijos observan que la violencia es útil para imponer una opinión o una decisión propias, o simplemente que sirve como una forma de mostrar dominio y poder, es más fácil que recurran a ella en situaciones en las que también deseen imponer sus criterios o mostrar su poder ante otros alumnos.

c) Factores personales

En las últimas décadas, se han descrito también algunas características o factores personales presentes en la mayoría de los agresores. Los alumnos acosadores suelen tener un rendimiento académico bajo, se encuentran poco integrados en las dinámicas académicas y escolares, con frecuencia han desconectado del proceso de enseñanza y suelen buscar una reputación rebelde y transgresora al margen de la autoridad del profesor y de los padres. A su escasa participación en las actividades académicas de la clase y a su deseo de transgredir las normas escolares y sociales se une, además, su

intención de crearse ante los demás una imagen de persona fuerte y dominante. Así, se ha destacado el deseo que los agresores tienen no solo de dominar e imponer su fuerza a la víctima, sino también de mostrar estos actos ante otros alumnos buscando así elaborar una determinada imagen propia ante los demás. Este *anhelo de una determinada reputación social* se ha relacionado en los adolescentes con la búsqueda de la propia identidad que caracteriza a esta etapa de la vida. Cuando no es fácil para un adolescente desarrollar una identidad dentro de un espacio escolar, cuando no encuentra su lugar en la escuela y tampoco cuenta con apoyo familiar, podría tratar de desarrollar una identidad propia y de buscar una seguridad en un entorno de amigos. A través de su integración en grupos de adolescentes en los que son habituales las conductas transgresoras, algunos adolescentes buscarían elaborar una identidad propia.

Por último, un factor personal relacionado con frecuencia con los agresores es su *escasa empatía emocional hacia la víctima*, puesto que no parecen mostrar sentimientos de malestar o culpa como consecuencia de sus agresiones. La empatía es la capacidad de situarnos en el lugar de otra persona y tiene dos componentes: el componente cognitivo (ser capaz de entender la perspectiva de otra persona, anticipando sus pensamientos e interpretaciones), y el componente emocional (ser capaz de sentir las emociones y sentimientos de la otra persona, conectando emocionalmente con ella). Esta distinción es importante porque los agresores parece que no carecen de la dimensión cognitiva de la empatía, ya que sí son capaces de situarse en la perspectiva de otra persona y anticipar, por ejemplo, la forma en que la víctima va a reaccionar antes sus agresiones; pero, sin embargo, no son capaces de empatizar con sus emociones y sentimientos, ni sentir su sufrimiento.

d) Factores escolares

Por último, existen también algunos factores que tienen que ver directamente con el centro escolar y que pueden incrementar la probabilidad de que se produzcan situaciones de acoso. Los centros escolares difieren, entre otros aspectos, en su estructura organizativa, en la forma en que elaboran las normas de convivencia y en el tipo de relaciones que se establecen entre

alumnos, entre alumnos y profesores y entre profesores y familias. Mientras en algunos centros se generan climas escolares más positivos e integradores, más cooperativos y en los que pocos alumnos quedan excluidos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en otros centros los climas escolares resultan más negativos y es más probable que surjan situaciones de acoso escolar. De hecho, un *clima escolar negativo* es considerado un factor de riesgo para el acoso escolar.

El clima escolar se genera a partir de la percepción que alumnos y profesores tienen sobre cómo son las relaciones interpersonales que se establecen en el centro, cómo es el tipo de organización y qué valores predominan en sus relaciones (Cava y Musitu, 2002). En un clima escolar negativo los alumnos no perciben el apoyo del profesor, las normas se consideran rígidas, arbitrarias y aplicadas de forma inconsistente, se fomentan valores competitivos e individualistas, se toleran ciertas formas de agresión y no se trabajan de forma directa los valores de aceptación, tolerancia y respeto mutuo.

La *concienciación* sobre la importancia de un clima de relaciones positivo, el desarrollo de competencias en el alumnado y la dotación de información a padres, profesores y alumnos sobre la necesidad de no tolerar ninguna forma de violencia entre compañeros son elementos clave para reducir la incidencia del acoso escolar y para mejorar el bienestar y el desarrollo positivo de los alumnos. Cuando en el centro escolar no se concede a estos aspectos la suficiente importancia, el clima escolar resulta deteriorado y es más probable que surjan situaciones de acoso escolar entre los alumnos, y también de violencia escolar en general. En la Tabla 21 se resumen los principales factores escolares que inciden negativamente en el clima escolar y que favorecen la aparición de situaciones de acoso.

Tabla 21: Factores escolares relacionados con la mayor implicación de los alumnos en situaciones de acoso escolar.

- Elevado número de alumnos en situación de aislamiento y rechazo social.
- Carencia de habilidades sociales en los alumnos para resolver los conflictos de forma pacífica.
- Escasa importancia concedida al desarrollo de competencias personales y sociales en los alumnos.
- Bajos niveles de apoyo percibido del profesor.
- Normas de convivencia no consensuadas y aplicadas de forma arbitraria.
- Valores competitivos e individualistas.
- Falta de modelos cooperativos.
- Tolerancia en la escuela hacia la violencia (o hacia alguna de sus formas)

Fuente: Díaz-Aguado (2006).

4.3.3. Violencia de género y de pareja

El siguiente apartado se propone introducir conceptos que permiten avanzar hacia un enfoque más abierto, global y dinámico acerca de la violencia de los adolescentes en relación a la violencia de género o la violencia en la relación de pareja.

• Delimitación conceptual

Existe una multiplicidad de definiciones del término *violencia* que reflejan la heterogeneidad de enfoques que subyacen a este comportamiento. Desde el marco de la psicopatología se señalan dos características propias de la conducta violenta: por una parte, se trata de un tipo de trastorno del comportamiento que trasciende al propio individuo y, por otra parte, esta conducta está asociada con intencionalidad. Además, se tiende a diferenciar entre violencia directa o física (provocar daño físico o verbal) y violencia indirecta o relacional (por ejemplo, aislar a una persona de las relaciones sociales así como emocionalmente).

Según la Organización Mundial de la Salud, se define la violencia como: el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos emocionales o del desarrollo o privaciones (OMS, 1996). Por tanto,

se trata de un tipo de comportamiento que presenta dos características fundamentales: conducta hostil y propósito de provocar un daño.

En principio, cualquier persona puede ser víctima de violencia; sin embargo, existen grupos con un especial riesgo de padecerla. Las mujeres son un grupo de riesgo especialmente vulnerable como víctimas de violencia en cualquier contexto: en la familia (por ejemplo, el maltrato de niñas, adultas o ancianas), en la escuela (por ejemplo, el acoso escolar), en el lugar de trabajo (por ejemplo, el acoso sexual y moral por razón de género), en los conflictos armados (por ejemplo, las violaciones indiscriminadas), en la cultura (como en el caso de la mutilación genital o el matrimonio no consentido) y un largo etcétera. A todos estos tipos de maltrato o violencia se les denomina **violencia contra la mujer**.

El término «violencia contra la mujer» es una traducción del original en inglés, «violence against women», acuñado en la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, aprobada por unanimidad en la Asamblea General de Naciones Unidas en 1993. De esta forma, por primera vez en la historia se ponía nombre a una pandemia global sufrida desde el albor de los tiempos y ante la que todos los Estados debían reaccionar.

En la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing (1995) en el cincuenta aniversario de la fundación de Naciones Unidas, los países firmantes se comprometieron a la puesta en marcha de la Plataforma de Acción que hace efectiva la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. A partir de ese momento, en la mayoría de los países democráticos la lucha contra la violencia de género se ha visto materializada en legislación que protege a las mujeres víctimas de violencia. En España la legislación sobre este tema encuentra su máximo exponente en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

La violencia de género es un tipo de violencia que es necesario distinguir de otros tipos que ocurren en el ámbito familiar. En primer lugar, la violencia doméstica, familiar o intrafamiliar se caracteriza porque cualquier miembro de la familia puede ejercer violencia contra otro miembro. En segundo lugar, en la

violencia contra la mujer en el ámbito familiar hay que diferenciar la violencia que pueden ejercer diferentes miembros de la familia contra una mujer (por ejemplo: hijos, suegros, tíos, etc.), de la violencia que el marido ejerce contra la mujer, llamada violencia en la pareja o de género.

El término violencia doméstica, aunque ampliamente utilizado en algunos medios de comunicación y estudios, no es el más adecuado cuando se hace referencia a la violencia que un hombre ejerce de forma reiterada contra una mujer con la que mantiene o ha mantenido una relación sentimental, ya que la violencia puede ser ejercida fuera del hogar. Este hecho es muy evidente en las relaciones de maltrato en el noviazgo, en las que la pareja que mantiene la relación sentimental, con mucha frecuencia, no convive bajo el mismo techo.

Para muchos adolescentes y adultos la violencia de género es percibida como un «asunto íntimo» en las relaciones amorosas o justificable en algunas circunstancias, como se indica en el estudio realizado por Díaz-Aguado y Carvajal (2010) con población adolescente en el que, por ejemplo, un 35% de los chicos adolescentes que participaron en el estudio no consideraba una conducta de maltrato «controlar todo lo que hace mi pareja», frente a un 26.2% de las chicas entrevistadas. Uno de los muchos descubrimientos interesantes de este estudio es que los chicos justifican en mayor medida la violencia de pareja que las chicas. Sin embargo, la violencia de pareja no es un problema justificable y privado que afecta a la persona que la sufre, sino que es un atentado contra los derechos humanos de las víctimas y su salud y, por lo tanto, una cuestión pública.

• **Tipos de violencia de género**

Como se ha visto, el objetivo del hombre/mujer maltratador/a es ejercer control y su poder (dominio) sobre la pareja y la relación. Para conseguir su meta el/la agresor/a puede utilizar medios sutiles como el aislamiento, el control, la desvalorización, u otros más evidentes como los gritos, los insultos, las humillaciones, las acusaciones, las amenazas, el abuso emocional, el abuso sexual o cualquier otra estrategia de maltrato eficaz para conseguir su

propósito. No se trata de violencia doméstica, sino de violencia que trata de «domesticar» a la pareja para ser lo que el otro/a quiera que sea.

El objetivo del/la agresor/a no es hacer daño a la víctima, sino someterla a su voluntad y tratar de dominarla. En el momento en que el maltrato físico se presenta, normalmente el/la maltratador/a ya ha establecido un patrón previo de abuso verbal, psicológico, económico o sexual. Por lo tanto, «solo» se empleará el maltrato físico si las otras formas de violencia no son eficaces para conseguir su meta.

A continuación se describen los principales tipos de violencia de género en la pareja:

- Físico: comportamientos que van desde una bofetada hasta el asesinato. El maltrato físico, además de poner en riesgo la salud y, en los casos más extremos, la vida de las personas agredidas, provoca miedo intenso y sentimientos de humillación.
- Psicológico: comportamientos que incluyen aspectos verbales y emocionales. Aquí se incluyen actos como los insultos, los desprecios y las humillaciones. También supone conductas como ignorar (no hablar a alguien o hacer como si no existiera), chantajear y también amenazar.
- Sexual: implica cualquier contacto sexual no deseado. Desde manosear hasta la violación.
- Económico: se refiere a conductas que implican control financiero de la víctima. Incluye actos como prohibir o impedir que la pareja consiga una fuente de recursos propia hasta no proveer de recursos económicos para los gastos básicos del hogar (la incidencia es mucho más alta en parejas heterosexuales y del hombre hacia la mujer).

Específicamente, en los chicos adolescentes las relaciones amorosas que están marcadas por la violencia psicológica incluyen comportamientos como:

- los insultos;
- llamar a la pareja por apodos indeseables;
- tener celos con frecuencia;
- amenazar con hacerles daño;
- amenazar con suicidarse si no hacen lo que quieren;
- no permitir que salga con sus amistades;
- tratar de localizarlas continuamente (por ejemplo, a través del teléfono móvil);
- ordenarles qué ropa deben vestir.

Los abusos físicos pueden incluir:

- empujones;
- golpes;
- patadas;
- bofetadas;
- pellizcos;
- tirar del cabello;
- estrangular;
- dar puñetazos.

Por último, los abusos sexuales incluyen comportamientos como:

- los manoseos;
- besos indeseados;
- relaciones sexuales obligadas;
- privación del uso de medios anticonceptivos;
- juegos sexuales por la fuerza.

Usualmente, el abuso físico representa la punta visible de un iceberg cuya mayor parte no es tan evidente y se traduce en formas múltiples y muy sutiles de violencia que las chicas y, en menor medida, los chicos han tolerado y a las que se han adaptado. De hecho, la violencia de género en la pareja es un tipo de violencia que tiene unas características distintivas respecto a otras violencias, por lo que se puede esperar que las víctimas de violencia de género se comporten como otras víctimas. Por ejemplo, muchas de las víctimas llegan

a no responder a las agresiones porque quedan bloqueadas o paralizadas. Este tipo de comportamiento se llama en psicología *indefensión aprendida*, es decir, cuando cualquier respuesta por parte de la víctima es castigada por el/la agresor/a, llegando un momento en el que la pareja es incapaz de emitir ninguna respuesta, anulándose completamente las posibilidades de escape o huida de la situación. Para poder prevenir e intervenir en este tipo de situaciones es absolutamente necesario conocer en profundidad cuáles son los mecanismos bajo los que opera la violencia de género en la pareja (Povedano, Jiménez y Valdivieso, 2013).

Si se analiza la violencia de género como un proceso hay que detenerse en las características distintivas que posee respecto a otros tipos de violencia y que están recogidas en la Tabla 22:

Tabla 22: Características de la violencia de género en la pareja.

Características de la violencia de género en la pareja	
1.	Dependiente: Involucra a las víctimas al hacerlas dependientes del/la agresor/a (perversión del vínculo de apego). Genera dependencia emocional mutua.
2.	Excesiva: Desproporcionada y notoria.
3.	Ideológica: Está basada en creencias, estereotipos y mitos del amor romántico que implica que el hombre es mejor que la mujer (patriarcado). Los hombres tratan de dominar a las mujeres porque les pertenecen. Las mujeres tratan de dominar a los hombres porque deben satisfacer todos sus deseos.
4.	Injustificada: No existe posible justificación para un ataque violento contra una mujer o un hombre.
5.	Instrumental: El objetivo del/la maltratador/a no es dañar a la víctima sino controlarla y dominarla: enseñarla a ser una buena persona a través de la obediencia y sumisión.
6.	Intencional: Consciente y selectiva. Saben lo que hacen y cómo hacerlo.
7.	No finaliza con la ruptura: El/la maltratador/a siente que la víctima le pertenece y que, por lo tanto, no puede abandonarlo/la sin su permiso.
8.	Reiterada: Habitual, repetida y cíclica. No es un acto ocasional.
9.	Temprana: Suele ocurrir desde el comienzo de las relaciones.
10.	Tolerada: De forma implícita o explícita por la sociedad en general.

Elaboración propia a partir de Paz Rodríguez, 2010.

La violencia de género en la pareja aparece en las primeras relaciones sentimentales que suelen iniciarse durante la adolescencia. Los comportamientos violentos inicialmente pueden pasar desapercibidos al ser actos sutiles que favorecen la desigualdad entre los géneros y que orientan a la pareja hacia la sumisión.

Al principio, el maltratador crea las condiciones necesarias para poder dominar y controlar a la víctima con el objetivo de que sea la pareja la que, por medio de la manipulación, se adentre por sí misma en el proceso de la violencia. El primer paso del proceso de violencia de género es la creación y consolidación de un sistema de dominio de la víctima basado en tres herramientas básicas: aislamiento, control y desvalorización, que se analiza a continuación en detalle.

a) Aislamiento social

El agresor tratará por todos los medios de aislar a la víctima de su red de relaciones familiares y de amistad, ya que este primer paso es fundamental para poder utilizar el resto de herramientas de dominio. La mayor parte de los maltratadores suele utilizar técnicas muy sutiles que implican comportamientos que favorecen que la pareja se aleje de sus relaciones o que se deterioren a lo largo del tiempo. Sin embargo, otros optan por medios más evidentes y coercitivos como las prohibiciones directas o los encierros.

Los celos son uno de los mitos del amor romántico y para la mayor parte de las mujeres y, sobre todo, para las adolescentes, una muestra inconfundible de amor. Sin embargo, el agresor suele utilizar los celos para aislar a la víctima de todas las personas que la rodean, como amistades, familiares, vecinos y compañeros de clase o de trabajo. Aunque no prohíba directamente, el objetivo del/la maltratador/a es que su pareja no se relacione con otras personas y que sus contactos, incluso telefónicos, tiendan a desaparecer. El agresor suele crear situaciones incómodas y comportarse de forma humillante, violenta o vergonzosa delante de amistades y familiares que, sin saberlo en muchas ocasiones, se convierten en cómplices involuntarios al evitar invitar a la pareja a encuentros sociales y culturales o hacerles visitas porque les sitúa en situaciones incómodas.

En otras ocasiones, la víctima se aleja voluntariamente de su red de apoyo social, con unas consecuencias perversas: pérdida de referentes, de ayuda y de algo muy importante: puntos de vista objetivos sobre los aspectos de su relación que son claros signos de peligro de violencia de género.

b) Control

El control se inicia sobre aspectos que podrían parecer sin importancia como, por ejemplo, el dinero de bolsillo en el hombre y la ropa o el maquillaje de la mujer. Sin embargo, se establecerá de forma gradual y paulatina el control sobre aspectos más importantes en la vida de la pareja como las relaciones, los horarios, las actividades, etc. Inicialmente, el/la agresor/a utilizará comportamientos sutiles, como enfados o dejar de hablar, hasta llegar a actos más tajantes y directos como los insultos y castigos.

Las víctimas suelen ceder ante los aspectos que parecen menos importantes tratando de evitar a toda costa los conflictos con su pareja. Esto genera graves consecuencias negativas para la víctima que, voluntaria y paulatinamente, deja de utilizar herramientas de gestión de conflictos y de negociación que son fundamentales para establecer una relación de pareja saludable.

Otro de los aspectos con los que el/la maltratador/a trata de dominar a la víctima es con el control económico. Este control no solo se ejerce sobre las mujeres que son dependientes económicamente (por ejemplo, dándoles poco dinero para los gastos de hogar, lo que obliga a la mujer a mendigarle continuamente), sino también a las mujeres y hombres con independencia económica (por ejemplo, tomar decisiones económicas importantes sin consultarlas).

El control puede derivar en situaciones de violencia económica cuando, por ejemplo, el/la maltratador/a pide un crédito, se endeuda o vende bienes familiares sin el consentimiento de la pareja y de los cuales ella/él es también responsable.

c) Desvalorización

Con esta herramienta el/la agresor/a materializa la creencia patriarcal que considera que el hombre es superior a la mujer o que, en el caso de las mujeres, la pareja tiene que estar para cubrir todas sus necesidades. Son comportamientos que, de forma sistemática, tratan de quitarle valor a las capacidades, opiniones, emociones y actuaciones de la pareja. Sufrir continuas desvalorizaciones tiene consecuencias muy graves para la víctima, como la

pérdida de la autoestima, que es una de las fuentes fundamentales para el desarrollo equilibrado de las personas. Además, no se puede olvidar que las víctimas ya han sido aisladas de otras relaciones, por lo que han perdido otras fuentes de autoestima que pudieran equilibrar la desvalorización sistemática por parte del/la maltratador.

El proceso se cierra cuando el sistema de dominio (poder) queda consolidado, es decir, cuando el/la agresor/a utiliza las herramientas de aislamiento, control y desvalorización de forma habitual. Puede utilizarlas de forma paralela o ir probando diferentes tácticas hasta que identifica aquellas que mejor funcionan (por ejemplo, insultos delante de sus padres, que incluye la desvalorización, pero también encarna una forma sutil de aislamiento). Normalmente, las víctimas no creen que estos actos puedan considerarse violencia de género y, por lo tanto, que puedan ser denunciados. Sin embargo, la consolidación del sistema de dominio es fundamental para que aparezcan comportamientos por parte del/la maltratador/a más visibles y evidentes de violencia de género, como las agresiones físicas.

Para entender por qué las víctimas de violencia de género no denuncian, o si lo hacen, por qué retiran las denuncias y soportan situaciones equiparables a la más perversa de las torturas, es fundamental comprender el funcionamiento del ciclo de la violencia y el proceso de consolidación del sistema de dominio y control como cimientos invisibles de la violencia de pareja. En la Tabla 23 se muestran algunos ejemplos de comportamientos que los chicos adolescentes utilizan para crear y consolidar el sistema de dominio sobre sus parejas. Hay que prestar especial atención a la detección de algunos de estos comportamientos por parte de los chicos para evitar que las parejas adolescentes entren en un proceso de violencia de género y perpetúen un sistema de relaciones de maltrato en la pareja que continuará, con bastante probabilidad, en la etapa adulta (Makin-Byrd y Bierman, 2013).

Tabla 23: Comportamientos violentos de género en parejas adolescentes.

Control	Aislamiento	Desvalorización
1. Controlar lo que hace, a quien ve, con quién habla, lo que lee, qué amistades tiene en redes sociales, a dónde va.	1. Convencerla/lo de que nadie la/lo creará por su poca credibilidad ante los otros por su fama de loca/o, rara/o o infiel.	1. Burlarse de sus sentimientos, actuaciones o pensamientos en privado y en público.
2. Decidir sobre la ropa, el maquillaje, las relaciones, las actividades de ocio.	2. Mostrar celos y críticas, directas o indirectas, a amistades y familiares.	2. Descalificarla/lo irónicamente ante amigos y familiares.
3. Dirigir todo lo que el/la chica/o tiene que hacer, como si fuese el/la amo/a de la relación.	3. Prohibirle que tenga contacto con los/las amigos.	3. Desvelar intimidades de ella/él ante otras personas.
4. Tratar de convencerla/lo para que no continúe los estudios o abandone un trabajo que le aporta recursos económicos.	4. Provocar situaciones incómodas, humillantes o violentas en celebraciones sociales.	4. Hacer que se sienta culpable de todos los problemas.
5. Vigilarla/lo e incluso seguirla/lo para saber dónde va.	5. Restricciones de uso del móvil, ordenador, etc.	5. Hacerle sentirse inferior, torpe, mala/o, tonta/o.
		6. Ignorarla/lo, no hablarle o no contestarle.
		7. Seducir a otras chicas/os en su presencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de Paz Rodríguez (2010).

•El ciclo de la violencia de género

En primer lugar, es importante destacar que las mujeres y los hombres que sufren violencia de género de forma habitual no son constantemente agredidas/os. De hecho, normalmente en la relación se alternan momentos de tensión y violencia con otros de calma e incluso de afecto. Esta alternancia se concreta en un ciclo de la violencia de género que genera una alta dependencia mutua y en el que se identifican tres fases claramente diferenciadas (Paz Rodríguez, 2007).

Fase I. Acumulación de tensión

La primera fase de acumulación de tensión se caracteriza por cambios imprevistos de humor, enfados por asuntos sin importancia e irascibilidad en la pareja. En esta primera fase las víctimas tienden a evitar a toda costa el conflicto, modificando su comportamiento para que su pareja no se enfade o moleste, intentando ser condescendientes y anticipándose a sus caprichos para satisfacerlos. Las víctimas suelen justificar los comportamientos de sus parejas ante familiares y amigos, excusándolos/las y esperando que sea una mala racha que pasará pronto. Normalmente, la tensión sigue acumulándose y

los enfados tienden a ser más largos, acompañados de pequeñas peleas, discusiones y gritos hasta que algún elemento externo desencadena que comience la fase de explosión de la violencia.

Fase II. Explosión violenta. Episodio agudo

En la segunda fase ocurre la descarga de la tensión acumulada en la fase anterior con un episodio agudo de violencia. El maltratador puede utilizar cualquiera de los tipos de violencia (física, psicológica, sexual o financiera) para castigar aquellos comportamientos de la pareja que no le parecen adecuados. Como se ha visto anteriormente, el propósito del/la maltratador/a no es dañar a la víctima sino ejercer poder (tratar de dominar) y controlarla. De esta forma, el incidente agudo termina cuando el/la maltratador/a considera que la víctima ha «aprendido la lección». La forma de provocar lesiones evoluciona con el tiempo hacia formas menos visibles y evidentes para no dejar huellas evidentes y demostrables. Este hecho indica que los/las maltratadores/as tienen control sobre su comportamiento violento, ya que descargan selectivamente la violencia sobre sus parejas. El maltratador suele culpar a la pareja de la aparición de esta segunda fase, justificándose en las molestias que le ocasionó durante la fase de acumulación de la tensión y, en ocasiones, achaca su comportamiento a la bebida o a factores estresantes externos. Cuando finaliza esta fase de descarga de la violencia, la mujer o el hombre que la sufre queda en un estado de conmoción, no queriendo creer lo que le ha pasado, minimizando el ataque sufrido y las heridas recibidas e incluso negando la situación que acaba de ocurrir.

Fase III. Fase Luna de miel o arrepentimiento.

En la última fase, la denominada «luna de miel» o arrepentimiento, la tensión y la violencia disminuyen hasta desaparecer. El agresor suele reconocer su culpa, pedir perdón, prometer cambios como no volver a implicarse en comportamientos violentos o, incluso, comenzar un tratamiento psicológico. Intenta, asimismo, manipular a la víctima argumentando que si no perdona va a destruir la vida de él, de la familia o que va a dañar a los hijos e hijas o amistades. Plantea la necesidad que tiene de que ella lo ayude y suele realizar amenazas de suicidio si ella lo abandona. En esta fase el agresor se

vuelve atento, cariñoso, amable y respetuoso/a con la pareja, ya que teme que después del ataque violento abandone la relación. De hecho, algunas personas que han sufrido violencia de género reconocen que su auténtica luna de miel ocurrió tras el primer ataque agudo de violencia y no durante la etapa inmediatamente posterior al casamiento.

La victimización³ de la persona se hace más profunda, pues se estrecha la relación de dependencia víctima-agresor/a (pensando que no son monstruos, ya que en ocasiones pueden llegar a ser maravillosos). En esta fase, las/os mujeres/hombres que habían tomado la decisión de dejar la relación abandonarán la idea ante la manipulación emocional y afectiva llevada a cabo. De hecho, muchas personas suelen retirar los cargos contra su agresor/a y toman como real la esperanza de que todo cambiará en la relación. Sin embargo, en la mayor parte de las ocasiones, nada cambia y el ciclo vuelve a comenzar con la acumulación de tensión.

Además, el ciclo es una espiral que cambia de forma y que aumenta de intensidad a medida que se repite. De este modo, el tiempo necesario para completar el ciclo se acorta: la fase de acumulación de tensión se completa de forma rápida, aumenta la intensidad de la violencia en la fase de explosión y tiende a disminuir o desaparecer la fase de arrepentimiento o luna de miel. Cuando el ciclo de la violencia se ha instalado en una relación de pareja es muy difícil frenarlo. Por este motivo, es fundamental conocer en profundidad el proceso de la violencia de género para poder detectar y prevenir que las parejas adolescentes entren en esta espiral creciente (Paz Rodríguez, 2010) .

• Factores individuales: causas y consecuencias de la violencia de pareja adolescente

No existe un factor que explique por sí solo por qué un/a adolescente se comporta de manera violenta contra su pareja y otro no lo hace. La violencia es un comportamiento sumamente complejo que hunde sus raíces en la interacción de muchos factores individuales, sociales, culturales, económicos y políticos. En consecuencia, para realizar un análisis riguroso de los factores explica-

³ Percepción de la pareja de ser objeto de comportamientos violentos por parte de su pareja o expareja. La victimización puede ser física, psicológica, sexual o económica.

tivos del maltrato en el noviazgo, es necesario abarcar una perspectiva del individuo en desarrollo (el adolescente) en permanente interacción con un ambiente social específico (Rojas-Solís, 2013). En los siguientes apartados se ofrece una revisión de los factores explicativos más relevantes para los que existe un mayor consenso entre las estudiosas y los estudiosos de esta temática.

a) Causas de la agresión y consecuencias para las víctimas

Además de los posibles daños físicos, las víctimas de violencia en el noviazgo sufren *distress* psicológico (estrés negativo o sufrimiento psicológico), que es percibido por las adolescentes como más grave que cualquier trauma físico.

Tanto los agresores como las víctimas adolescentes implicados en maltrato en el noviazgo tienen más síntomas depresivos, ideas relacionadas con el suicidio, problemas alimentarios (por ejemplo, anorexia o bulimia⁴), baja autoestima, baja satisfacción con la vida, abuso de sustancias (alcohol y drogas), problemas conductuales y académicos en la escuela (por ejemplo, bajo rendimiento) y un deterioro general de las condiciones físicas y mentales. En otras palabras, las relaciones de pareja violentas en la adolescencia tienen graves consecuencias psicosociales y de salud tanto para las víctimas como para los agresores (Estévez, Jiménez, Moreno y Musitu, 2013).

Sin embargo, este desajuste psicosocial podría ser la causa, y no solo la consecuencia, de ser agresor o sufrir victimización en las relaciones de pareja adolescentes. Por ejemplo, el abuso de drogas y alcohol puede ser una consecuencia de ser un adolescente agresor o víctima en una relación de pareja, pero también puede ser un factor de riesgo en la medida que actúa como un desinhibidor de las conductas violentas y disminuye la conciencia de las situaciones de riesgo que facilitan la agresión (González-Ortega, Echeburúa y de Corral, 2008).

⁴ Anorexia: rechazo voluntario a la ingesta de comida por miedo a engordar. Bulimia: comportamiento de ingesta masiva de comida en un corto periodo de tiempo y posteriormente conductas para eliminar lo ingerido por vómitos o laxantes.

En este sentido, la baja autoestima, los síntomas depresivos, la ansiedad, la baja satisfacción con la vida, el consumo de drogas y los problemas conductuales en la escuela, entre otros, parecen ser factores de riesgo tanto para cometer como para sufrir violencia en las relaciones afectivas en la adolescencia (Banyard, Cross y Modecki, 2006; Povedano y cols., 2015).

Un aspecto muy importante a destacar es que haber ejercido violencia contra una pareja anterior o tener contacto cercano con un adolescente agresor parece ser el predictor más potente de violencia en una relación futura. En el mismo sentido, haber sido víctima de violencia por parte de su pareja o tener contacto cercano con una víctima, incrementa la posibilidad de implicarse en una nueva relación abusiva (Vézina y Hérbert, 2007).

En general, los motivos que chicos y chicas exponen para justificar la violencia en las relaciones afectivas son muy diferentes. Los chicos agreden a su pareja principalmente con el objetivo de dominarla, es decir, para ejercer un control sobre ella; en el caso de las chicas, por el contrario, la violencia suele ser un acto de autodefensa, un desahogo en un momento emocional de intensa ira o una respuesta ante una acción inadecuada por parte del chico (por ejemplo, una conducta de infidelidad). Ahora bien, los hombres, a diferencia de las mujeres, tienden a infravalorar su propia agresión, mientras que las mujeres suelen sobrevalorar lo ocurrido y sentirse, por ello, más culpables (Foshee, Bauman, Linder, Rice y Wilcher, 2007).

Por último, es importante analizar las creencias de los adolescentes acerca de las relaciones de pareja. Entre los adolescentes existe la creencia, sobre todo entre los chicos, de que el uso de la violencia (amenazas, empujones, humillaciones, etcétera) es algo aceptable y esperable en la resolución de los conflictos interpersonales (Muñoz-Rivas y cols., 2007). Las chicas tienden a rechazar en mayor medida el uso de la violencia. Los chicos, sin embargo, justifican y aprueban el uso de la violencia contra sus parejas. Estas creencias y actitudes más tolerantes hacia la violencia contra las mujeres constituyen factores de riesgo para la aparición del maltrato en la pareja.

Existen dos condiciones de riesgo de especial relevancia: la tendencia a justificar y reproducir los modelos sexistas y violentos con los que se ha

convivido durante la infancia y la adolescencia; y el desequilibrio de poder existente entre los hombres y las mujeres, a partir del cual se crean y perpetúan los estereotipos vinculados al género.

Las creencias más conservadoras sobre los roles tradicionales de los hombres y de las mujeres están relacionadas con la tendencia de los varones a ejercer la violencia y a culpar a las mujeres por la violencia sufrida, y la de las mujeres a legitimar o, al menos, disculpar las actitudes y comportamientos de los agresores. Sin embargo, la violencia es inherente al ser humano cualquiera que sea su sexo, género y condición sexual.

b) Mitos que sustentan las relaciones de pareja poco saludables

Las relaciones amorosas de los adolescentes ocupan buena parte del tiempo y de los pensamientos a esta edad. Ser escogido y amado es un objetivo deseado, produce una elevada gratificación y eleva su autoestima. Así, los adolescentes se sienten entusiasmados ante el primer romance pero la falta de experiencias previas y la presencia de fuertes modelos sociales de «amor romántico» como fuente de aprendizaje pueden impedir que comprendan qué es una relación de pareja saludable.

Desde el punto de vista cultural, en las parejas adultas y, sobre todo, en las más jóvenes, las ideas acerca del amor y de la vida en pareja están cargadas de mitos y creencias compartidas que guían las interacciones sentimentales. Algunos de estos mitos y creencias se relacionan especialmente con la presencia de violencia en la pareja, ya que se trata de prejuicios profundamente arraigados en un modelo cultural patriarcal basado en la desigualdad y asimetría de género. Por tanto, estos mitos dan origen, perpetúan y justifican la violencia de género.

Es importante tener en cuenta que estos mitos y creencias son compartidos tanto por los chicos como por las chicas, y de modo significativo por los miembros de una misma pareja. Es ampliamente reconocido en la psicología social que la base de la atracción interpersonal se encuentra en la similitud de actitudes y creencias, de tal modo que es más probable que aquellos adolescentes con problemas de violencia asuman roles de género estereotipados y

complementarios; así, por ejemplo, un/a chico/a con actitudes machistas difícilmente se sentirá atraído/a por un/a chico/a que muestra ideas igualitarias entre los géneros. Muchos de los mitos responden a una idea de amor romántico y pasional reflejado en frases tan populares como «quien bien te quiere te hará llorar», «los que se pelean se desean», etc.

A continuación se revisan los principales mitos y creencias relacionadas con el amor romántico que sustentan y justifican conductas violentas hacia la pareja. La Tabla 24 recoge las creencias reunidas en cuatro grupos de mitos del amor romántico que muestran algunas características comunes y que se detallan a continuación.

a) El amor todo lo puede

1) Cambio por amor: creencia basada en que las personas pueden cambiar por amor. Esta creencia errónea puede llevar a los adolescentes a aceptar y tolerar comportamientos de la pareja claramente ofensivos desde el convencimiento de que los cambiará porque «me ama».

2) Omnipotencia del amor: mito basado en que es suficiente con el amor para superar todos los obstáculos que surjan en una relación. Su aceptación puede generar dificultades al usarse como una excusa para no modificar determinados comportamientos o actitudes o malinterpretar conflictos de pareja.

3) Compatibilidad del amor y el maltrato: mito popular construido en torno a frases como «los que se odian se aman» o «quien bien te quiere te hará llorar» basado en la creencia que el cariño y el afecto son fuerzas que en ocasiones se descontrolan temporalmente, e incluso en la idea de que no hay amor verdadero sin sufrimiento. Este tipo de creencias conducen a justificar el maltrato.

4) El amor verdadero lo perdona todo: creencia que en muchas ocasiones es utilizada por el/la agresor/a para manipular y chantajear a la víctima: «si no me perdonas, es que no me amas de verdad».

b) El amor verdadero es predestinado

5) La media naranja existe: creencia de que se elige a la pareja que de algún modo «se tiene» predestinada y que, en el fondo, representa la única elección posible. Bajo esta creencia, solo es posible sentirse completo si se tiene amor de pareja.

6) Solo existe un amor «verdadero» en la vida: creencia basada en que «solo se quiere de verdad una vez y si se deja pasar nunca más se volverá a encontrar».

7) La perdurabilidad, pasión eterna o equivalencia: el amor romántico y pasional de los primeros meses de una relación puede y debe perdurar tras años de convivencia; y el sentimiento de amor y el enamoramiento pasional son «equivalentes». La realidad indica que las parejas saludables, tras unos meses de enamoramiento pasional, entran en una fase de equilibrio.

c) El amor es lo más importante y requiere entrega total

8) El amor de pareja es la referencia de la existencia personal: mito muy frecuente en las primeras relaciones de pareja que considera que lo más importante es el amor, relegando todo lo demás en la vida y entendiendo que solo se puede ser feliz si se tiene pareja.

9) Atribución de dar la felicidad al otro/a en exclusiva: mito que otorga a la pareja la capacidad de dar la felicidad por completo en la vida al ser amado y de forma exclusiva.

10) La entrega total: mito basado en la «fusión con el otro», la dependencia de la otra persona y adaptación a ella, postergando y sacrificando lo propio sin esperar reciprocidad ni gratitud.

d) El amor es posesión y exclusividad

11) Si se ama se debe renunciar a la intimidad: mito basado en que no pueden existir secretos o aspectos íntimos y que la pareja debe saber todo sobre la otra parte.

12) Mito del matrimonio: creencia de que el amor romántico y pasional debe conducir a la unión estable. Idea de finales del siglo XIX y principios del

XX que aún por primera vez los conceptos de amor romántico, matrimonio y sexualidad, pasando del matrimonio concertado (típico hasta ese momento entre las clases sociales acomodadas) al matrimonio por amor.

13) Mito de los celos: creencia basada en que los celos son una muestra de amor, incluso el requisito indispensable de un verdadero amor, estrechamente ligada a la concepción del amor como posesión y desequilibrio de poder en las relaciones de pareja.

e) La violencia como pérdida de control

14) Maltrato como pérdida momentánea de control: mito muy arraigado y que, sin embargo, no corresponde con la realidad, ya que la violencia en la pareja responde a una estrategia premeditada de control sobre la mujer. Que el/la agresor/a pueda controlarse en cualquier otro tipo de situación demuestra lo selectivo de su violencia.

15) Violencia asociada a la masculinidad: creencia que asocia masculinidad con fortaleza física y agresividad. Lleva a los chicos a controlar y dominar a sus parejas para ganarse el respeto de sus amigos.

16) La violencia psicológica o emocional no es tan grave como la violencia física: sin embargo, los insultos, desvalorizaciones en público o privadas, las humillaciones, desprecios o amenazas pueden provocar consecuencias muy graves en la salud. En muchas ocasiones se experimenta la violencia psicológica como más dolorosa, dañina y difícil de superar que la violencia física.

Tabla 24: Mitos del amor romántico.

GRUPO DE MITOS	Mitos y creencias
El amor todo lo puede	1. Cambio por amor.
	2. Omnipresencia del amor.
	3. Compatibilidad entre amor y maltrato.
	4. El amor verdadero lo perdona todo.
El amor verdadero es predestinado	5. La «media naranja» existe.
	6. Solo existe un amor verdadero en la vida.
	7. Perdurabilidad, pasión eterna o equivalencia.
El amor es lo más importante	8. El amor de pareja es la referencia de la existencia.
	9. Atribución de dar la felicidad.
	10. Falacia de la entrega total.
El amor es posesión y exclusividad	11. Si se ama debe renunciarse a la intimidad.
	12. Mito del matrimonio.
	13. Mito de los celos.
La violencia como pérdida de control	14. Maltrato como pérdida momentánea de control.
	15. Violencia asociada solo a masculinidad.
	16. Violencia psicológica es menos grave que la física.

Adaptado de Peña, Ramos, Luzón y Recio (2011).

En algunos estudios se muestra que estas creencias están fuertemente arraigadas en los adolescentes. Por ejemplo, en EEUU, según algunas encuestas para una cantidad relevante de adolescentes, el abuso físico en sus relaciones de pareja es aceptable (un 13% en población hispana y un 4% en población general). En un estudio realizado en institutos de educación secundaria españoles se constató que un 80% de las chicas y un 75% de los chicos no relacionan el maltrato con falta de amor, piensan que se puede agredir, hacer sufrir y causar daño a alguien que se quiere (Meras, 2003).

En este mismo estudio, se observa que la mayoría de los chicos y el 50% de las chicas de 14 a 16 años piensan que la violencia de pareja es un problema que no se da entre los jóvenes y que se da en parejas casadas y mayores. Para muchos adolescentes, el control del tiempo, del dinero, la ropa, las amistades, actividades o proyectos, la coacción, el chantaje, el insulto y el zarandeo no son considerados actos de agresión, y cuando piensan en maltrato piensan en agresiones físicas graves. Que la vida amorosa sea sinónimo de abusos verbales y emocionales se relaciona con la presencia de roles de género culturalmente rígidos y estereotipados. A continuación, se exponen los fundamentos para la intervención en este tipo de situaciones de violencia.

5. EL TRABAJO SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA: ÁMBITOS Y CONTEXTOS DE TRABAJO

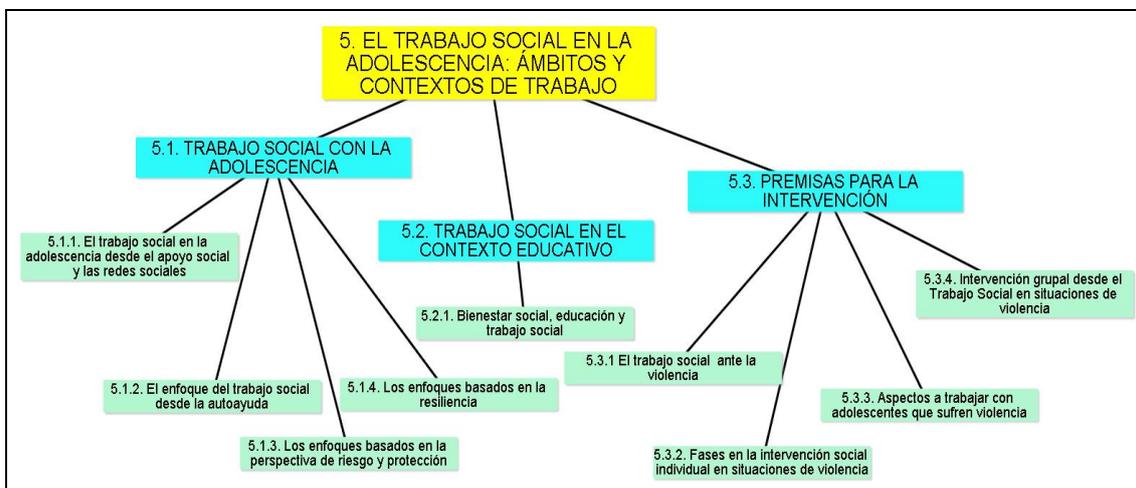


Figura 1.5. El Trabajo Social en la adolescencia: ámbitos y contextos de trabajo
Fuente: elaboración propia.

La adolescencia es una transición evolutiva en la que acontecen múltiples cambios, tanto en el ámbito físico, psicológico y social, que suponen un desafío tanto para el adolescente como para su contexto. Desde el Trabajo Social no se encuentran muchas evidencias científicas para esta etapa vital, se incluye en los temas relacionados con la intervención familiar o bien Trabajo Social con la infancia, tal cual se incluye en Figura 1.5.

En este apartado se realizará una reflexión sobre las aportaciones del Trabajo Social desde distintas perspectivas teóricas y los objetivos del Trabajo Social con la infancia, adolescencia y familia. Se continuará esbozando los distintos enfoques en la intervención, como es el apoyo social, la autoayuda, la perspectiva de riesgo, protección y la resiliencia. Seguidamente, se tratará el contexto escolar, destacando especialmente el Trabajo Social con las familias de los adolescentes. Se presentan los distintos modelos de intervención en los contextos escolares y, finalmente, se expone la intervención del Trabajo Social ante situaciones de violencia desde la mediación social a nivel individual y grupal.

5.1. Trabajo social con la adolescencia

La relación entre el Trabajo Social y la intervención con adolescentes se origina en los trabajos de Mary Richmond, que en su obra *Social Diagnosis*, publicada en 1917, promulgaba el seguimiento individual como evaluación de las posibilidades de salidas transitorias e inserciones laborales para los casos de jóvenes o adolescentes egresados de instituciones, dando cuenta a la justicia mediante la realización de entrevistas puntuales e informes de seguimientos. Sin embargo, esta relación no se ha mantenido en la trayectoria de esta disciplina. Al contrario, tanto el volumen de investigación como la contribución teórica sobre esta temática ha sido tradicionalmente escasa a pesar de las numerosas y relevantes implicaciones que el Trabajo Social tiene, tanto en el ámbito de intervención profesional como en el nivel macrosocial.

Para poder analizar esta confluencia contextual de tantos elementos es necesario adoptar perspectivas teóricas integradoras y pluralistas que permitan la observación de las múltiples influencias en los diversos niveles de análisis, así como perspectivas que tengan en cuenta la diversidad humana en todos los aspectos: género, cultura, edad, etc.

Desde las perspectivas ecológicas se enfatiza la interacción entre sistemas, la detección de recursos y fortalezas que existen en cada uno de los sistemas, desde los más próximos a los más distantes y en esas interacciones, sin ignorar variables individuales como la capacidad de autocuidado, auto-dirección, autoeficacia, autocontrol y autoestima. Por esto, uno de los objetivos del Trabajo Social con adolescencia y familia es identificar los recursos y potencialidades de los clientes o usuarios en sus distintos niveles para ayudar a potenciar, sustituir o complementar el uso de tales recursos. De esta manera, las respuestas de muchos de los problemas sociofamiliares no tienen por qué requerir necesariamente intervenciones técnicas profesionales muy especializadas sino que pueden implicar colaboraciones y negociaciones entre profesionales, familias, adolescentes y sus sistemas de apoyo (Villalba, 2004).

En la actualidad, las perspectivas ecológicas refuerzan más el papel de los Trabajadores Sociales como colaboradores, capacitadores, docentes o

mediadores, con funciones de facilitación, orientación y organización fundamentalmente (Payne, 1995: 189-190). Como plantea Bronfenbrenner (1990), un funcionamiento efectivo del proceso de crianza de los niños tanto en la familia como en otros entornos requiere: establecer unos patrones constantes de intercambio de información, comunicación recíproca entre los entornos, acomodación y confianza mutua en el entorno principal en el cual los niños y sus padres desarrollan sus vidas. En las sociedades contemporáneas estos entornos son las casas, los programas de cuidados de los niños, las escuelas y los lugares de trabajo de los padres. Este enfoque es para los que reclaman una alianza de una visión ecológica de la realidad y comparten una percepción común de la investigación y de las limitaciones de la sobrespecialización (Musitu y cols., 2001).

Según Villalba (2004), los cuatro enfoques de Trabajo Social con la adolescencia desde la perspectiva ecológica serían: el apoyo social y las redes sociales; la autoayuda; factores de riesgo y de protección; y la resiliencia.

5.1.1. El Trabajo Social en la adolescencia desde el apoyo social y las redes sociales

Desde este enfoque, se considera que la falta de apoyo como recurso, el aislamiento y rechazo de niños, adolescentes y familias son variables asociadas con la exclusión social (Villalba, 1996; 1997). Por ello, en este enfoque se otorga especial importancia a la creación y potenciación de redes sociales, de sistemas de apoyo social comunitario y de vías para la participación comunitaria, que permitan favorecer la colaboración entre los servicios y los sistemas de ayudas informales. Desde los años ochenta, autores como Gottlieb (1981), Whittaker y Garbarino (1983), sugieren la necesidad de incorporar en la práctica profesional estrategias de ayuda informal en programas dirigidos a padres, adolescentes, familias y grupos de niños, principalmente por dos razones fundamentales: aumentan y favorecen los sistemas de apoyo social de estos colectivos y cumplen funciones preventivas, protectoras y de integración social en relación a la salud física y mental.

5.1.2. El enfoque del Trabajo Social desde la autoayuda

Desde la atención primaria, se considera que la autoayuda potencia, redefine y reestructura los procesos de acompañamiento. La autoayuda engloba, principalmente, los llamados grupos de autoayuda o grupos de apoyo, aunque también se extiende a otras tipologías de Trabajo Social. Para Riessman (1995), la autoayuda es un paradigma que ofrece nuevas perspectivas para responder a un número cada vez mayor de personas que necesitan algún tipo de apoyo. Este paradigma cambiaría el objeto de intervención, de «persona en necesidad de ayuda» a «persona que puede ayudar», lo cual implica que la experiencia personal de sufrimiento o rehabilitación se convierte en un potencial de ayuda para sí misma y para otros. En el caso de adolescentes que han ejercido o padecido algún tipo de violencia, los grupos de apoyo y autoayuda son lugares de reflexión y contención, además de servir para tomar conciencia de los recursos y capacidades propias y como espacios de decisión colectiva, partiendo de las necesidades compartidas.

5.1.3. Los enfoques basados en la perspectiva de riesgo y protección

Desde el marco de la teoría ecológica, se han identificado los factores de riesgo en cada uno de los sistemas o contextos de desarrollo, desde el micro hasta el macro. Sin embargo, en el ámbito de la intervención, resulta difícil intervenir sobre los factores de riesgo de los niveles más amplios, como el macrosistema, lo cual puede subestimar su influencia en el desarrollo de niños y adolescentes (Bronfenbrenner, Moen y Garbarino, 1984). Por otra parte, se ha observado que los factores de riesgo también difieren según características sociodemográficas como: género, etnia, cultura y religión (Fraser, Richman y Galinsky, 1999).

Las políticas sociales en los últimos años han apostado por reducir riesgos y aumentar protecciones. Han aumentado el diseño e implementación de intervenciones fundamentadas en la perspectiva de las fortalezas, los factores de protección y la resiliencia, derivando al mismo tiempo en el incremento de las investigaciones sobre estos temas que está provocando la reorientación del Trabajo Social con infancia, adolescencia y familia progresivamente.

5.1.4. Los enfoques basados en la resiliencia

La intervención en Trabajo Social con adolescentes centrada en la resiliencia surge en la década de los 80 del siglo pasado, cuando en distintas investigaciones se observa cómo algunos niños que afrontaban estrés alto y situaciones de alto riesgo tenían una adaptación satisfactoria posterior en la vida (Garmezy, 1993; Rutter, 1987; Werner, 1982; Werner y Smith, 1992). Desde estas primeras investigaciones, la resiliencia se ha integrado en el Trabajo Social para describir a aquellos niños y adolescentes que logran resultados positivos, tanto escolares como sociales, a pesar de haber vivido situaciones de gran dificultad y riesgo.

La resiliencia se define por la presencia de factores de riesgo combinados con fuerzas positivas que contribuyen a resultados de adaptación positiva (Garmezy, 1993). Se han identificado tres tipos de resiliencia (Masten, Best y Garmezy, 1990): (1) capacidad de sobreponerse a las dificultades, por ejemplo dificultades de salud o de autonomía física o mental; (2) capacidad de mantener la competencia ante el estrés, por ejemplo ante continuas situaciones de incomunicación o de violencia familiar; (3) capacidad de recuperarse después de un trauma, por ejemplo situaciones de maltrato físico o abuso sexual. Como exponen Kirby y Fraser (1997), los niños y adolescentes resilientes se describen como competentes, entendiendo por competencia una adaptación positiva a los entornos que fomenta el propio proceso de desarrollo.

Sin embargo, es importante destacar que la resiliencia presenta importantes variaciones culturales que deben considerarse en la investigación e intervención. Como señalan Kirby y Fraser (1997), las conductas humanas están determinadas culturalmente y esto es una fuente potencial de variación de resultados. De hecho, una conducta considerada adaptativa y normativa en una cultura puede no ser similarmente adaptativa y normativa en otras culturas (Coie y cols., 1993).

Es importante tener en consideración la colaboración como un eje filosófico, como un principio, tal como se observa en las actuales leyes de la infancia. Para Marsh y Fisher (1992) «la colaboración es una actitud, un conjunto de compromisos y un depósito potencial de métodos prácticos». En

las situaciones de protección de menores, incluidos los adolescentes, se fomenta a veces en los servicios y también en los medios de comunicación, el tipo de profesionales que permanecen inmóviles, preocupados, infravalorando a los padres y dificultando la cooperación. Los padres pueden hacer una contribución significativa a la protección de sus hijos si se les ofrece un programa adecuado para trabajar codo con codo con los profesionales (Calder, 1991). Desde este punto de vista, el Trabajo Social en todo lo relacionado con la programación, diseño, seguimiento y evaluación de contratos familiares juega un papel muy especial en el proceso de intervención.

5.2. Trabajo social en el contexto educativo

En este apartado se realizará una reflexión sobre las aportaciones del Trabajo Social en el contexto escolar, destacando especialmente el trabajo con las familias de los adolescentes. Para ello se parte de la relación entre los sistemas de Bienestar Social y Educación en el diseño de medidas y de garantías para la infancia y la familia en los países occidentales de nuestro entorno, resaltando el papel del Trabajo Social y presentando los distintos modelos de intervención en los contextos escolares, como el que aporta el Modelo Sistémico.

Este modelo considera que todas las personas, desde que nacen, están incluidas en distintos sistemas, y esta pertenencia nos marca completamente y condiciona toda nuestra vida. Así, los alumnos de cualquier sexo forman parte de una familia, una comunidad escolar y una sociedad. Cuando se está en el lugar que corresponde, cuando las personas son plenamente aceptadas e integradas en esos grupos, existe equilibrio, tranquilidad, bienestar, fluidez. Cuando se excluye o se es excluido de alguno de esos sistemas, que constituyen la red relacional básica, aparecen desajustes que provocan tensiones, malestar, insatisfacción, problemas y conflictos de diversos tipos que se manifiestan a través de la violencia entre iguales en las aulas (Sobral, Villar, Gómez, Romero y Luengo, 2013).

Por tanto, hay que resaltar la intervención del Trabajo Social en el contexto educativo como un proceso de ayuda que permite identificar, en las familias y en los escolares, las situaciones que generan malestar y violencia,

fomentando nuevas perspectivas de acción que les permitan modificar, no solo los significados negativos de estas, sino también sus relaciones internas. Como no siempre es posible que las familias cambien las realidades que les perturban, la acción profesional consistirá en ayudarles a cambiar sus significados y aspiraciones para que se acomoden a sus realidades. De cada crisis, la familia y cada miembro, pueden sacar oportunidades y aprendizajes para afrontar nuevas situaciones.

5.2.1. Bienestar social, educación y Trabajo Social

En la actualidad, las sociedades son cada vez más excluyentes, cada día y a un ritmo frenético, se producen nuevas y constantes exclusiones por diversas razones: económicas, étnicas, culturales, de género, etc. El actual proceso de crisis no hace más que acentuar esa tendencia, haciendo que personas que hasta hace bien poco estaban perfectamente integradas a nivel social, entren en situaciones de marginación al perder sus trabajos, viviendas, producirse divorcios, etc. Es importante tener en cuenta en las escuelas que, debido a los procesos de globalización que han provocado la movilidad de personas y generado oleadas de inmigración, se cuenta con un tipo de alumnado cada vez más diverso en cuanto a su raza, idioma, cultura y religión, lo cual contribuye a pluralizar y enriquecer los espacios educativos (Mira, Camaselle y Martínez, 2003). Pero ocurre también que a la tensión provocada en los procesos de adaptación y socialización se une la violencia estructural que se acaba de enunciar, provocando situaciones de violencia y victimización que se manifiestan en las aulas entre el grupo de iguales.

Esta deriva social reclama la urgente necesidad de una educación auténtica y profundamente inclusiva que pueda servir de contrapeso a esta tendencia para los adolescentes y menores en general y sea generadora de resolución de conflictos de forma pacífica. La conexión entre Sistemas de Bienestar, Trabajo Social y Servicios Sociales (tanto especializados como comunitarios), tiene un papel relevante en la ofensiva contra la exclusión social. En el vértice de esta conexión están las y los profesionales del Trabajo Social, que desempeñan su labor atendiendo directamente a familias y menores en situación de necesidad porque, como bien apunta Veiga, (2007) existe una

relación clara entre los distintos tipos de violencia, de tal forma que los problemas de violencia que aparecen en la educación formal tienen que abordarse conjuntamente con los otros sistemas de bienestar que actúan sobre las familias y la comunidad. Tradicionalmente, el Trabajo Social se ha considerado una profesión que tiene que ver con la atención o el cuidado de las personas, proyectando una imagen de las cualidades y habilidades profesionales que se esperan, similares a las atribuidas a las mujeres cuando cuidan y protegen en la familia. Se trata de una proyección metafórica de la división sexual del trabajo en la familia a los cuidados proporcionados por el Estado (Díaz, 2013).

La educación formal en nuestras sociedades occidentales opera desde una perspectiva legal en un doble sentido: por una parte, constituye un derecho que tienen los adolescentes, los niños y las niñas, y por otra, supone una obligación que tienen los padres y las madres. Ambos sentidos aparecen recogidos en la legislación de nuestro país. Este marco legal es de referencia obligatoria para la familia y para los educadores, pues no solo define la obligatoriedad de la asistencia sino que también reconoce el derecho a la diversidad, los derechos para el alumnado con necesidades educativas especiales o la gratuidad de la enseñanza, entre otras.

La escuela es la institución que ha de velar por el cumplimiento de este derecho y, al mismo tiempo, es el lugar donde se materializa dicho derecho. La escuela no es la única, en la familia se aprende de manera distinta, pero cubren aspectos de un mismo ejercicio constitucional. Si a ello se une que, coincidiendo con Vygotsky (1995, 1999), el desarrollo de los seres humanos únicamente puede ser explicado en términos de interacción social, mediante la cual se interioriza el lenguaje perteneciente al grupo humano en el que se nace y se cria, permitiendo adquirir los productos culturales de dicho grupo, entonces los espacios o escenarios se multiplican. Otros pedagogos, como Freire (1992), también conceden a la palabra y al otro, es decir, a todas las personas que interaccionan con el yo, con el sí mismo, mientras que Montessori (2004) se preocupa por formar a los niños y niñas de su época desde la aceptación del mundo simbólico del niño y la generación de escenarios de aprendizaje adaptados a ellos. Es decir, lo social está conectado con la educación.

De forma muy breve se puede decir que uno de los elementos que deben estar presentes en la escuela y en otros escenarios educativos como la familia o entornos sociales cotidianos, es la interacción entre iguales. Esta relación puede ser una relación incluyente o excluyente. Al mismo tiempo, hay que subrayar que el modelo de Bienestar Social en España se materializa a través del Sistema Público de Servicios Sociales, el cual se desarrolla en base a tres ejes: los derechos sociales reconocidos en la Constitución de 1978; la reordenación de competencias entre las Administraciones Públicas; y las leyes autonómicas de Servicios Sociales (Pascual y De la Red, 1987; Jaráiz Arroyo, 2011; Varela, 2012).

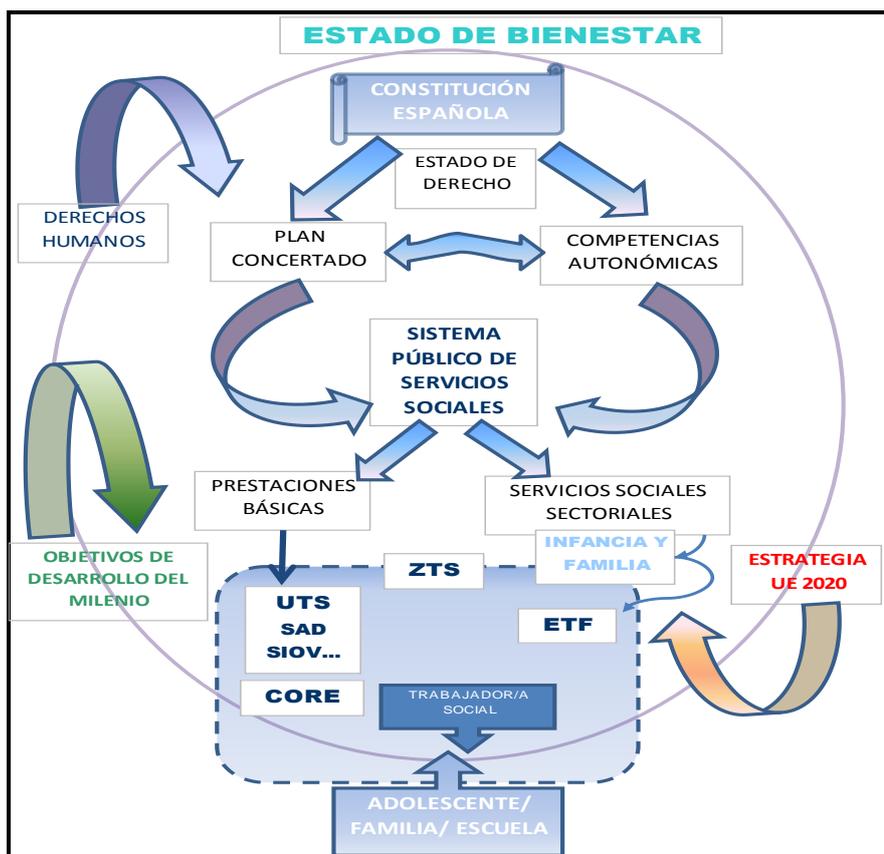
La aparición de este Sistema Público de Servicios Sociales requiere de un cambio en el resto de sistemas de apoyo. La incorporación del Trabajo Social a los nuevos ámbitos de la intervención que genera el sistema, hace que el sistema de servicios sociales se coordine y colabore con el resto; la influencia del Trabajo Social se hace notar con la introducción del concepto de unidad en el diagnóstico social, incorporando el concepto de participación y las características del ambiente social en el resto de sistemas de bienestar. Esta continua interacción, fruto del reconocimiento de la ciudadanía en la moderna sociedad democrática, está sustentada en la idea de solidaridad orgánica de Durkheim e instrumentalizada en el concepto de globalidad en la intervención social o aproximación global del Trabajo Social (De Robertis, 1986; Pérez, 2005; Gómez del Toro, 2011).

Centrándonos en la unidad de análisis de nuestra investigación, la Federación Internacional de Trabajadores y Trabajadoras Sociales (F.I.T.S.) afirma que el medio escolar es el primero en el que se pueden detectar problemas familiares y sociales. Considera a la institución escolar como uno de los pilares de prevención, ya que en ella se pueden detectar posibles anomalías antes que en otras instituciones, de forma globalizada, facilitando una intervención temprana para modificar, en la medida de lo posible, la situación que está influyendo negativamente.

En relación a la protección a la familia y de esta a los hijos, en nuestro país se debe tener en cuenta los distintos niveles de concreción: Plan

Concertado, legislación autonómica en la materia, prestaciones, servicios que las desarrollan, división del territorio, centros de servicios sociales, equipos que implementan los dispositivos, profesional, en este caso trabajadora social, en contacto con los diferentes niveles de intervención: el sujeto de intervención, en nuestro caso, el adolescente, la familia, la escuela y la comunidad (ver Figura 1.5.1.).

Figura 1.5.1.: Niveles de concreción en los servicios sociales.



Elaboración: Cordero y Hernández (2012).

En la mayoría de los países desarrollados, y en concreto en España, hasta finales del siglo XX los menores de edad eran considerados individuos privados de la mayoría de los derechos a nivel jurídico. Estos derechos se iban adquiriendo según el menor fuera creciendo, llegando a obtener la condición plena de sujeto activo de derechos con la mayoría de edad. De esta manera, al menor se le protegía desde una concepción casi milenaria de hermosos gestos humanitarios con motivación ético-religiosa o altruista que no reconocían en el menor casi ningún derecho y un nulo protagonismo en su propio proceso de desarrollo madurativo (Varela, 2012).

Esta concepción ha ido cambiando en los últimos cincuenta años, desde la Segunda Guerra Mundial, plasmándose un nuevo concepto, fundamentalmente a través de la Convención de Naciones Unidas de los Derechos del Niño. En España, la culminación de este proceso se recoge en la Ley Orgánica de Protección Jurídica del menor, del año 1996; en el territorio andaluz con la Ley de los Derechos y la Atención al Menor de 1998. Esta nueva concepción se sustenta en el reconocimiento pleno de la titularidad de derechos en los menores de edad. Los menores son por tanto sujetos activos de derechos. Estos derechos los tienen desde que nacen y es su ejercicio directo el que estará a expensas del desarrollo evolutivo.

En el contexto histórico actual la escuela se ha convertido en una institución que, por su universalidad, acoge una realidad compleja: los fenómenos migratorios, la precariedad laboral y situaciones de pobreza, etcétera, hacen necesario remitirnos a otros conceptos como identidad versus cohesión y exclusión versus integración. La escuela en nuestra sociedad parece que crece en importancia como institución integradora y normalizadora. Así, en el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors (1996), se insiste, entre otros aspectos, en la lucha contra la exclusión y el fracaso escolar (Gastañaga, 2004).

Uno de los desafíos centrales en el Trabajo Social consiste en adentrarse en las formas de relación existentes en una intervención social compleja. Para intervenir es preciso comprender por qué y sobre qué se actúa. El Trabajo Social debe ser pensado desde los procesos sociales en los que se inserta (Morán, 2006).

Los trabajadores sociales son profesionales imprescindibles en los siguientes niveles de actuación:

1. Educación informal: cuando operan o actúan en los contextos de las instituciones ecológicas y en los sistemas sociales donde vive la gente. Así, por ejemplo, cuando se está ayudando a una familia a salir de serias dificultades que le impiden llevar una vida digna y normalizada, se genera un cambio en el sistema educador de ese grupo humano, lo cual

repercute en sus valores y comportamientos y estos influyen a su vez en los hijos.

2. Educación no formal: cuando se participa activamente como profesionales promoviendo y organizando actividades formativas para determinados sectores específicos de la población (adolescentes, mayores, mujeres, etc...).
3. Sistema educativo formal: cuando se forma parte de los equipos de apoyo a la educación y en los servicios de orientación educativa y psicopedagógica. La intervención del trabajador social sitúa al equipo psicopedagógico en total concordancia con el espíritu de la LOMCE y demás Reales Decretos que la desarrollan. «El Trabajador Social dentro del ámbito escolar es el profesional que, de acuerdo con el Proyecto Educativo del Centro, colabora junto con los otros profesionales, para favorecer el desarrollo integral de los alumnos, proporcionando elementos de conocimiento del mismo y del entorno en los aspectos familiar y social e interviniendo en estas áreas cuando se realiza la demanda» (Cívicos y cols., 2006).

El sistema educativo en nuestro país, debido a los cambios de gobierno (nacional y/o autonómico), ha pasado por muchos cambios legislativos desde los años 90 hasta la fecha (LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE), pero se ha mantenido como principio de actuación «la necesidad de adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado». A partir de este principio, se han ido articulando una serie de medidas de atención a esta diversidad y otras en relación con la convivencia en los centros. Todas las instituciones educativas, tanto estatales como autonómicas, se han servido de los expertos para la elaboración de los planes de convivencia con sus respectivos programas y protocolos de actuación que cada centro debe adaptar a sus necesidades, y también ofrecen recursos materiales para que el profesorado pueda intervenir directamente (Landazabal y Ramírez, 2015). En dichos planes de convivencia se contemplan los protocolos de detección, evaluación y actuación, como medidas de intervención educativa, modelos de actuación ante situaciones de acoso escolar, sistemas de comunicación y colaboración con las familias y entidades externas y otras

medidas que contribuyen a garantizar el ejercicio de derechos y el cumplimiento de deberes de todos los miembros de la comunidad educativa. Como se dice en la LOMCE:

La realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios. Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos y alumnas, familias y escuelas. Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones. Son de destacar los resultados del trabajo generoso del profesorado, familias y otros actores sociales, que brindan una visión optimista ante la transformación de la educación a la que nos enfrentamos, al ofrecer una larga lista de experiencias de éxito en los más diversos ámbitos, que propician entornos locales, en muchos casos con proyección global, de cooperación y aprendizaje (Varela, 2014).

La actuación profesional implica una acción conjunta que lleva a realizar una intervención globalizada en la institución escolar, para atender funciones de prevención, detección temprana de discapacidades, evaluación interdisciplinar, adaptaciones curriculares, orientación a los padres, intervenciones familiares, conocimiento del contexto socioeconómico y familiar que rodea al alumnado, etc, siempre respondiendo a los principios de normalización, integración y atención individualizada. La presencia de la trabajadora o el trabajador social en estos equipos de intervención psicopedagógica y en el propio centro educativo es importante, porque en estos medios socio-educativos representan un pilar fundamental para llevar los planes previamente programados, por la influencia que su actuación ejerce en el individuo, el alumnado, el profesorado, la familia, la institución y el medio social, así como por los recursos que puede aportar (Rubio, 2007, Varela, 2012).

Se considera de interés delimitar las funciones específicas destacando la importancia de la relación de ayuda para dejar de ser vista tan solo como una profesión gestora de recursos y derivaciones (Ver Tablas 25a y 25b). Tal como se ha ido constatando, el Trabajo Social en el ámbito escolar debe principalmente favorecer las relaciones entre el medio escolar, familiar y comunitario. Es prioritario poder trabajar en red con los profesionales implicados en los tres ámbitos, para la prevención, detección y atención del alumnado adolescente implicado en los problemas de violencia y victimización escolar y en todas las dificultades sociales y de convivencia que surjan en el entorno escolar.

Tabla 25a: Funciones profesionales en el sector de la educación (funciones generales).

FUNCIONES GENERALES	<ul style="list-style-type: none"> -Participar en el apoyo y asesoramiento a los centros educativos. -Elaborar y difundir materiales e instrumentos de orientación educativa y de intervención sociopsicopedagógica y logopédica. -Coordinar las actividades de orientación educativa y sociofamiliar que se realicen en los centros docentes de su ámbito de actuación. -Asesorar al profesorado en el tratamiento de la diversidad del alumnado. -Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, tanto de los aprendizajes del alumnado, como del mismo proceso de enseñanza. -Detectar aquellas condiciones personales y sociales que faciliten o dificulten el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado y su adaptación al ámbito escolar. -Realizar la evaluación y la valoración sociopsicopedagógica y logopédica del alumnado, para la determinación de su escolarización más adecuada y, si procede, elaborar la propuesta de diversificación curricular o de adaptación curricular significativa y, en su caso, realizar el tratamiento logopédico y rehabilitador. -Colaborar en la orientación académica, para favorecer en el alumnado la toma de decisiones. -Colaborar en la orientación del alumnado en los procesos de transición a otras etapas e itinerarios educativos y al mundo del trabajo.
----------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 25b: Funciones profesionales en el sector de la educación (funciones prioritarias y específicas).

FUNCIONES PRIORITARIAS Y ESPECÍFICAS	<ul style="list-style-type: none"> -Orientar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la adaptación personal y social en el ámbito educativo. -Asesorar a las familias o a los representantes legales del alumnado, participando, en su caso, en el desarrollo de programas formativos de padres y madres del alumnado. -Coordinación con los profesionales de los servicios sociocomunitarios, en la línea de elaborar acciones conjuntas adecuadas a las demandas planteadas, con el objeto de proporcionar respuestas globalizadas. -Asesorar a la comunidad educativa sobre aspectos familiares y sociales del alumnado y sobre los recursos socioeducativos de la zona. -Realizar el estudio y la valoración sociofamiliar de los casos detectados, bien elaborando la propuesta de intervención socioeducativa o bien derivándolo hacia el recurso pertinente, con el posterior seguimiento y evaluación del caso. -Participar en el desarrollo de programas de garantía social (actuales Programas de Cualificación Profesional Inicial), de orientación escolar o profesional y en programas formativos para padres y madres de alumnos. -Prevenir la violencia escolar. -Dar respuestas individualizadas en los casos detectados de violencia y victimización escolar. -Conseguir una mayor implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos. -Conseguir que los centros educativos sean espacios donde además de la transmisión de conocimientos teóricos, se transmitan valores fundamentales para la convivencia y el respeto. -Programas de reciclaje tanto del profesorado como del personal de los Servicios Sociales Comunitarios de las Zonas de Trabajo Social. -Establecer canales eficaces de comunicación entre los recursos educativos, de salud y de los servicios sociales comunitarios de las zonas de Trabajo Social. -Crear y fomentar las escuelas de padres y madres dentro de los centros educativos. -Diseñar programas de prevención sobre violencia y victimización escolar dirigidos al alumnado, las familias, el profesorado y los servicios sociales comunitarios. -Programas y talleres de habilidades sociales y resolución de conflictos para padres, alumnos y profesores. -Participar en la elaboración y desarrollo de programas de prevención y detección dirigidos a la comunidad educativa. -Realizar el estudio y la valoración sociofamiliar de los casos de violencia detectados. Elaborar la propuesta de intervención socioeducativa directa o canalizar hacia el recurso pertinente, con el posterior seguimiento y evaluación del caso. -Trabajar individualmente con el/la alumno/a y su familia en función de su problemática y de los objetivos a conseguir de manera procesual. -Cualquier otra que se determine reglamentariamente.
---------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Elaboración Propia a partir del Decreto 131/1994.

Como señala Roselló (1998), intentar delimitar las líneas de intervención que pueden realizar los trabajadores sociales en el ámbito educativo es un objetivo un tanto utópico, por varios motivos:

1. Cada trabajador/a social realizará su intervención dentro de un contexto determinado, de una realidad concreta, que va a ir marcando y delimitando mucho su intervención profesional. Habrá que tener en cuenta una serie de aspectos tales como: necesidad real o sentida de ese programa, características de los usuarios a los que va dirigido, recursos y medios con los que se cuenta, grado de implicación del equipo o de otros profesionales, etc.
2. Cada profesional, por una serie de condicionantes propios al nivel personal, académico, formativo, institucional, etc., va a desarrollar su trabajo desde una determinada perspectiva y puede considerar que el que se quiera delimitar su actuación desde un modelo determinado o con la utilización de una determinada metodología pueda suponer para él un desafío (si lo ve como un reto personal y profesional), una imposición (si las órdenes vienen desde arriba o la institución le obliga a ello) o, incluso, como una amenaza (si no está capacitado para responder de determinada manera, puede ver amenazado su puesto de trabajo).
3. Uno de los principales rasgos que caracterizan a nuestra profesión es la constante adaptación a los cambios que se van produciendo en todos los órdenes (económico, social, legislativo, etc.). Es por esta razón que el trabajador social tiene que estar constantemente adaptándose a todas estas transformaciones para ser capaz de dar respuestas a las nuevas necesidades sociales que puedan ir surgiendo en esta sociedad dinámica que es la nuestra.

La comprensión de las estrategias del Trabajo Social en este ámbito requiere de la identificación y análisis de los principales cambios sociales que acontecen en nuestras sociedades y con los que se interrelaciona. Vivimos en un mundo en el que no se sabe a dónde nos dirigimos, ni tampoco a dónde deberíamos dirigirnos, lo que implica un especial dificultad a la hora de definir el modelo de sociedad que deseáramos, más allá de la cotidianidad y de los

problemas y necesidades que van apareciendo. El intenso ritmo de los cambios internacionales, políticos, sociales, demográficos, urbanísticos, económicos y científico-tecnológicos de nuestro tiempo está dando lugar a una transformación muy profunda del modelo de sociedad, en la que aparecen nuevas formas de experiencia social y relación interinstitucional, que van a modificar nuestros modos de vida, de trabajo, de ocio, así como las costumbres y las formas de pensar, actuar y relacionarnos con el entorno social (Hobsbawn, 1995; Pastor, 2001; Varela, 2012).

5.3. Premisas para la intervención

La explicación de la violencia pasa por poner en evidencia unas actitudes que están atravesadas por la cultura. Esto implica que la intervención para prevenir y no perpetuar la violencia y victimización contra los y las adolescentes es educativa y re-educativa por excelencia, máxime en una edad donde los chicos y las chicas están intentando construir su identidad.

A continuación se proponen algunos ejemplos de objetivos a trabajar desde un programa de intervención en el contexto educativo orientados a analizar la violencia que se produce en las aulas con adolescentes.

1. Capacitar a los adolescentes para detectar y reconocer el maltrato físico, psicológico, sexual y económico (información sobre comportamientos que puedan significar un inicio de control exagerado o la violencia).
2. El profesorado y los centros educativos deben asumir pautas igualitarias de relación y de prevención a todos los niveles, detectando y ayudando a buscar soluciones y alternativas en los casos ya establecidos.
3. Fomentar en los adolescentes el contraste de la información y tener un pensamiento crítico sobre los contenidos que aparecen en los medios de comunicación, videojuegos o internet y a fomentar el uso de contenidos igualitarios en los derechos y roles de hombres y mujeres en la sociedad.
4. Incorporar en el currículo el análisis crítico de los mitos y creencias del amor romántico haciendo especial hincapié en los

estereotipos que están manejando tanto profesores y profesoras como chicos y chicas.

5. Infundir valores de respeto hacia los iguales y de resolución de conflictos de forma pacífica puede proteger a los adolescentes de implicarse en comportamientos violentos contra sus iguales y contra la pareja.
6. Sensibilizar al alumnado participante sobre la violencia de género en general y sobre la que se da en relaciones adolescentes.
7. Concienciar a los profesores de que pueden convertirse en adultos de referencia para aquellos adolescentes que vivan en casa una situación de maltrato en sus padres y que inicien una relación de pareja en la que, con mucha probabilidad, repetirán el patrón de relación que han visto en el seno de la familia, como agresores o como víctimas.
8. Trabajar la co-educación o educación en valores de igualdad respecto de los géneros masculino y femenino para ayudar a prevenir el desarrollo de las creencias de dominio y control sobre las parejas y las conductas machistas relacionadas con la minusvaloración de la mujer y en algunos casos también del hombre que no se ajusta a los roles masculinos establecidos.

5.3.1 El Trabajo Social ante la violencia

Partiendo de la definición de Amaya Ituarte (1992), el Trabajo Social es la actividad profesional que tiene por objeto la investigación de los factores psicosociales que inciden en el proceso de salud-enfermedad, así como el tratamiento de los problemas psicosociales que aparecen con relación a las situaciones de enfermedad, tanto si tienen que ver con su desencadenamiento como si se derivan de esas situaciones.

Se entiende que la intervención con adolescentes que sufren violencia de pareja, con sus familias, con sus iguales y en la escuela forma parte de las competencias de los y las profesionales del Trabajo Social con independencia del ámbito profesional donde ejerzan su labor. Como dato a destacar, se estima que un alto porcentaje de jóvenes que consultan en atención primaria presentan problemas psicosociales: se habla de un 30 a un 60% según distintos autores y entre ellos los causados por los conflictos derivados de las relaciones de pareja (Ruiz-Pérez y cols., 2004).

El concepto psicosocial hace referencia a la relación causal entre los acontecimientos estresantes, conflictivos y traumáticos, y la manera de afrontarlos y vivirlos; esto condiciona la calidad de vida de los jóvenes y, por supuesto, su salud (entendiéndola desde lo biológico, psicológico y social). Los efectos sociales que tiene la violencia en las y los adolescentes que la sufren son: la instalación del miedo que paraliza y les crea una sensación de indefensión y de incapacidad que les va aislando progresivamente de su entorno, perdiendo todo tipo de relaciones (amigas/os, compañeras/os). Cuando las/los adolescentes comienzan a relatar su malestar es muy frecuente que refieran que han sufrido insultos, humillaciones, amenazas, falta de respeto, control de la vestimenta, de las salidas, de las llamadas del teléfono móvil y en las redes sociales de Internet, aunque a veces no reconocen su situación de violencia hasta que se da el maltrato; en otras se hacen conscientes trabajando con ellas/os en procesos de crisis, o con apoyo de otras personas y/o profesionales. A través de su uso se puede comprobar cómo se desarrollan meca-

nismos de control de la pareja que pasan desapercibidos entre adolescentes y que, incluso, son considerados una muestra de amor (Ruiz, 2015).

La gravedad del maltrato psicológico y social no estriba solo en ser la antesala del físico, que en muchas ocasiones lo es, sino que en sí mismo tiene graves consecuencia para la salud y para el equilibrio emocional de las y los adolescentes. Algunos autores afirman que haber sido testigos de maltrato intrafamiliar y/o de género en el seno familiar incrementa el riesgo de problemas afectivos y de conducta, así como de somatizaciones. Por otro lado, las investigaciones muestran que entre un 30 y un 60 % de las familias en las que los maridos maltratan a sus esposas, las hijas o hijos son también víctimas directas del maltrato (Appel, 1998; Edleson, 1999).

5.3.2. Fases en la intervención social individual en situaciones de violencia

Cuando se habla de intervención en situaciones de violencia en cualquiera de sus variantes, es necesario conocer que es un proceso que atraviesa la adolescente y donde resulta muy importante el acompañamiento profesional en cada uno de los momentos (Susinos, 2003):

1. No percibirlo, no tenerlo en cuenta: la adolescente considera la violencia como la forma de estar en el mundo, no ve posibilidades de cambio, porque «no se mira» piensa que el cambio es imposible, no habla de ello con sus amistades ni con su familia por desconocimiento, por vergüenza, por sentirse culpable, por miedo al cambio, a la soledad...
2. Darse cuenta: significa «despertar», pensar en ello, de este modo empieza a tener nuevos contactos (amistades, familia...), comienza a verbalizar cómo se siente y a la vez se va dando cuenta de cómo la relación desde la violencia afecta a otras áreas de su vida.
3. Encontrarse a sí misma/o: empieza a trabajar en cómo ocupar su tiempo, a darse cuenta de sus deseos, sus necesidades y aprende a tomar decisiones, de lo que le conviene y lo que no, a ser consciente de sus capacidades y habilidades, a sentirse útil.
4. Salir adelante sola/o: es el momento de la acción, contacta con profesionales (psicólogas/os, educadoras/es, trabajadores sociales...), lo que significa que está preparada/o para hacer cosas, para decidir, en

este punto retoma relaciones sociales con sus amistades, se plantea proyectos de estudios, ocio, trabajo...

Las adolescentes, y mucho menos los varones, no suelen recurrir a ningún dispositivo social a no ser que sean llevados por sus padres y o familiares. Es importante que los profesionales que están más en contacto con la población adolescente (profesorado, educadores/as, trabajadores/as sociales) aprendan a identificar los síntomas y señales de alarma, ya que su actuación variará en función del momento de cambio de la joven. También es muy importante el posicionamiento de los y las profesionales que los están tratando; se puede colaborar y favorecer el mantenimiento de la situación o se puede colaborar para que reflexione y favorecer el cambio; si se resuelven los síntomas sin considerar las causas, quizás se estén perpetuando situaciones, de ahí la necesidad de brindar formación a los profesionales, reflexionando sobre sus propias actitudes, creencias y valores.

Conviene recordar la distinción entre demanda y necesidad. El joven demanda lo que sabe que la institución puede dar, y esto puede o no coincidir con su necesidad. La necesidad la construye uno/a misma: como, por ejemplo, una persona que acude al centro de salud, pidiendo un medicamento, cuando en realidad la necesidad real es de comunicación, compañía, escucha. Igual sucede en los servicios sociales, en ellos también se demandan prestaciones o recursos que la institución ofrece o la persona a la que considera que debe ofrecer y que le puede servir para cubrir alguna necesidad, pero en muchas situaciones suelen tener otras necesidades que no demandan, como son la escucha, la aceptación, la contención, el apoyo, el reconocimiento. El/la trabajador/a social, como buen profesional, siempre ha de intentar traducir qué necesidades se ocultan tras la demanda expresa de las/os jóvenes y los adolescentes. Existen múltiples instituciones que trabajan y que generan recursos y respuestas para este tipo de situaciones. En todos ellos los trabajadores/as sociales, son básicamente ellos mismos el propio recurso y trabajan con los usuarios desde su palabra, su familia y su entorno social, tanto a nivel individual, grupal como comunitario.

En el trabajo que se realiza en la intervención social, los profesionales actúan como facilitadores del cambio, pueden informar, formar, reformular, contener, acompañar, proponer alternativas. El término de empoderar, muy usual en Latinoamérica, transmite muy bien lo que se considera que puede ser el papel del trabajador/a social; según el diccionario de la Real Academia Española de la lengua, empoderar es «poner en poder de alguien una cosa, y darle posesión de ella». ¿Y qué cosa?: las herramientas necesarias para poder tomar posesión de su propio proceso personal, familiar y social, siempre teniendo presente que los procesos requieren tiempo.

La intervención profesional puede consistir en una actuación puntual o una intervención a largo plazo a través de un acompañamiento personalizado (con citas semanales o quincenales, dependiendo del encuadre) durante el proceso de cambio y enfocada normalmente hacia la búsqueda de la autonomía de la adolescente, tarea no exenta de contradicciones e incertidumbres como bien conocen los profesionales cuando se centran en sus propios procesos vitales personales.

5.3.3. Aspectos a trabajar con adolescentes que sufren violencia

Para Susinos (2003) los objetivos iniciales como profesionales del Trabajo Social son:

1. Informar y orientar sobre sus derechos; si desconoce cuáles son en la esfera que sea (social, personal, escolar...) difícilmente los va a poder defender. Recordar que la información es poder.
2. Apoyar en la toma de decisiones, planteando proyectos alcanzables, darles esperanzas de que su situación tiene salida y que pueden llegar a tener otras relaciones sanas donde no se sientan maltratadas.
3. Aumentar la seguridad de la joven y su protección (no tiene por qué ser a través de la vía judicial o mediante denuncia).
4. Creer que frente al tema de la violencia la solución única es la distancia del hogar o de la víctima es no entender el proceso del duelo. Marcar distancia física es imprescindible y puede ayudar a elaborar la ruptura; si no hay contacto se puede evitar «el paso al acto violento», pero la distancia por sí sola puede facilitar el resentimiento hacia la otra persona

o la fantasía de que todo cambiará y a partir de ahora todo será diferente, por eso hay que trabajar para generar la distancia emocional. En el caso de las jóvenes adolescentes resulta muy importante lograr el apoyo de la familia y de los profesionales de los centros educativos en el caso de que continúe estudiando.

5. Ofrecer apoyo, ayudándole a entender por qué los adolescentes también son susceptibles de encontrarse en situaciones de violencia, e identificar el problema y la situación en la que se encuentra e intentar ponerle nombre.
6. Facilitar el afrontamiento de la situación, el plan de acción concreto, donde genere sus propias alternativas (teniendo presente que en el proceso se darán avances y retrocesos).

Los contenidos se deben abordar durante el proceso de intervención en el área social (relaciones interpersonales, habilidades sociales y la integración en el entorno social), buscando redes de apoyo social significativas (afectivas, formativas, de acogimiento...). Se ha comprobado que si la/el joven cuenta con una buena red de apoyo percibe vías de solución más claras y, por lo tanto, es más fácil conseguir la ruptura de la situación violenta.

Cada adolescente tiene su ritmo, sus deseos, sus dificultades y capacidades, y es importante respetarlos; a la vez, hay que saber diferenciar lo que la persona necesita de lo que ella cree que necesita. Se sabe que lo que se fuerza puede quebrarse, por eso el ritmo del proceso lo marca cada persona. Esto no significa ser complaciente con los estancamientos o con la dependencia. La derivación a otros profesionales es una actuación habitual en la actividad del Trabajo Social, pero no debemos olvidar que se puede hacer una derivación correctamente o enviar a la deriva a una persona.

Es importante tener claro el motivo de la derivación:

1. Por la ansiedad del profesional al escuchar el dolor de las demás.
2. Por la necesidad de dar respuesta rápida a una demanda, que es una manera de tranquilizarnos y sentirnos útiles.
3. Porque se considera necesario ese apoyo en el proceso de mejora.
4. Porque se necesita no estar solos en el acompañamiento.

5. Porque su demanda no se les puede satisfacer en su centro.

Cuando se remite a otro profesional se debe tener presente que se deriva en este caso al joven con toda su vida e historia. Puede que el trabajador social sea la primera persona con quien dicho joven ha hablado de su problema. Puede que sea la primera vez que se decide a hablar con un profesional de sus emociones, sentimientos, inseguridades, miedos y el deber ético y profesional es proteger y cuidar a la persona y, en muchas ocasiones, eso lo se hace con la escucha y el «estar con».

Siempre en los casos de adolescentes es necesario hablar con el/la profesional a quien se deriva (previo consentimiento del adolescente), o hacerle un informe de la situación. La derivación no es sólo dar una dirección, un número de teléfono y, en el mejor de los casos, facilitarle la cita. Siempre tras realizar una derivación, y mientras permanece aún con nosotros, hay que informar a la persona dónde dirigirse ante nuevas situaciones e incluso acompañarla presencialmente si de manera estratégica se considera oportuno.

Es necesaria la coordinación entre los profesionales (algo que no siempre se hace); desde una sola institución o profesional no se puede dar respuesta a las múltiples necesidades que en cada momento presenta la persona que sufre violencia y su familia; por ello es necesaria casi siempre la intervención de otros profesionales y/u otros servicios.

En algunos casos se ven intervenciones múltiples con estas familias, desde los institutos, los servicios sociales, la atención primaria, los centros de salud mental, los centros de la mujer, la policía, los juzgados..., sin ningún contacto entre los profesionales y/o servicios. Se podría facilitar la ayuda a los adolescentes si se tuvieran en cuenta algunas premisas como:

1. Clarificar la responsabilidad de cada uno, siendo esta conocida por todos.
2. Es importante que el trabajo interdisciplinar, no se reduzca a profesionales con diferente formación, sino que se amplíe a otros servicios e instituciones.

3. Establecer mecanismos concretos para materializar la coordinación entre los diferentes servicios, como puede ser servicios sociales y justicia, etc.
4. Planificar conjuntamente la intervención con el adolescente/familia, (objetivos, límites, recursos, metodología, encuadre...). Que exista una persona de referencia para el/la menor.

5.3.4. Intervención grupal desde el Trabajo Social en situaciones de violencia

La intervención con grupos, en el marco del apoyo social, es un instrumento que ofrece posibilidades diferentes a las de la atención individual. A nivel preventivo, prevenir la violencia es fomentar las relaciones de buen trato como una forma de educación para la salud integral de la comunidad escolar. El grupo es un espacio para detectar y darse cuenta de qué están viviendo, cómo lo están haciendo y empezar a pensar qué pueden hacer para modificarlo.

Desde el Trabajo Social la intervención con grupos es un método propio que tiene múltiples aplicaciones. El sentido y el valor del trabajo de grupo radica en la relación que establecen los miembros entre sí dentro del mismo, en la situación del grupo en sí misma, que actúa como «contexto y medio de ayuda» para el individuo y para el propio grupo (Vinter 1967). La participación en un grupo se ofrece a la persona que tienen una situación, un problema o un interés común para que, a través del grupo y con la ayuda de un profesional, en este caso un trabajador social, pueda conseguir mejorar su situación personal y pueda también aumentar la capacidad para modificar aspectos sociales que resulten negativos o mejorables. En el año 1963, G. Konopka definió el Trabajo Social de grupos como:

un método de Trabajo Social que ayuda a los individuos a mejorar su funcionamiento social a través de experiencias constructivas de grupos, a enfrentarse con sus problemas personales, de grupo y de comunidad (Poch, 1998).

El Trabajo Social grupal, a diferencia del individual, permite la posibilidad de trabajar temas que, de forma individual, no sería posible. La dinámica relacional que se establece parte de la base de que el conocimiento está en las dos partes (profesional y participante en el grupo). Mediante el intercambio de

experiencias se adquieren habilidades y recursos personales para manejar el malestar. El grupo es una estructura operativa que facilita la comunicación, la expresión de vivencias personales y las relaciones sociales. Sus miembros se percatan de la necesidad de relacionarse. Compartir problemas favorece:

1. El proceso de socialización.
2. Facilita la reducción del sentimiento de aislamiento y anormalidad.
3. Permite una aproximación a través de la crítica a los tópicos y estereotipos que en ocasiones funcionan como elementos paralizadores en el proceso de crecimiento y maduración personal.
4. El contraste de opiniones, la reflexión y el diálogo sobre las propias vivencias, pensamientos, deseos, miedos, temores e inquietudes, facilita la toma de contacto con los aspectos internos relacionados con los conflictos, y así se evita la cronificación de los síntomas.
5. Favorece el conocimiento de recursos y la integración en ellos y en las actividades de la red comunitaria.

Durante el proceso grupal, un número importante de adolescentes toman conciencia de que están viviendo una relación de violencia. Al escuchar a otros adolescentes se dan cuenta que su situación no es «normal» como habían pensado siempre, descubren que existe otra forma de relacionarse. La posibilidad de tenerse en cuenta produce al principio resistencia en los adolescentes, pero luego tiene un efecto transformador. Es importante ser conscientes de que el Trabajo Social grupal requiere de la formación específica de los y las profesionales que van a llevar a cabo la coordinación de los grupos. Tanto en la intervención individual como en la grupal, se debe empezar a hablar y poner el énfasis en relaciones de buen trato que es necesario construir para saber cuáles son las de maltrato y como éstas repercuten en la salud, bienestar y felicidad de las víctimas y su contexto social.

CAPÍTULO SEGUNDO: MÉTODO

1. OBJETIVOS

La realización del presente estudio se justifica en las necesidades de información detectadas en la investigación existente respecto al papel que desempeñan determinados profesionales en el ámbito de la violencia en la adolescencia. En otros términos, en la literatura previa pueden encontrarse interesantes trabajos en los que, desde una orientación principalmente cuantitativa, se buscan evidencias empíricas que expliquen los factores relacionados con el desarrollo y el ajuste de los adolescentes y, más concretamente, con la conducta violenta en esta etapa vital (Calvete, Gámez-Guadix y Orue, 2014; Del Moral, Suárez y Musitu, 2013; Estévez, Moreno, Jiménez y Musitu, 2013; Martínez, Musitu, Amador y Monreal, 2010; Moreno, Neves, Murgui y Martínez, 2012; Musitu, Estévez y Emler, 2007). Estos estudios aportan información relevante y suponen un antecedente teórico fundamental para este y otros trabajos. Sin embargo, debe señalarse que la mayor parte de los anteriores se centran en la visión de los propios adolescentes sin ofrecer el punto de vista de aquellas personas que trabajan tanto en la identificación de las causas de este problema como en sus posibles soluciones (Suárez y cols. 2014).

Siendo aún más específicos respecto a la información que puede o no encontrarse en trabajos previos, hasta donde se ha podido revisar la literatura, no existen estudios en los que se analice el papel desempeñado por el trabajador social en el ámbito de la violencia en los adolescentes, y que además lo hagan desde la perspectiva de los propios profesionales. No obstante, a pesar de las carencias detectadas, es importante recordar que posiblemente el valor más importante de la investigación previa reside en ofrecer un marco teórico de referencia para el diseño de nuevas investigaciones que profundicen en el conocimiento de los problemas sociales partiendo de la información existente pero aportando un enfoque distinto. Por esta razón, con la idea de aportar información novedosa y útil y considerando los déficits de información observados, en el presente estudio se ha planteado

el objetivo de analizar el rol desempeñado por el trabajador social en el ámbito de la violencia en la adolescencia desde la perspectiva de los profesionales y estudiantes del Trabajo Social. Este objetivo general ha sido a su vez operativizado mediante la definición de un conjunto de objetivos específicos, elaborados con el propósito de atender a los diferentes aspectos del ámbito de estudio y obtener la información necesaria. Los objetivos específicos han sido agrupados en tres bloques temáticos: Violencia en la adolescencia y Trabajo Social; Violencia de Género en la adolescencia y Trabajo Social; Dificultades y propuestas de mejora en el desempeño profesional.

En la siguiente tabla, el lector puede consultar la información relativa a los objetivos planteados en el presente trabajo de investigación:

Tabla 26. Objetivo General y Objetivos Específicos del estudio.

Objetivo General	
Analizar el rol desempeñado por el trabajador social en el ámbito de la violencia en la adolescencia desde la perspectiva de personas vinculadas profesional y académicamente al Trabajo Social.	
Tema	Objetivo Específico
Violencia en la adolescencia y Trabajo Social	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer la opinión de un grupo de estudiantes y profesionales del Trabajo Social respecto a los factores que favorecen la conducta violenta en la adolescencia. -Conocer la opinión de un grupo de estudiantes y profesionales del Trabajo Social acerca del rol principal que desempeña el trabajador social en el ámbito de la violencia en los adolescentes.
Violencia de género en la adolescencia y Trabajo Social	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer la opinión de estudiantes y profesionales del Trabajo Social respecto a los factores que favorecen la aparición de violencia de género en las relaciones de pareja en adolescentes. -Conocer la opinión de un grupo de estudiantes y profesionales del Trabajo Social acerca del rol principal que desempeña el trabajador social en la violencia de género en las relaciones de pareja en adolescentes.
Dificultades y propuestas de mejora en el desempeño profesional	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer la opinión de un grupo de profesionales y estudiantes de Trabajo Social acerca de las dificultades principales que encuentra el trabajador social al desempeñar su labor en el ámbito de la violencia en la adolescencia. -Conocer la opinión de un grupo de profesionales y estudiantes de Trabajo Social acerca de las dificultades específicas que encuentra el trabajador social con las familias, en el ámbito de la violencia en la adolescencia. -Conocer la opinión de un grupo de profesionales y estudiantes de Trabajo Social acerca de las dificultades específicas que encuentra el trabajador social en la escuela, en el ámbito de la violencia en la adolescencia. -Conocer la opinión de un grupo de profesionales y estudiantes de Trabajo Social acerca de propuestas que ayuden a mejorar la labor del trabajador social en el ámbito de la violencia en la adolescencia. -Conocer la opinión de un grupo de profesionales y estudiantes de Trabajo Social acerca de propuestas que ayuden a mejorar la labor del trabajador social con las familias, en el ámbito de la violencia en la adolescencia. -Conocer la opinión de un grupo de profesionales y estudiantes de Trabajo Social acerca de propuestas que ayuden a mejorar la labor del trabajador social en la escuela, en el ámbito de la violencia en la adolescencia.

2. METODOLOGÍA.

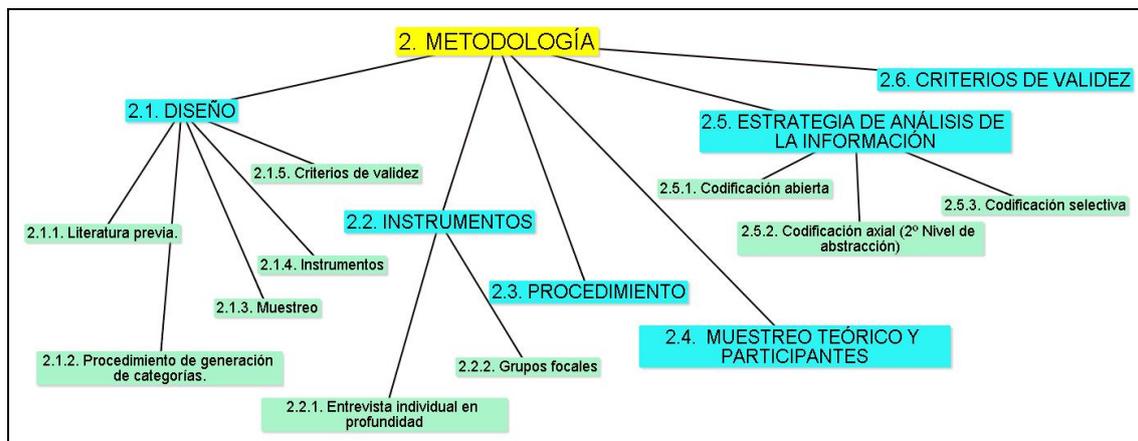


Figura 2.1. Metodología
Fuente: Elaboración propia.

Considerando el propósito de esta investigación, la metodología cualitativa se muestra como la forma más pertinente y accesible de lograr el objetivo planteado. De acuerdo con esta estrategia metodológica, las técnicas de recolección de información elegidas han sido la entrevista individual en profundidad y el grupo focal. Para el análisis inductivo de los datos obtenidos se ha utilizado el esquema propuesto por la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory*, desarrollada por Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss en 1967, una técnica aplicada en las últimas décadas en múltiples investigaciones en diferentes ámbitos dentro de las ciencias sociales.

En otros términos, la elección de la estrategia metodológica utilizada en este estudio responde a dos motivos fundamentales relacionados con el objetivo de la investigación. Son los siguientes:

1º) Permitir el acercamiento a la realidad estudiada no tanto a partir de los problemas objetivables sino de la vivencia: la idea que tienen los individuos de esos problemas (en este caso, las personas vinculadas al Trabajo Social).

Debe destacarse que, al hablar de ambiente, no solo se contemplan los factores físicos y sociales, sino también las percepciones que de aquel tienen las personas, es decir, el sentido y significado que el ambiente adquiere para quienes interactúan en él y con él. Por ello, esta investigación se plantea a

través de la técnica de entrevista individual en profundidad y el grupo focal, con el objetivo de obtener las percepciones de personas vinculadas al Trabajo Social que estudian y trabajan en el ámbito de la violencia en la adolescencia y, a partir de esa información, descubrir las teorías que estos manejan.

Desde este enfoque, la Teoría Fundamentada resulta una estrategia metodológica ideal para el análisis de la información obtenida, pues propone una sistemática inductiva que permite el descubrimiento de las dimensiones importantes del fenómeno estudiado sin partir de modelos explicativos preestablecidos, mediante el análisis del discurso de los participantes en la investigación. En este tipo de trabajos cualitativos, la literatura previa supone una orientación, una guía descriptiva para el estudio de los constructos o factores generales, pero no un marco explicativo desde el que buscar ejemplos en los discursos. De acuerdo con este planteamiento metodológico, en el presente trabajo el marco teórico previo utilizado cumple dos funciones elementales: a) ofrecer un marco de referencia en el que situar la investigación; b) aportar una base teórica que ayude a establecer unas preguntas básicas de investigación y unos criterios iniciales de selección muestral. En ningún caso se ha utilizado la investigación existente al iniciar el estudio como marco explicativo que se pretenda contrastar o, si acaso, ilustrar. En resumen, la estrategia ha consistido en analizar los datos en forma inductiva en lugar de forzar los datos dentro de una lógica deductiva derivada de categorías o suposiciones (Glaser y Strauss, 1967; Jones, 1985; Marshall y Rossman, 1995; Strauss y Corbin, 1990).

2º) Obtener una visión lo más completa posible del objeto estudiado, considerando el desempeño profesional del trabajador social en el ámbito de la violencia en la adolescencia como una entidad holística cuyos atributos son comprensibles en el momento en el que se examinan simultáneamente, como una estructura general sistémica.

Este aspecto justifica en gran medida la elección de una metodología cualitativa basada en la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967), ya que, como podrá observarse en las próximas páginas, esta técnica aporta una forma accesible, rigurosa y práctica de intuir y clarificar la

esencia de cualquier fenómeno cuya estructura, debido a su complejidad, resulte muy difícil de conocer analizando sus elementos uno a uno sin ver su red de relaciones en su conjunto. Por otro lado, debe indicarse que esta metodología resulta adecuada cuando el objetivo general es alcanzar, como en la presente investigación, una comprensión global, descriptiva e interpretativa de un fenómeno contemporáneo, pero sería un error utilizarla si el objetivo planteado en el estudio hubiese sido el de generar un modelo explicativo causa-efecto, en el cual sería necesario mostrar relaciones entre variables cuantificadas (Merriam, 1998; Amador, 2014).

En resumen, podría decirse que el esquema propuesto por la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) (Glaser y Strauss, 1967), consiste básicamente en un método de investigación cualitativa en el cual el investigador desarrolla una teoría general sobre un proceso, acción o interacción fundamentada en la visión de los participantes. Para crear una teoría conceptual se parte de un conjunto de datos aportados por el discurso de los sujetos de la muestra, los cuales han sido sistemáticamente capturados y analizados mediante el refinamiento e interrelación de categorías de información (Charmaz, 2006; Creswell, 2009; Strauss y Corbin; 1990, 1998). Como defienden Strauss y Corbin (1990):

la emergencia de significado desde los datos y no de los datos en sí mismos, convierten a esta forma de investigación en un método ideal para el entendimiento de un fenómeno social sobre el que ya se ha estudiado, pero sobre el que es necesario profundizar.

2.1. Diseño

A modo de introducción, debe decirse que la estrategia inductiva utilizada en la presente investigación integra aspectos de los dos esquemas propuestos por los autores de la Teoría Fundamentada: el diseño emergente defendido por Glaser (1992) y el diseño sistemático (Strauss y Corbin, 1990, 1998, 2007). El diseño emergente surgió como una reconsideración por parte de Glaser (1992) de los planteamientos de Strauss y Corbin (1990). Aunque con una base común, las principales diferencias entre ambas propuestas residen en el uso de la literatura previa y el procedimiento de generación de categorías. El enfoque utilizado en este estudio respecto a ambas cuestiones

será expuesto a continuación. También se incluirá en los siguientes subapartados información relativa a las estrategias de muestreo, obtención de información y validación del estudio⁵.

2.1.1. *Literatura previa.*

En primer lugar, debemos señalar que en el presente trabajo se siguen las consideraciones de Glaser en lo relativo a la utilización de la literatura previa en la fase inicial del estudio. Glaser defiende que el investigador debe aproximarse al campo de estudio habiendo mantenido el menor contacto posible con la literatura técnica relativa al fenómeno investigado pues, según el autor, cualquier conocimiento previo interfiere en el proceso natural y objetivo de categorización y codificación de los datos por parte del analista, eliminando la validez interna del método y, por ende, de las conclusiones que de él se extraigan. En cambio, Strauss y Corbin recomiendan una revisión intensiva de la literatura antes de comenzar el trabajo empírico.

Siguiendo a Glaser (1992), la teoría resultante del trabajo cualitativo fundamentado en la *Grounded Theory* tiene que emerger del análisis de los datos y de su interpretación a posteriori sobre el tamiz de la investigación científica existente, pero no debe ser guiada a priori por ningún modelo teórico que explique el fenómeno que se va a estudiar. Es decir, al iniciar la investigación, la literatura previa debe suponer una orientación, una guía descriptiva para el estudio de los constructos o factores generales, pero no un marco explicativo sobre el que buscar ejemplos en los discursos. Este es el motivo principal por el que en el presente trabajo el marco teórico previo utilizado cumple dos funciones elementales: a) ofrecer un marco de referencia en el que situar la investigación (debido a que es necesario establecer un «suelo», ya que las posibles orientaciones desde las que interpretar a priori cualquier fenómeno pueden ser ilimitadas); b) aportar una base teórica que ayude a establecer unas preguntas básicas de investigación y unos criterios iniciales de selección muestral. Por ello, en el capítulo teórico presentado en

⁵ La información relativa al análisis de los datos, muestreo, instrumentos y validación del estudio, será ampliada en este mismo capítulo en los apartados dedicados a cada uno de los elementos del método.

este trabajo, el lector puede encontrar exclusivamente los factores generales o constructos que enmarcan la investigación: los constructos de adolescencia y violencia (individuo, familia, escuela y comunidad), los nuevos enfoques en el ámbito de la intervención social con adolescentes, su inclusión dentro del ámbito del Trabajo Social, las diferentes manifestaciones socio-profesionales y propuestas actuales que han surgido en esa dirección y la evolución filosófica e histórica seguida hasta su conceptualización actual. Como se ha expuesto anteriormente, en ningún caso se ha utilizado la investigación existente al iniciar el estudio como marco explicativo que se pretenda contrastar o, si acaso, ilustrar.

Por otro lado, si bien Glaser y Strauss difieren respecto al papel que debe desempeñar la literatura previa al inicio de la investigación, ambos coinciden en el valor fundamental de esta en las etapas del estudio relativas a la codificación selectiva y escritura final para validar el esquema teórico y refinar las categorías, discutir los resultados y elaborar las conclusiones. Debe puntualizarse que el análisis cualitativo desde la Teoría Fundamentada no implica obtener un conocimiento independiente del fenómeno estudiado al margen de la realidad científica existente, sino que el papel principal de esta es el de suponer un complemento para describir con más exactitud el fenómeno y completar el conocimiento preexistente.

2.1.2. Procedimiento de generación de categorías.

Strauss y Corbin plantean un esquema en el que se enfatiza en las reglas y procedimientos para la generación de categorías, fundamentado en una categoría central. Glaser (1992), sin embargo, considera que este procedimiento supone una forma de preconcebir categorías cuya finalidad es verificar teoría más que generarla, y resalta la importancia de que la teoría surja de los datos más que de un sistema de categorías prefijadas como ocurre con la codificación axial defendida por Strauss y Corbin. En el diseño emergente defendido por Glaser se efectúa la *codificación abierta* y también la *codificación axial*, en el sentido de realizar las preguntas necesarias para encontrar relaciones entre las categorías, pero no en torno a una categoría central. Este último enfoque ha sido el que ha guiado la codificación axial en el

presente estudio. Todas las cuestiones relativas al procedimiento de análisis de la información serán detalladas más adelante en el apartado 2.5 del Método, dedicado a la estrategia de análisis de los datos.

2.1.3. Muestreo

La técnica de muestreo utilizada en la presente investigación ha sido el *muestreo teórico* (Strauss y Corbin, 2007), lo que significa principalmente que los criterios de selección muestral han estado fundamentados en la necesidad de información y no en el número de personas. En otros términos, la selección de la muestra ha seguido criterios de profundidad y no de extensión, ya que lo representativo en este caso debe ser la información y no el individuo. Puesto que lo que se pretendía era generar teoría a partir de una serie de proposiciones extraídas de un marco teórico de referencia para el investigador, no era necesario obtener una muestra representativa de la población, sino una muestra teórica suficiente, conformada por uno o más casos. En definitiva, lo que se ha realizado es un muestreo de incidentes, acontecimientos o sucesos y no de personas *per se*. Durante el muestreo, se han buscado indicadores (acontecimientos o sucesos) representativos de conceptos teóricos pertinentes, luego se han comparado en busca de propiedades y dimensiones, siempre pendientes del rango o variación en la dimensión. Las personas simplemente proporcionan los medios para obtener estos datos, por ello se recurre a aquellos individuos con mayor capacidad de aportar información relevante. El muestreo ha continuado hasta alcanzar el *punto de redundancia* (Lincoln y Guba, 1985) o *saturación teórica* (Strauss y Corbin, 2007), es decir, hasta el momento en el que ya no emergían sucesos nuevos o significantes, y las categorías estaban bien desarrolladas en términos de propiedades y dimensiones.

2.1.4. Instrumentos

Se ha aplicado una metodología cualitativa fundamentada en la recogida de datos a través de dos técnicas: entrevista individual en profundidad y entrevista grupal (*Focus Group* o Grupo de Discusión). Estas técnicas son especialmente útiles para el estudio y el análisis de problemáticas o de situaciones que revisiten cierta complejidad y en las que es difícil apreciar su estructura general,

como es el caso del presente estudio, en el que se profundiza en el rol del trabajador social en el ámbito de la violencia en la adolescencia. La comprensión de los fenómenos que se estudian se facilita a través de la propia perspectiva de los actores implicados.

Ambas técnicas conllevan el uso de un análisis con clara orientación fenomenológica, ya que no buscan explicaciones causales descontextualizadas del fenómeno o de la situación que se estudia, sino que reflejan la experiencia (social, educativa, profesional, vital) tal cual la perciben, construyen, organizan analizan o evalúan los protagonistas, imprimiéndole un determinado sentido dentro del contexto en el que tiene lugar (Padilla-Carmona, 2002). En este caso, la experiencia que se pretendía recoger era la visión de personas vinculadas profesional y académicamente al Trabajo Social acerca de su desempeño en el ámbito de la violencia en la adolescencia.

Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas son apropiadas para facilitar la saturación de los datos debido a que el orden sugerido para su desarrollo suele abarcar todas las categorías de la investigación y estas se obtienen a partir de una exhaustiva revisión de la literatura en el tema (Mayan (2001). Por tanto, esta forma de entrevista requiere de la previa construcción de un instrumento que debe ser estandarizado y rigurosamente formulado (Briones, 1992; Frutos, 1998; Galeano y cols., 2005). Sin embargo, permite la inclusión de nuevas preguntas y el surgimiento de información adicional o complementaria a partir de la conversación con los participantes (individuo o grupo) (Sandoval, 2002).

2.1.5. *Criterios de validez*

Al igual que sucede con la investigación cuantitativa, en los trabajos cualitativos deben aplicarse una serie de criterios de *verificación*⁶ del estudio para garantizar la calidad-validez de los resultados obtenidos (Creswell, 2009). Estos criterios son: credibilidad o confiabilidad interna (validez interna), transferibilidad o confiabilidad externa (validez externa) y dependibilidad (fiabilidad)

⁶ En la investigación cualitativa suele utilizarse este término frente al de *validez* para hacer referencia a la especificidad y legítima aportación de los estudios cualitativos.

(Erlandson, 1993; Lincoln y Guba, 1985; Strauss y Corbin, 2007; Valles, 2000; Del Moral, Suárez y Musitu, 2013).

Las estrategias y técnicas de validación aplicadas en el presente estudio serán detalladas en el apartado 2.6. Aún así, a continuación se muestran de forma resumida las estrategias que han sido utilizadas para cumplir con los criterios de validez:

Tabla 27. Criterios de validez.

Criterio	Estrategia
Credibilidad	Categorías descriptivas de bajo nivel de inferencia, lo más específicas y precisas posible de acuerdo al discurso de los participantes. Utilizar medios técnicos para conservar en vivo la realidad presenciada (registros en audio). Colaboración de los sujetos informantes en la validación del esquema teórico. Utilizar varios investigadores y fuentes de información en el proceso de análisis de datos y discusión de resultados.
Transferibilidad	Detallar la muestra seleccionada (sujetos y estructura) y procedimiento utilizado en el <i>muestreo teórico</i> para la selección de los participantes y confección de los grupos. Precisar las técnicas de obtención de la información y análisis de los datos.
Dependibilidad	Exposición detallada de todas las etapas del proceso de obtención de información y análisis de datos, aportando los documentos en los que se ha fundamentado el estudio.

Fuente: Elaboración propia a partir de Creswell (2009) y Strauss y Corbin (2007).

2.2. Instrumentos

En la presente investigación, la información cualitativa ha sido obtenida mediante la técnica de entrevista semiestructurada aplicada en dos formatos: entrevista individual en profundidad y entrevista grupal mediante grupos de discusión (*focus group*). En ambos casos se ha utilizado el mismo guión de preguntas, el cual podrá consultarse a continuación en este mismo apartado (véase Tabla 28). Con la elección de ambas técnicas (grupal e individual) para la recolección de los datos, se ha pretendido obtener la mayor cantidad posible de información significativa para el estudio, puesto que cada una de ellas ofrece beneficios específicos que pueden emplearse de forma complementaria.

A continuación, se muestran los detalles de cada una de estas técnicas de recogida de información y su utilización en el presente estudio:

2.2.1. Entrevista individual en profundidad

La entrevista individual garantiza la intimidad al tratar temas sensibles (por ejemplo, el propio desempeño profesional, conductas violentas, consumo de sustancias, etc.), sin los condicionamientos de la «escucha» y el posible «cuestionamiento» de los «otros» que se producen en las técnicas grupales. Igualmente, proporciona un clima más cálido y personal, facilitando la interrelación con el entrevistador y la expresión sincera de los pensamientos y emociones. En este sentido, durante el estudio se hizo hincapié en la confidencialidad de los datos recogidos y se solicitó a los participantes una declaración firmada de consentimiento informado.

Por otro lado, mediante esta técnica se puede ejercer cierto control respecto a la dirección de la conversación, permitiendo la producción de un discurso continuo pero con una cierta línea argumental en todos los casos, necesaria para la saturación teórica de la información. Con este propósito, se elaboró un único guión semiabierto (común para todos los grupos y casos individuales), con la intención de regular, sin una excesiva directividad, la interacción verbal durante el proceso de la entrevista de acuerdo a los temas vinculados al objetivo de la investigación. Igualmente, se intentó facilitar un ambiente de confianza más que de interrogatorio, dejando que los entrevistados construyeran sin interferencias su discurso pero, a la vez, redireccionándolo cuando era pertinente de acuerdo a las necesidades de información del estudio.

Por último, en la presente investigación no se ha olvidado el sentido que adquiere el discurso en las entrevistas, que se ve afectado por tres cuestiones: el contrato comunicativo, la interacción verbal y el universo social de referencia. Sin duda, son aspectos que hay que cuidar con esmero para favorecer la validez interna del proceso de investigación y de los resultados. Por ello, se ha procurado que todos los entrevistados adquirieran un mismo saber con el que enfrentarse a la situación, informándoles sobre la pretensión del estudio y las características de la conversación en la que iban a participar.

2.2.2. Grupos focales

Para sondear conjuntamente a estudiantes y profesionales se utilizó la técnica del grupo focal. Esta técnica, debido al tipo de interacción que lleva implícita, favorece la emergencia de un discurso que de forma individual no se generaría. Su sello característico es el uso explícito de la interacción para producir datos que serían de difícil acceso sin la relación grupal (Gutiérrez, 2008). Más en concreto, el grupo focal está diseñado para investigar los puntos en común de un «conjunto de personas que, colocadas en un entorno de situación discursiva, conversación, tienden a representar discursos más o menos tópicos de los grupos sociales a los que pertenecen» (Delgado y Gutiérrez, 1994, p. 225). En otros términos, esta técnica fue utilizada en el presente estudio de forma complementaria a la entrevista individual, con el objetivo de revelar información acerca de la auténtica realidad de los profesionales del Trabajo Social en el ámbito de la violencia en la adolescencia, que resultaría más inaccesible mediante el formato individual en profundidad.

Cada grupo de discusión fue configurado siguiendo las recomendaciones sobre la composición de los grupos de discusión propuesta por Valles (2000). Debe tenerse en cuenta que los grupos deben ser lo suficientemente pequeños para permitir a cada participante tener la ocasión de compartir su punto de vista de las cosas y, a la vez, lo suficientemente grandes para poder ofrecer diversidad de opiniones. En cualquier caso, como indica Fairclough (1992), en esta técnica se obliga al moderador a esperar y a caminar siempre por detrás del grupo y sus movimientos. Los detalles sobre la composición de los grupos y el perfil de sus integrantes puede consultarse en el apartado 2.4. de este mismo capítulo.

En resumen, como indican García Calvente y Mateo (2000) en su estudio sobre el uso del grupo focal como técnica de investigación en salud, las ventajas de esta herramienta serían las siguientes:

1. Los grupos focales son orientados y sitúan a los participantes en situaciones reales y naturales, en vez de estar sometidos a las condiciones rígidamente estructuradas de las situaciones experimentales.

2. El formato de las discusiones en los grupos focales le ofrece al moderador la flexibilidad necesaria para explorar asuntos que no hayan sido anticipados.
3. Los grupos focales poseen validez aparente en sí mismos, la técnica es fácil de entender y los resultados son creíbles para los usuarios de la información.
4. El costo de las discusiones de grupo focal es relativamente bajo.
5. Son ágiles en la producción de sus resultados.

Finalmente, teniendo en cuenta estos antecedentes teóricos que justifican la elección de la técnica de recogida de información utilizada, debe señalarse que para el desarrollo de las cuestiones que iban a guiar las entrevistas, se identificaron primero las posibles áreas de interés, teniendo en cuenta la revisión bibliográfica realizada y los objetivos específicos de la investigación. Posteriormente, se elaboraron una serie de preguntas abiertas que permitiesen obtener una información en profundidad acerca de cada uno de los temas de interés que estaban vinculados con los objetivos del estudio. A continuación, se presenta el guión de la entrevista semiestructurada que ha sido utilizado tanto en las entrevistas individuales como en los grupos de discusión:

Tabla 28: Guión Entrevista Semiestructurada Individual y Grupos de Discusión.

Violencia en la adolescencia y Trabajo Social

1. ¿Qué factores pensáis que favorecen la violencia en la adolescencia?
2. ¿Qué rol creéis que desempeña el Trabajo Social en el ámbito de la violencia en la adolescencia?
3. ¿Qué aspectos del Trabajo Social están más comprometidos con la violencia en la adolescencia?

Violencia de Género en la adolescencia y Trabajo Social

4. ¿Cómo percibís el tema de la violencia de género entre los adolescentes?
5. ¿Qué factores pensáis que favorecen la violencia de género en los adolescentes?
6. ¿Qué papel desempeña el Trabajo Social en el ámbito de la violencia de género en la adolescencia?

Dificultades y propuestas de mejora en el desempeño profesional

7. De forma general, ¿qué dificultades creéis que existen en el desempeño del Trabajo Social en el ámbito de la violencia en la adolescencia? Y a modo de propuestas, ¿qué pensáis que se necesita para superar dichas dificultades?
 8. Siendo más específicos, ¿qué dificultades creéis que existen en el desempeño del Trabajo Social con familias en el ámbito de la violencia en la adolescencia? Y a modo de propuestas, ¿qué pensáis que se necesita para superar dichas dificultades?
 9. ¿Qué dificultades creéis que existen en el desempeño del Trabajo Social en la escuela en el ámbito de la violencia en la adolescencia? Y a modo de propuestas, ¿qué pensáis que se necesita para superar dichas dificultades?
-

2.3. Procedimiento

En primer lugar se realizó una revisión de la literatura científica relativa al objeto de estudio. La consulta de estas fuentes permitió la creación de las bases teóricas y la discusión académica sobre el tema (King, Keohane y Verba, 2000). Esta tarea implicó también la aproximación a la metodología de investigación cualitativa y, más específicamente, a la técnica de entrevista (individual y grupal) y al análisis de la información mediante el programa de procesamiento de datos cualitativos ATLAS.ti 7.0. Este procedimiento permitió la construcción del marco teórico y metodológico del estudio, del que se

derivaron los objetivos de la investigación y las estrategias de muestreo, obtención de información, análisis de datos, validez y discusión de resultados.

Por otro lado, para la obtención y análisis de la información se han seguido las recomendaciones planteadas por Galeano y cols. (2005) y Hutchinson y Wilson (2003), referentes a las técnicas de recogida y análisis de datos cualitativos, tal y como se detalla a continuación:

- Se estableció contacto de manera telefónica y vía *email* con aquellos profesionales y estudiantes que se ajustaban al perfil y a los criterios de selección definidos según los objetivos de la investigación (detallados en el apartado 2.4. Muestreo Teórico y Participantes). En estos primeros contactos se informó a los sujetos de los propósitos del estudio, las características de la posible participación y el tratamiento que se daría a los datos obtenidos. Finalmente, se solicitó la confirmación de asistencia a las personas que manifestaron su deseo y capacidad de participar en las entrevistas.
- Las entrevistas fueron realizadas en Sevilla (las individuales en los lugares de trabajo de los profesionales y las grupales en las aulas y seminarios de la Universidad Pablo de Olavide y en las dependencias del Colegio Oficial de Trabajadores Sociales de Sevilla). Los discursos fueron recogidos en audio con una grabadora Olympus DS-75, previo consentimiento explícito de los integrantes de los grupos. Se informó a todos los participantes del tratamiento de los datos anónimamente, la confidencialidad y la posibilidad de abandonar el estudio. Los informantes debían firmar un documento al inicio de las entrevistas y de los grupos focales en el que declaraban tener conocimiento explícito acerca los propósitos y condiciones de la entrevista y el uso que se daría a los datos obtenidos. El lector puede consultar un ejemplo escaneado en el anexo 3 del documento de «Consentimiento informado».

La duración aproximada de las entrevistas fue de 1 hora y 30 minutos. Todos los grupos de discusión fueron moderados por el investigador principal, autor del presente trabajo. Al finalizar cada entrevista, se preguntó a los participantes acerca de su experiencia durante la misma, si se habían sentido cómodos y si querían comentar algún aspecto del desa-

rollo, tanto positivo como negativo. En este sentido, el *feedback* aportado por los sujetos fue positivo. Por último, a cada profesional y estudiante se le presentó la opción de conocer los resultados finales de la investigación una vez esta hubiera concluido.

- La fase de procesamiento y análisis de los datos se inició con la transcripción de la información en audio obtenida en las entrevistas. El procesador de texto utilizado para realizar esta tarea fue Microsoft Word 2007. Todos los discursos recogidos fueron transcritos por el investigador principal (las transcripciones de las entrevistas realizadas pueden consultarse en el Anexo 1). Los documentos se archivaron electrónicamente en formato enriquecido (.rtf) para facilitar su análisis posterior con un programa informático de análisis cualitativo de datos o CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*). En este caso, la herramienta informática utilizada en la investigación ha sido ATLAS.ti 7.0. El análisis de los datos concluyó en una síntesis de los resultados por medio de la creación de mapas de relación o diagramas, es decir, elaboraciones gráficas complejas que muestran la conexión de los diferentes códigos por categoría (Sandoval, 2002). En el presente estudio, estos gráficos resultantes fueron exportados desde el programa citado hacia Visual Understanding Environment (VUE), para ser refinados y editados definitivamente.

Respecto a las consideraciones éticas del estudio, se ha asumido que los informantes son sujetos portadores de derechos y deberes, activos en la construcción de conocimiento y no simples depositarios de información (Lipson, 2003). Así, en el momento del levantamiento de los datos se tuvieron presentes los siguientes aspectos: (a) salvaguardar los derechos de los implicados y asegurar que su bienestar físico y psicológico no se viera afectado; (b) proteger su privacidad; (c) asegurar el debido uso de la información, generar relaciones de reciprocidad disponiendo de entrevistadores cualificados y con experiencia (Baca, 1996; Hutchinson y Wilson, 2003; Morse, 2003). Como se ha comentado anteriormente, lo anterior se logró a partir de la explicación detallada de los propósitos de la investigación –ajustada a términos comprensibles para las

personas—, garantizando el anonimato y la confidencialidad en el registro y divulgación de la información.

2.4. Muestreo teórico y participantes

En la investigación cualitativa, el muestreo se realiza de modo diferente al de tipo cuantitativo, pues se trabaja sobre muestras que se seleccionan de forma intencional en función de los objetivos del estudio (Mayan, 2001). Este tipo de muestreo requiere claridad en la definición del perfil de los participantes en el estudio y en los consiguientes criterios de selección. Según Patton (1988), el muestreo en la investigación cualitativa se caracteriza por seguir una conducción intencional, en el sentido de buscar casos que puedan aportar suficiente información. En otros términos, lo que se ha perseguido en el presente estudio no es la representación estadística sino tipológica, socio-estructural de acuerdo con los propósitos de la investigación, tratando de recoger todos los discursos sociales necesarios para interpretar la realidad en cuestión.

Siguiendo este enfoque, la definición de la estrategia de muestreo y la selección de los participantes en este estudio se ha fundamentado en los principios de pertinencia teórica y adecuación. Según Sandoval (2002), la pertinencia «tiene que ver con la identificación y logro del concurso de los participantes que pueden aportar la mayor y mejor información a la investigación, de acuerdo con los requerimientos teóricos de esta última» (p. 136). Mientras que la adecuación implica el contar con los suficientes datos que posibiliten una amplia descripción de la situación estudiada (Sandoval, 2002). En este sentido, la selección teórica de la muestra realizada inicialmente, frente a lo que sucede en el muestreo probabilístico o aleatorio, ha consistido en la selección intencional de aquellos casos que se revelaban críticos para el estudio del fenómeno y para generar información significativa para la teoría en desarrollo. Los participantes en la investigación fueron escogidos por su capacidad de información, procurando que los discursos representasen teóricamente y en la medida de lo posible a los subgrupos naturales. Así, por ejemplo, se tuvo en cuenta la variable sexo a la hora de confeccionar la muestra, tratando de que la misma estuviera representada de manera

correspondiente al conjunto poblacional de personas vinculadas al Trabajo Social, es decir, con una proporción más alta de profesionales mujeres (90% aproximadamente).

De acuerdo con los principios expuestos, las personas vinculadas profesional y/o académicamente al ámbito del Trabajo Social que participaron en el estudio, fueron seleccionados según los criterios que se muestran a continuación:

Tabla 29: Criterios de selección de los participantes.

Participantes	Criterio
Profesionales	<p>Ámbito de trabajo: Adolescencia, Familia y Escuela. Experiencia profesional: > 10 (Más de diez años desde que finalizaron los estudios). < 10 (Menos de diez años desde que finalizaron los estudios). Colegiación: Colegiados en el Colegio Profesional de Trabajadores Sociales. No colegiados en el Colegio Profesional de Trabajadores Sociales.</p>
Profesores	<p>Ámbito de trabajo: Docencia universitaria en el Grado de Trabajo Social. Experiencia profesional: > 10 (Más de diez años). Dedicación: Tiempo completo y tiempo parcial.</p>
Estudiantes	<p>Ámbito de estudio: Trabajo Social. Estudiantes de último curso de Grado que realizan sus prácticas en centros educativos y/o en instituciones que trabajan con adolescentes.</p>

Por otro lado, además de los criterios mencionados anteriormente, se ha tenido en cuenta la voluntariedad y disponibilidad previa de los participantes a la hora de configurar la muestra. En este sentido, en todos los casos se confirmó el deseo de participar voluntariamente en la investigación de cada profesional y estudiante, y que estos pudieran disponer de al menos una hora y media de tiempo en la fecha acordada para realizar la entrevista.

En definitiva, con la aplicación de todos estos criterios se ha pretendido lograr tres objetivos: la representación teórica de los diferentes perfiles (casos) existentes en la amplitud del campo de estudio (Trabajo Social y violencia en la adolescencia), la saturación teórica de la información y la interacción grupal adecuada en términos de comunicación (García y cols. 2010; Suárez y cols. 2013; Valles, 2000). Finalmente, la muestra de sujetos que participaron en el estudio estuvo compuesta por 37 sujetos: 14 estudiantes de 4º curso del Grado

de Trabajo Social; 17 Trabajadores sociales en el ámbito de la adolescencia, familia y escuela (11 no colegiados y 6 colegiados) y 6 profesores con docencia universitaria en el Grado de Trabajo Social. A continuación, en las siguientes tablas el lector encontrará la información relativa al perfil de los participantes en las entrevistas individuales y grupales, así como la estructura y composición de los grupos de discusión según los criterios de selección.

Tabla 30. Perfil de los participantes en las entrevistas individuales según Ámbito de trabajo, Experiencia y Ocupación.

EI1
<p>Ámbito de trabajo: Docencia universitaria en el Grado de Trabajo Social. Experiencia: > 30. Ocupación: Profesor Doctor del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales en universidad pública andaluza.</p>
EI2
<p>Ámbito de trabajo: Adolescencia y Familia. Experiencia: > 30 años. Ocupación: Trabajador Social Colegiado. Directora de programas de familia e infancia en Diputación Provincial.</p>
EI3
<p>Ámbito de trabajo: Adolescencia y Familia. Experiencia: > 25 años. Ocupación: Trabajador Social Colegiado. Junta de Andalucía.</p>
EI4
<p>Ámbito de trabajo: Adolescencia y Familia. Experiencia: > 20 años. Ocupación: Trabajador Social Colegiado. Técnico de la Fiscalía de los Juzgados de Menores.</p>

Nota: EI= Entrevista Individual.

Tabla 31. Estructura de los grupos de discusión según Ámbito de estudio y Curso. Estudiantes.

E1
<p>Ámbito de estudio: Trabajo Social (8). Curso: 4º Grado de Trabajo Social (8). Estudiantes que realizan sus prácticas en centros educativos y/o en instituciones que trabajan con adolescentes.</p>
E2
<p>Ámbito de estudio: Trabajo Social (6) Curso: 4º Grado de Trabajo Social (6). Estudiantes que realizan sus prácticas en centros educativos y/o en instituciones que trabajan con adolescentes.</p>

Nota: E= Estudiantes.

Tabla 32. Estructura de los grupos de discusión según Ámbito de trabajo, Experiencia y Ocupación. No Colegiados.

P1
<p>Ámbito de trabajo: Adolescencia y Escuela (5). Experiencia: > 10 años (5). Ocupación: 1. Coordinador de programa para el absentismo escolar (1). 2. Trabajador en el citado programa (4).</p>
P2
<p>Ámbito de trabajo: Adolescencia y Escuela (6). Experiencia: < 10 años (6). Ocupación: 1. Trabajador en programa para el absentismo escolar (6).</p>
<p><i>Nota:</i> P= Profesionales.</p>

Tabla 33. Estructura de los grupos de discusión según Ámbito de trabajo, Experiencia, Ocupación y Dedicación. Colegiados y Profesores.

PC1 Colegiados
<p>Ámbito de trabajo: Adolescencia y Familia (3). Experiencia: > 10 años (3). Ocupación: 1. Trabajador Social de los Equipos de Tratamiento Familiar de la Diputación Provincial de Sevilla (1). 2. Trabajador Social encargado del seguimiento y control del absentismo escolar en municipio de la provincia de Sevilla (1). 3. Trabajador Social en Centro de Menores (1).</p>
PF1 Profesores
<p>Ámbito de trabajo: Docencia universitaria en el Grado de Trabajo Social (5). Experiencia: > 10 años (5). Dedicación: Tiempo Completo (4); Tiempo parcial (1). Ocupación: 1. Profesora Titular de Universidad. Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales (2). 2. Profesor Contratado Doctor de Universidad. Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales (1). 3. Profesor Doctor Colaborador de Universidad. Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales (1). 4. Profesor Asociado de Universidad. Dpto. de Trabajo Social y Servicios Sociales y Director de Centro de Protección de Menores (1).</p>
<p><i>Nota:</i> PC= Colegiados; PF= Profesores.</p>

Tabla 34. Estructura general de los grupos de discusión según Formación académica, Experiencia profesional, Media de edad, Sexo.

Grupo	Formación académica	Experiencia Profesional	Media de Edad	Sexo
E1	Dipl. TS	0	21 años	H (1) M (7)
E2	Dipl. TS	0	21 años	H (3) M (3)
P1	Dipl. TS	(+10)	35 años	H (1) M (4)
P2	Dipl. TS	(-10)	30 años	H (1) M (5)
PC1	Dipl. TS	(+10)	36 años	H (1) M (2)
PF1	Dipl. TS	(+10)	45 años	H (3) M (2)

Nota: E= Estudiantes; P= Profesionales; PC= Colegiados; PF= Profesores.

2.5. Estrategia de análisis de la información

Para el análisis de la información recogida desde el enfoque de la *Grounded Theory*, se ha realizado un trabajo de *microanálisis* de los datos (Strauss y Corbin, 1998, 2007) en el que los datos se han fragmentado, examinado, comparado, conceptualizado, han formado categorías y, estas últimas, se han relacionado unas con otras⁷. Desde este enfoque, podría decirse que han coexistido tres tareas fundamentales de codificación que a su vez engloban otro conjunto de acciones analíticas (como el análisis comparativo constante o el muestreo teórico) que explican gran parte de cómo se ha desarrollado el trabajo hasta generar los resultados. Estas tres tareas principales son: *la codificación abierta* (codificación descriptiva y categorización), *la codificación axial* y *la codificación selectiva*. La primera de estas se encuadra dentro de la dimensión descriptiva de los datos, las dos últimas forman parte de la dimensión explicativa del proceso.

2.5.1. Codificación abierta

El primer paso en esta etapa de la investigación ha sido la lectura atenta del texto, es decir, las transcripciones de los discursos fueron leídas con detalle por el investigador principal para familiarizarse con el contenido e ir aproximándose a una primera comprensión de los «temas» y detalles del mismo.

Una vez familiarizado con el texto, el investigador principal inició la codificación abierta de la información, es decir, el proceso de fragmentación, examinación, comparación, conceptualización y categorización de los datos. Dentro de la Teoría Fundamentada, la codificación del texto transcrito de las entrevistas (como en este caso) puede realizarse renglón a renglón, frase a frase, párrafo a párrafo, página a página, sección a sección, etc. Ahora bien, cuánto más pequeña sea la unidad de análisis, más categorías descriptivas

⁷ Las labores que implica el microanálisis de abstraer, reducir y relacionar son las que establecen la diferencia entre la codificación teórica y la descriptiva (o entre construir teoría y hacer descripciones). “Hacer una codificación línea por línea, a través de la cual emergen de manera automática las categorías, sus propiedades y relaciones, nos lleva más allá de la descripción y nos pone en un modo de análisis conceptual” (Strauss y Corbin, 1998).

surgirán del análisis inicial. Además, si se codifican los datos en unidades mayores, por ejemplo, por páginas, puede ser que información importante para el estudio pase desapercibida (Strauss y Corbin, 1998). Siguiendo esta premisa, en el presente estudio se ha optado por realizar un análisis de los datos renglón a renglón (*line-by-line*). Esta forma de codificación ha requerido un examen minucioso de la información, frase por frase y en ocasiones palabra por palabra.

a) Codificación descriptiva o conceptualización de los datos

Se ha realizado la primera reducción de los datos identificando palabras o porciones del texto que suponen un fenómeno con significado propio, al que se le ha puesto una etiqueta verbal o *código descriptivo* que lo representa y que ha sido sugerida por el contexto en el que se ubica el acontecimiento. Así, a medida que se ha continuado con el análisis de los datos, al encontrar otro acontecimiento o suceso, este se ha comparado con los incidentes previos para advertir si comparte algunas características comunes con un objeto o acontecimiento anterior, en cuyo caso se le ha denominado del mismo modo, o sea, asignándole el mismo *código descriptivo*. En caso contrario, es decir, en caso de diferencia con el resto de los incidentes se le ha asignado un código nuevo o etiqueta que lo represente. Este sistema de comparaciones continuas para percibir las diferencias y semejanzas entre los datos es llamado *análisis comparativo constante*⁸, y ha sido utilizado a lo largo de todo el proceso de análisis. Por otro lado, es importante destacar que tanto a la hora de etiquetar estos códigos descriptivos (conceptos) como en el caso de las categorías, se ha utilizado como técnica denominativa la codificación *In vivo* (Glaser, 1992), es decir, empleando el lenguaje natural del discurso. Se ha dado prioridad a las expresiones y términos utilizados directamente por los participantes en el

⁸*Análisis de comparación constante* = Consiste en hacer comparaciones incidente-incidente buscando sus semejanzas y diferencias, y también comparaciones concepto-concepto para extraer sus propiedades, dimensiones o mostrar patrones de variación en ellos. Este segundo tipo (concepto-concepto) es denominado *comparación teórica* y se utiliza a lo largo de todo el análisis para definir las propiedades y dimensiones de las categorías, especialmente de aquellas que muestran pocos indicios en los datos y necesitan alguna referencia teórica más para adquirir densidad. La *comparación teórica* no compara sucesos, sino conceptos abstractos.

estudio, especialmente en aquellas ocasiones en las que la frecuencia de un sustantivo para hacer referencia a un suceso era alta.

b) Categorización (1º Nivel de abstracción)

El solo hecho de denominar objetos con *códigos descriptivos* no siempre explica lo que pasa en algún sentido más profundo y completo. Para descubrir algo nuevo en los datos y comprenderlos mejor ha sido necesario dar un paso más en el «*microanálisis*» (Strauss y Corbin, 2007). Para ello, se ha continuado utilizando el *análisis comparativo* junto a la implícita *formulación de preguntas* (*¿A qué se refieren? ¿Qué quieren decir exactamente?*), imprescindibles para descomponer los datos y observar bajo la superficie, obteniendo un segundo nivel de agrupación que llevará al surgimiento de categorías. En definitiva, en este estudio, tras denominar los acontecimientos se ha vuelto atrás para hacer un análisis más profundo. Las *categorías* representan fenómenos y se construyen cuando los conceptos son comparados unos con otros y aparecen como pertenecientes a fenómenos similares. De este modo, los conceptos son agrupados bajo un concepto más abstracto, de orden mayor, llamado categoría (Strauss y Corbin, 1998, 2007).

Es importante destacar que en esta fase del análisis aún no era posible saber qué conceptos formarían categorías principales y cuáles serían subcategorías, pues aún era necesario alcanzar un mayor nivel de abstracción (codificación axial), por lo que podría decirse que en esta etapa se obtuvieron un conjunto de primeras categorías «provisionales» cuya posición definitiva en el esquema teórico final dependería del siguiente paso.

Por otro lado, coincidiendo con la idea de Glaser (1992), a la hora de abordar la categorización se ha continuado utilizando el uso de nombres «prestados» para los fenómenos, sin recurrir a la literatura técnica, pues podría haber acarreado consigo los significados y asociaciones que se les han dado en el pasado, sesgando nuestra interpretación.

A la hora de crear las primeras categorías (y subcategorías) ha sido necesario identificar sus propiedades y cómo estas varían en cuanto al rango dimensional. Las propiedades son las características generales o específicas, o

los atributos de una categoría; las dimensiones representan la localización de una propiedad durante un continuo o rango. Cuando se comparan los conceptos incluidos (análisis comparativo teórico) dentro de una misma categoría, se encuentran diferencias en cuanto a propiedades y dimensiones, con lo que atribuyen *variación* a la categoría: con cada variación de una propiedad dimensional aumenta el conocimiento sobre un concepto que agrupa al resto (Strauss y Corbin, 1998; Glaser 1992).

2.5.2. Codificación axial (2º Nivel de abstracción)

En esta fase, se volvió a los datos para reducir y agrupar las categorías, buscando propiedades de categorías principales y secundarias y eliminando categorías redundantes. Esta segunda tarea de codificación corresponde a la dimensión explicativa del proceso de análisis y supone el segundo nivel de abstracción. Específicamente, se ha trabajado sobre la base de un «paradigma de codificación» (Strauss y Corbin, 1998, 2007), mediante el cual los conceptos han sido analizados de nuevo buscando relaciones entre ellos que definan los vínculos entre categorías y subcategorías. Las categorías explican los fenómenos, lo que sucede, las subcategorías responden a las preguntas sobre cómo, por qué sucede, dónde, cuándo y con qué resultados. Como se comentó en el apartado anterior, al comienzo del análisis de los datos no se sabía qué conceptos formarían categorías principales y cuáles serán subcategorías, pero a medida que se avanzó en el análisis y se compararon unos con otros se descubrieron las relaciones, aquellos que responden al cómo, cuando, por qué, etc. Es decir, volviendo a los datos se descubre qué concepto pasa a convertirse definitivamente en subcategoría (que en la codificación previa era una categoría pero en un nivel menor de abstracción), formando parte de conceptos que en ese momento suponen ya categorías. En función de las comparaciones constantes entre categorías surgidas en la codificación abierta, algunos conceptos se mantuvieron como categorías mientras que otros pasaron a formar parte de una categoría superior.

Las diferentes tareas analíticas en la Teoría Fundamentada no son secuenciales sino simultáneas, por lo que a menudo comienza a surgir un sentido de cómo se relacionan las categorías durante la codificación abierta

pero no pueden confirmarse hasta el diseño sistemático de las categorías que se establece mediante la codificación axial (Strauss y Corbin, 1998, 2007).

Aun así, la codificación axial sí requiere que el analista tenga un conjunto de categorías bien definidas en la codificación abierta para poder realizar este nivel de agrupamiento y definir de alguna forma sus estatus final. Hay que matizar que este tipo de codificación suele denominarse «axial» porque ocurre alrededor del eje de una categoría central. Para desarrollar este tipo de codificación, Strauss y Corbin (2007) proponen un *paradigma de codificación* como herramienta analítica que ayuda a descubrir las categorías relevantes para la investigación. Dicho paradigma ha sido utilizado en el presente estudio y sugiere los tipos de relación que podrían establecerse entre las categorías de la siguiente forma: causas y consecuencias, contexto, estrategias para su aparición y condiciones intervinientes.

2.5.3. Codificación selectiva

En esta fase, perteneciente a la dimensión explicativa al igual que la codificación axial, las categorías principales resultantes de los procesos anteriores se han integrado finalmente para construir un esquema teórico mayor. Los resultados del análisis previo adquieren aquí la forma de teoría. La codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías (mediante la literatura técnica y la búsqueda de datos selectivos) que permiten construir la estructura teórica (Strauss y Corbin, 1998, 2007). De nuevo, en esta etapa, las categorías, subcategorías, propiedades y relaciones entre las mismas consideradas como parte de un mismo esquema teórico, se redujeron e integraron en redes conceptuales descriptivas o explicativas.

Concretamente, en este nivel del proceso se han especificado aún más las *categorías* y se *ha validado el esquema teórico*. A continuación, se explicarán ambas tareas de forma simultánea, ya que se encuentran interrelacionadas, para facilitar su comprensión.

En primer lugar, como se decía anteriormente, en este último nivel del análisis se han especificado aún más las categorías, en un proceso de continua ida y vuelta sobre los datos. Las preguntas que se han hecho sobre los datos

en este momento han sido esencialmente las mismas que en las fases anteriores, aunque en una escala mucho más amplia. Esto es siempre necesario debido a que una categoría debe ser tan bien desarrollada en términos de propiedades y dimensiones que demuestre su *rango de variabilidad* como concepto, es decir, que explique cualquier incidente relacionado con dicho concepto.

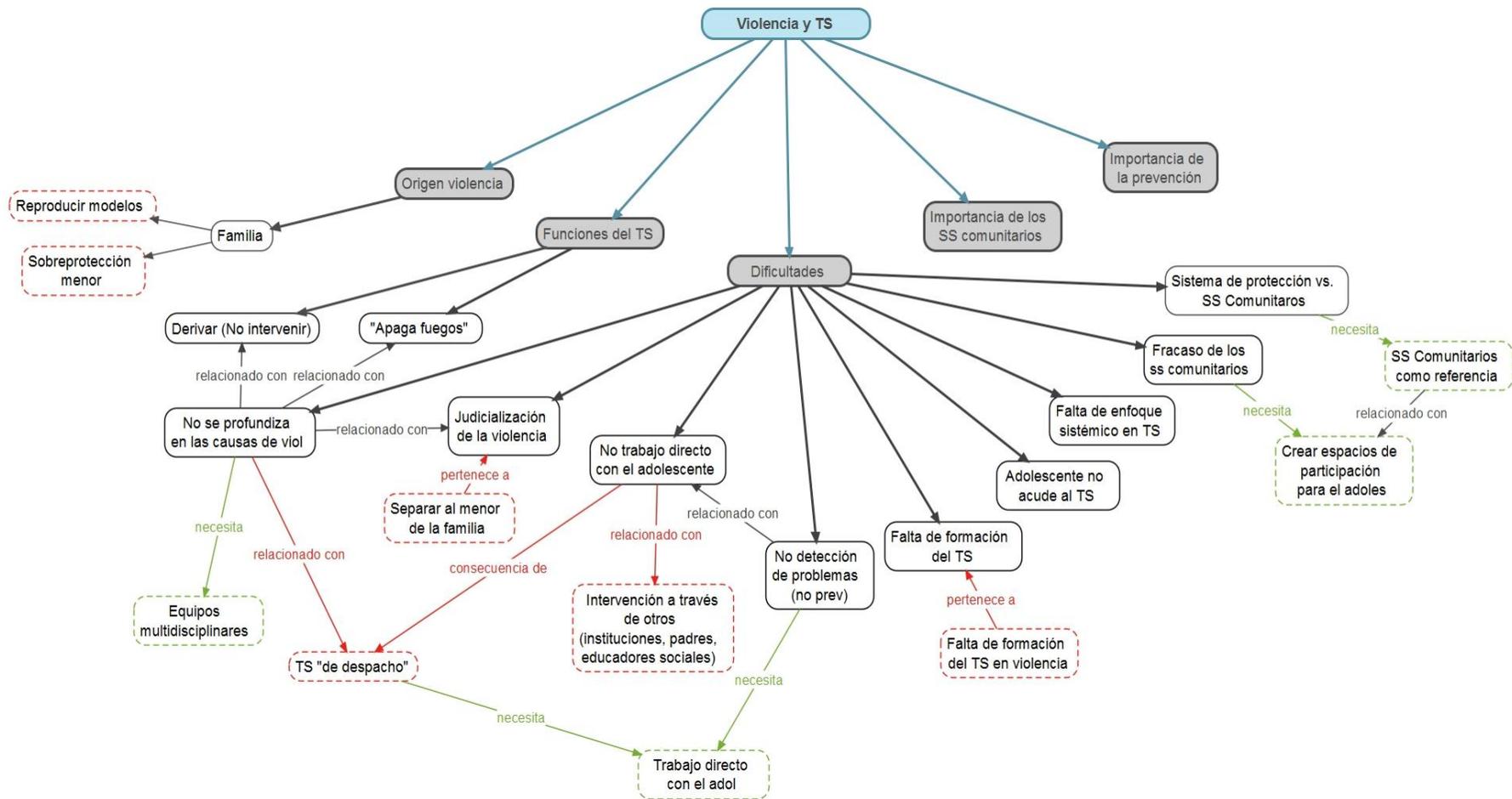
En segundo lugar, una vez validado el esquema teórico, en esta última fase del análisis se ha empleado la literatura técnica con el propósito de refinar la teoría sustantiva con idea de continuar formalizando la teoría en construcción. Se ha realizado una *triangulación teórica interfuente* (Creswell, 2009; Olsen, 2004), en la que se ha contrastado el esquema teórico (categorías, propiedades y dimensiones) con las definiciones y explicaciones relativas a esos conceptos que aparecen en la investigación previa relativa a la violencia en adolescentes y el Trabajo Social.

Por último, para expresar el esquema teórico resultante de todo el proceso de análisis se han empleado diagramas integradores de las diferentes categorías. Los *diagramas* son mecanismos visuales que dibujan las relaciones entre los conceptos. Estas representaciones gráficas comenzaron a configurarse ya en la codificación axial, pero es en la codificación selectiva cuando los *diagramas* muestran la densidad y complejidad de la teoría. En ellos se describe de forma clara la teoría, sintetizando los principales conceptos y sus conexiones.

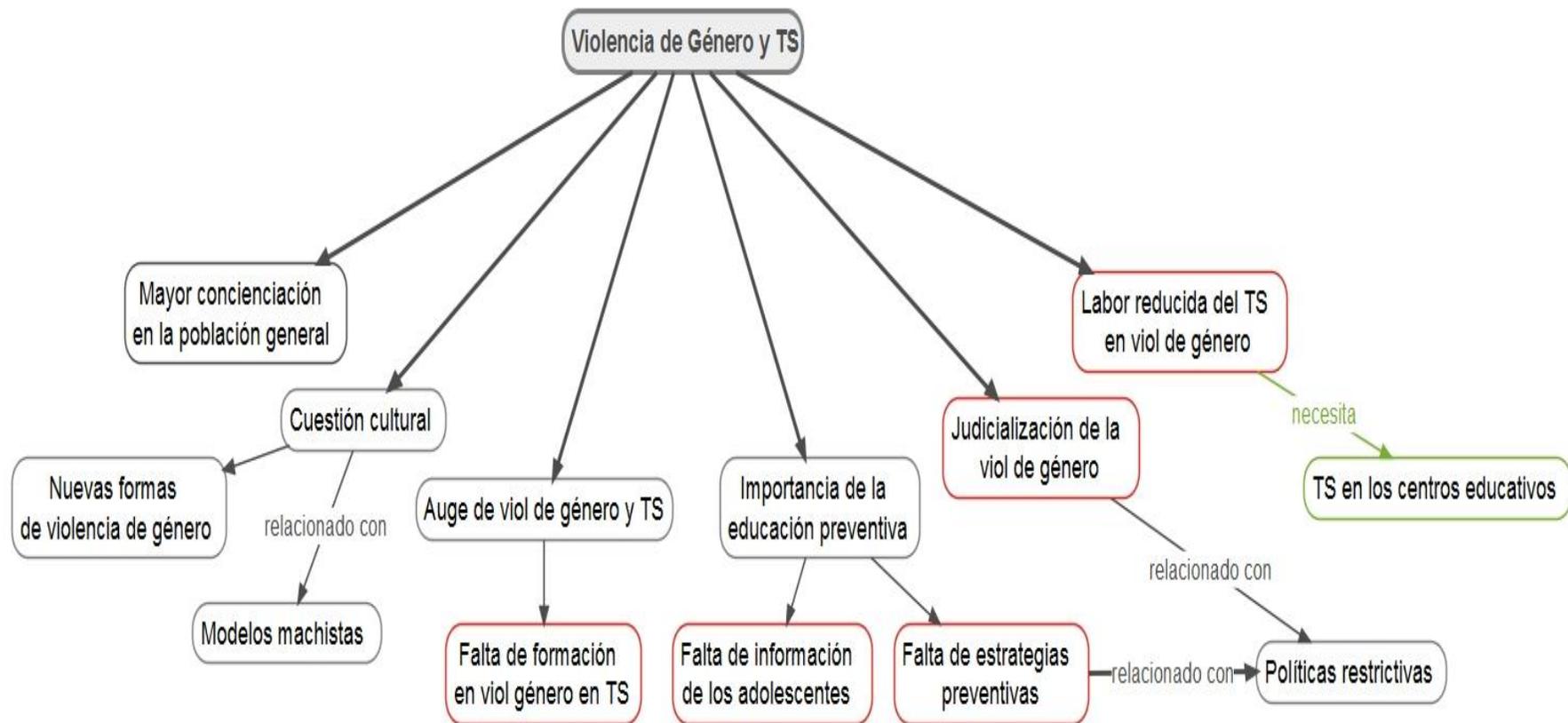
Debido a la amplitud de la teoría general, los gráficos integradores se corresponden con aquellas partes de la teoría que responden a los objetivos de la investigación. En la elaboración de estos *diagramas* no se han incluido todos los conceptos que han emergido durante el proceso de investigación, algo que sería, si no imposible, sí ininteligible, sino que aparecen aquéllos que llegan a la posición de categorías principales y sus subcategorías con mayor poder explicativo. Los detalles sobre la teoría a la que se refieren estos gráficos se han expuesto en la escritura, en los apartados de resultados y discusión. A continuación, se muestran los tres diagramas finales resultado de nuestra investigación, una vez realizada la codificación selectiva. En ellos, se integran

las categorías principales generadas por el discurso de profesionales, profesores y estudiantes del Trabajo Social. En el primer diagrama (Mapa 1), se muestra el esquema teórico relativo a la categoría central, *Violencia en la adolescencia y Trabajo Social*. En el Mapa 2, se integran las categorías vinculadas a la *Violencia de Género en la adolescencia y Trabajo Social*. Por último, en el Mapa 3, el lector encontrará el esquema conceptual relativo a las *Dificultades y propuestas de mejora en el desempeño profesional del trabajador social*.

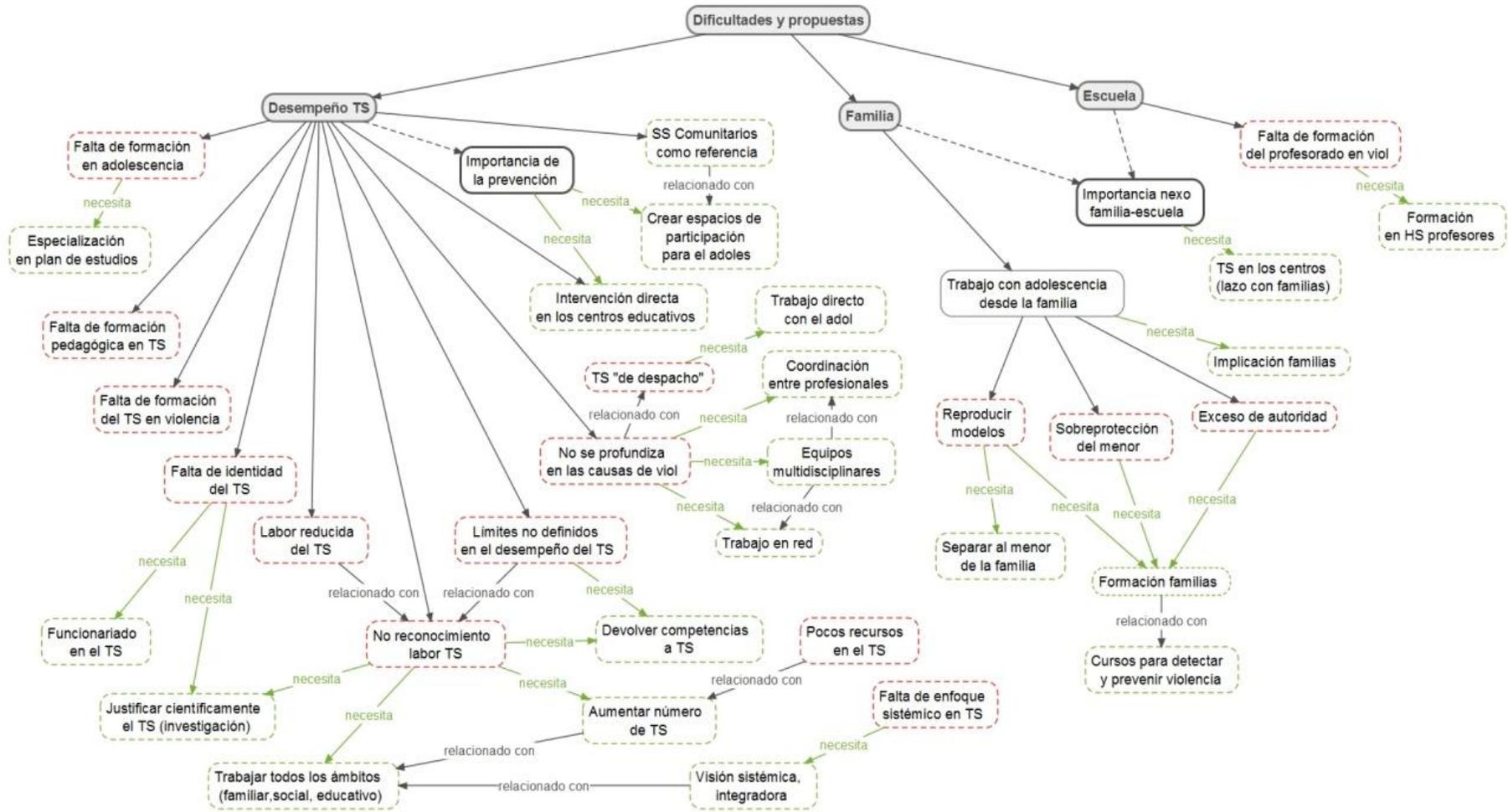
Mapa 1. Violencia en la adolescencia y Trabajo Social.



Mapa 2. Violencia de Género en la adolescencia y Trabajo Social.



Mapa 3. Dificultades y propuestas de mejora en el desempeño profesional.



Finalmente, es necesario indicar que una vez terminada la fase de codificación selectiva se ha llegado a la última etapa del trabajo, la fase de escritura, en la que el esquema teórico resultante del proceso de análisis previo ha sido explicado y discutido de forma detallada (capítulo de Resultados). La literatura técnica ha servido en este punto de la investigación, continuando con el procedimiento de *triangulación teórica*, para refinar, validar y extender los resultados y conclusiones del estudio (Strauss y Corbin, 2007). En este sentido, el conocimiento científico preexistente se ha utilizado para confirmar y completar las explicaciones teóricas e, incluso, para comprobar dónde la literatura ha podido mostrar incoherencias o falta de profundidad respecto a algún aspecto presente en el esquema teórico. El contraste con la literatura en esta etapa final (*triangulación interfuente*), ha mostrado el grado de ajuste entre los resultados del análisis y los hallazgos que se presentan en los diferentes estudios.

2.6. Criterios de validez

Para garantizar los criterios de *verificación* o validez del estudio (Creswell, 2009), en la presente investigación se han seguido las recomendaciones propuestas por diversos autores (Creswell y Miller 2000; Merriam, 2009; Olsen, 2004; Suárez y cols. 2013; Thomas, 2006). A continuación, se muestra la estrategia y técnicas utilizadas:

a) Credibilidad o confiabilidad interna.

- ✓ *Microanálisis line by line* junto a la *Codificación in vivo* de los discursos (Strauss y Corbin, 2007). Se ha realizado la codificación palabra a palabra y línea a línea del texto, dando prioridad a las expresiones y términos utilizados directamente por los participantes. En este sentido, ha sido además muy importante conservar en vivo la realidad presenciada mediante el registro en audio de las entrevistas.

- ✓ Se recurrió a tres expertos en el tema de violencia en adolescentes para revisar el orden y el contenido de las entrevistas semiestructuradas. Como defiende Mayan (2001), siempre es recomendable para mejorar el

nivel de confiabilidad interna del estudio que personas diferentes al investigador revisen las guías utilizadas en las entrevistas. En este sentido, antes de aplicar la versión final de la guía se realizó también una entrevista de grupo focal de discusión piloto con estudiantes de cuarto curso del Grado de Trabajo. Estas pruebas tuvieron como objetivo verificar la claridad, suficiencia y pertinencia de los ítems respecto a los objetivos de la investigación, la coherencia de su ordenamiento y estructura y la adecuación del lenguaje utilizado en las guías al perfil de los participantes (Galeano, y cols., 2005).

- ✓ *Prueba de coherencia (coding consistency check)* en la codificación, apoyada en la *revisión por pares* del procedimiento de análisis (Thomas, 2006; Valles, 2000). Al finalizar las etapas de codificación abierta y codificación axial, se contó con la ayuda de un investigador colaborador al que se le facilitaron las categorías iniciales y las descripciones de cada categoría resultantes en estas dos fases del análisis. A continuación, se le proporcionó porciones de texto en bruto de las diferentes entrevistas y se le pidió que asignara secciones del texto a las categorías que ya se habían desarrollado para ese documento. También, se le aportó una porción de texto que no había sido aún codificada para que asignase secciones de este al grupo de categorías iniciales que se le habían facilitado en un primer momento. Por último, ambos investigadores (principal y colaborador), utilizaron las mismas porciones de texto en bruto de diferentes entrevistas y asignaron secciones del texto al grupo categorías. El objetivo ha sido comprobar el nivel de acuerdo de ambos analistas en la definición e identificación en el texto de las categorías planteadas inicialmente para ambas etapas (abierta y axial) por el investigador principal. En este sentido se detectaron mínimas discrepancias respecto a la conceptualización de incidentes en el texto y tan sólo hubo que consensuar las denominaciones en algunos casos.

- ✓ En la fase final de la fase de análisis de los datos se ha contado con la colaboración de los sujetos informantes para contrastar y validar el

esquema teórico resultante (categorías y relaciones). Concretamente, se contactó de nuevo con los profesionales participantes para presentarles los hallazgos más significativos del estudio a través de dos formatos (Anexo 2). La información obtenida en este *feedback* fue sistematizada (Anexo 4) y aportó elementos clave en cuanto a la interpretación que realizaban los participantes de los hallazgos, lo que permitió refinar el esquema teórico y discutir con mayor fiabilidad los resultados.

- ✓ *Triangulación interfuente* (contrastación con la literatura científica) (Creswell, 2009; Olsen, 2004). En la fase final del estudio se utilizó la literatura previa para refinar, validar y extender los resultados y conclusiones del estudio, contrastando el esquema teórico resultante del análisis de los discursos con las definiciones y explicaciones relativas a esos conceptos que aparecen en la investigación previa relativa a la violencia en la adolescencia y el rol desempeñado por el Trabajo Social en este ámbito.

b) Transferibilidad o Confiabilidad externa.

- ✓ Exposición detallada de todas las etapas del proceso de obtención de información y análisis de datos. En el informe final, se ha aportado información detallada respecto a *la muestra seleccionada* (sujetos y estructura) y procedimiento utilizado en el *Muestreo teórico* para la selección de los participantes y confección de los grupos (Apartados 2.3 y 2.4 del capítulo de Método). También acerca de los las técnicas de obtención de información y análisis de los datos (Apartados 2.2 y 2.5 del capítulo de Método).

c) Dependibilidad o Fiabilidad.

- ✓ Para cumplir con este criterio es necesario aportar los documentos en los que se ha fundamentado el estudio, que ilustren la exposición detallada de todas las etapas del proceso de obtención de información y análisis de datos (Strauss y Corbin, 2007).

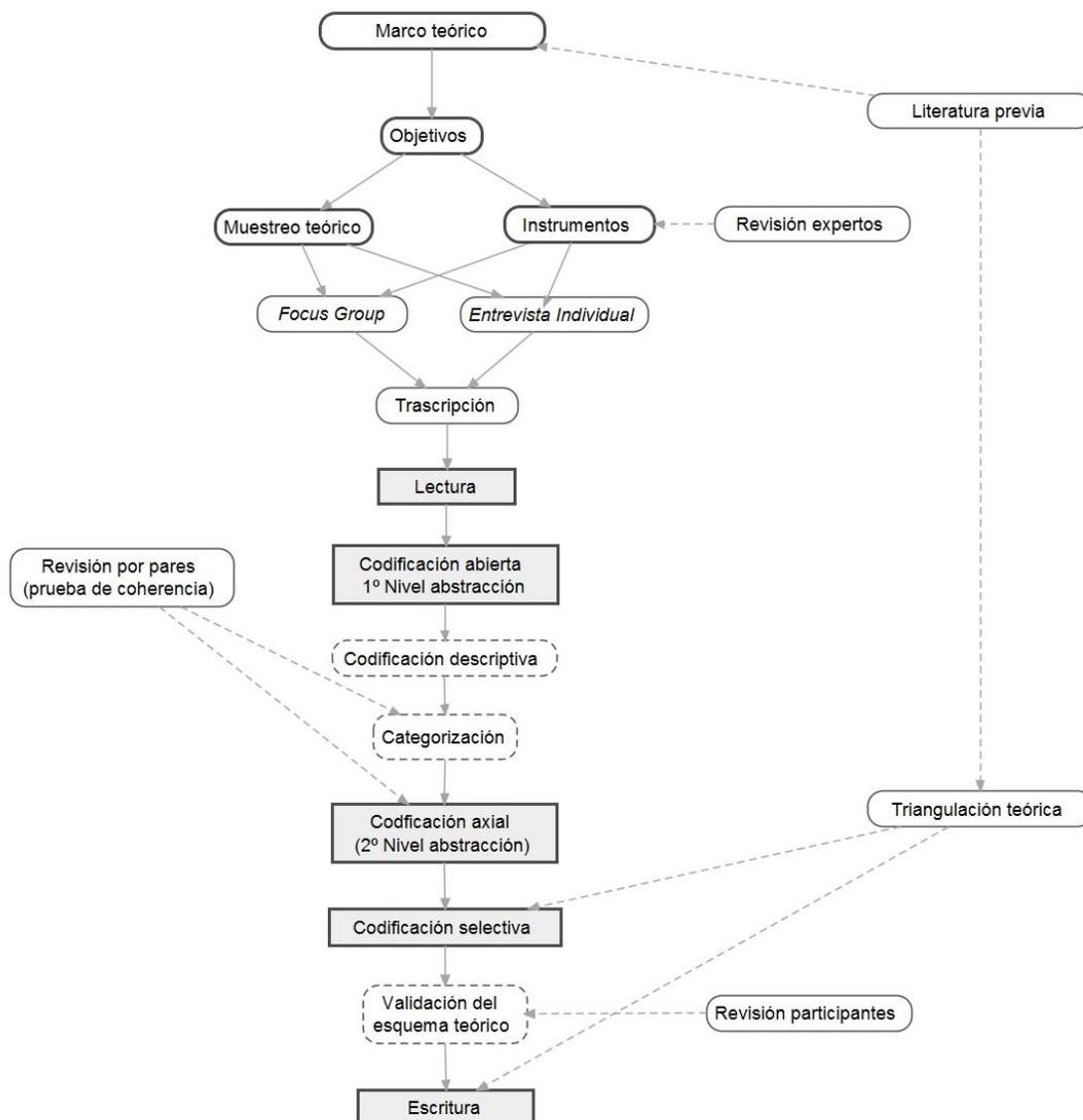
Tabla 35. Criterios de confiabilidad, estrategias para su cumplimiento y aplicación en el estudio.

Criterio	Estrategia	Técnica Aplicada en el estudio
Credibilidad (Confiabilidad Interna)	Categorías descriptivas de bajo nivel de inferencia (específicas y precisas de acuerdo al discurso de los participantes).	Microanálisis de los datos (<i>line by line</i>) y Codificación <i>In Vivo</i> .
	Utilizar medios técnicos para conservar en vivo la realidad presenciada.	Registro en audio con grabadora Olympus DS-75.
	Colaboración de los sujetos informantes en la validación del esquema teórico .	Revisión de resultados por parte de los profesionales participantes, previo a la discusión.
		Técnica de <i>revisión por pares</i> (Thomas, 2006) para contrastar el procedimiento de categorización.
	Utilizar varios investigadores y fuentes de información en las distintas fases del estudio.	Revisión por tres expertos en violencia en adolescentes del orden y el contenido de las entrevistas semiestructuradas. Entrevista de grupo focal de discusión piloto con estudiantes de cuarto curso del Grado de Trabajo para evaluar la claridad y la adecuación del lenguaje utilizado en las guías al perfil de los participantes. <i>Triangulación interfuente</i> (contrastación con la literatura científica) (Creswell, 2009; Olsen, 2004).
Transferibilidad (Confiabilidad Externa)	Detallar la muestra seleccionada (sujetos y estructura) y procedimiento utilizado en el <i>Muestreo teórico</i> para la selección de los participantes y confección de los grupos.	información aportada en Apartados 2.3 y 2.4 del capítulo de Método. Tablas 29-34.
	Precisar las técnicas de obtención de la información y de análisis de los datos.	Información aportada en Apartados 2.2 y 2.5 del capítulo de Método.
Dependibilidad (Fiabilidad)	Exposición detallada de todas las etapas del proceso de obtención de información y análisis de datos, aportando los documentos en los que se ha fundamentado el estudio.	Anexos 1-4.

Fuente: Elaboración propia a partir de Creswell (2000), Merriam (2009), Olsen (2004), Suárez y cols. (2013) y Thomas (2006).

A continuación, y como conclusión a este capítulo dedicado al método utilizado en el estudio, se incluye un gráfico en el que se muestran las diferentes etapas de la presente investigación en el proceso de análisis y construcción de la teoría desde el esquema de la *Grounded Theory*.

Figura 2.2. Proceso de la Grounded theory.



CAPÍTULO TERCERO: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS



Figura 3.1. Análisis y discusión de los resultados.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, siguiendo la Figura 3.1., se presentan los resultados obtenidos una vez realizados los diferentes análisis del discurso de los participantes en las distintas fases comentadas anteriormente. De acuerdo con los temas y objetivos específicos del estudio, estos resultados se muestran en tres bloques, identificándose además cada uno de ellos con uno de los diagramas expuestos en el apartado anterior: Violencia en la adolescencia y Trabajo Social, Violencia de Género y Trabajo Social y Dificultades y propuestas de mejora en el desempeño profesional. Con el fin de ilustrar las categorías resultantes del análisis, se muestran fragmentos de las entrevistas realizadas a los participantes, que fueron transcritas literalmente de los archivos de audio y que originaron dichas categorías. Con el objetivo de respetar el principio de anonimato de los entrevistados, a cada uno de los sujetos se le ha asignado un código para la identificación del perfil al que es vinculada cada cita, de forma que pueda establecerse el perfil responsable de cada fragmento del discurso (alumno, profesor, etc.), pero sin poner en riesgo el anonimato de quien emite su opinión, ya sea en la entrevista individual o

grupal. De esta forma, la codificación de los perfiles que aparece junto a las citas quedaría de la siguiente forma:

- Alumno/a: *Alumno_4ºTS*.
- Titulado/a con más de 10 años: *Titulada TS + 10*.
- Titulado/a con más de 10 años: *Titulada TS - 10*.
- Profesor/a de Trabajo Social: *Profesor TS*.
- Colegiado/a en Trabajo Social: *Colegiado TS*.
- Participante en entrevista en profundidad: *EP_Experto 1 (2, 3 ó 4)*.

1.1. Violencia en la adolescencia y trabajo social

El análisis del discurso de estudiantes y profesionales generó cinco categorías principales, 14 subcategorías de 1º nivel y 11 subcategorías de 2º nivel vinculados al esquema teórico general de la categoría *Violencia y Trabajo Social*. En la siguiente Tabla se muestra el conjunto de categorías y subcategorías resultado del análisis.

Tabla 36: Categorías, Subcategorías de 1º nivel y Subcategorías de 2º nivel para la categoría general Violencia y Trabajo Social.

Categoría	Subcategoría 1º Nivel	Subcategoría 2º Nivel
Origen Violencia	Valores sociedad	
	Influencia Medios	
Funciones del TS	Familia	Reproducir Modelos Sobrepotección del menor Exceso de autoridad
	Derivar (no intervención) «Apagar fuegos»	
Dificultades TS	Judicialización de la violencia	Separar al menor de la familia
	No profundizar en las causas	TS «de despacho» Equipos multidisciplinares
	No trabajo directo con adolescentes	TS «de despacho» Intervención a través de otros
	No detección de problema	Trabajo directo con el adolescente
	Falta de formación del TS	Falta de formación violencia
	Adolescente no acude a TS	
	Falta de enfoque sistémico	
	Fracaso de los SS Comunitarios	Espacios de participación
	Sistema de protección vs. SS Comunitarios	SS comunitarios como referencia
	Importancia de SComunitarios	
Importancia de la prevención		

A continuación, se realizará una explicación de los resultados obtenidos ilustrada con algunas de las citas más significativas extraídas del discurso de los entrevistados.⁹

En primer lugar, según los participantes, el origen de la violencia adolescente se situaría en el entorno familiar en el que se desarrolla la vida del joven:

Pienso que la violencia en los adolescentes hay que mirarlo en la familia, eso no es si nace así o no nace así, en función de lo que ocurre en esa familia, incluso me refiero a la familia amplia, no tanto ya en el núcleo familia (Titulada TS +10).

Relacionado con este posible origen familiar de la violencia en los adolescentes, dos factores fundamentales favorecerían el desarrollo de este tipo de comportamiento en el adolescente. Según los entrevistados, estos

⁹ En el Anexo II puede consultarse una relación más extensa de las citas más significativas que cada una de las categorías (esto es para el lector de la tesis).

serían la imitación o reproducción de los modelos de relación que el joven observa en el núcleo familiar y la sobreprotección de los menores por parte de padres y tutores:

Cuando hay un modelo de relación basado en la violencia, o en los malos modos, en las palabrotas,... los niños reproducen ese tipo de relación y trasladan ese modelo de relación en todos sus ámbitos, con los maestros, con los iguales (EP_Experta 2).

En el tema de la violencia, hay un denominador común en muchos casos, que es que a los chavales, cuando son niños, se les ríe las gracias, se les da todos los caprichos habidos y por haber, y cuando son adolescentes quieren seguir teniendo ese poder y los padres ya no saben cómo afrontar eso. Entonces, ante esa situación, los chavales se revelan muchos de ellos y actúan para conseguir sus beneficios de forma violenta, agrediendo, insultando... (EP_Experto 4).

Por otro lado, a la hora de afrontar desde el desempeño profesional del trabajador social el problema de la violencia en la adolescencia, los entrevistados indican las limitaciones en el conjunto de sus funciones que, según ellos, se reducen a derivar los casos a otros profesionales o instituciones y, en sus propias palabras, a «apagar fuegos», es decir, a intentar minimizar el problema sin resolverlo completamente o sin participar de una estrategia que profundice y actúe sobre las causas.

La verdad es que desde mi experiencia, yo no sabría cómo tratarlo más que saber dónde buscar sitios donde derivarlos (Titulada TS-10).

Estamos apagando fuegos. En ese aspecto concretamente se apaga fuegos, porque como falta el pilar de la prevención ya lo que se hace es eso. Ahí que ha saltado la llama, ahí vamos. Tranquilizar un poquillo al chaval o a la chavala, a tratar que si la madre viene más alterada también... a apagar fuego. (Titulada TS-10).

En este sentido, los participantes en el estudio destacan especialmente la importancia de la prevención a la hora de hacer frente al problema de la violencia en la etapa adolescente:

No habría que esperar a la adolescencia, se debe empezar cuando tienen 5 o menos. (Colegiado TS).

Lo que deberían hacer más que lo que se está haciendo quizá, es que en vez de empezar a trabajar desde los 12 años, empezar a educarlos, una educación por el desarrollo previa desde que son bebés, antes que lleguen a la adolescencia. (Alumna 4º TS)

Respecto al desempeño profesional del trabajador social en el ámbito de la violencia, es importante destacar que los participantes dedican gran parte de su discurso a describir una serie de dificultades relacionadas con su trabajo

con adolescentes que ejercen algún tipo de violencia. La primera de ellas se relacionaría con las funciones anteriormente citadas (derivar, apagar fuegos) y sería el hecho de no profundizar en las causas de la violencia que, como se decía anteriormente y, según ellos, podrían encontrarse en el modelo de conducta en el que es educado el menor en el entorno familiar.

Si al cambiar al menor de contexto desaparece la violencia, eso nos dice que hay que buscar el origen. Tiene que ser un trabajo mucho más intenso, más profundo. Hay que buscar el origen, las causas se encuentran normalmente en que son niños carentes de normas o límites, los padres que tienen poco tiempo y demás, y son familias que no se han adaptado bien a esa socialización adecuada del menor (Profesor TS).

Según los entrevistados, esta falta de atención a las causas de la violencia en el adolescente estaría relacionada principalmente con la judicialización de la violencia en la que está fundamentado el trabajo en este ámbito y cuya respuesta habitual al problema consiste básicamente en separar al menor de la familia.

La solución en estos casos es excluir al menor. Si el menor ha cometido un delito o ha ejercido violencia en la comunidad se le castiga judicialmente y ya está el problema resuelto. No se indaga en lo que ha hecho al menos llegar a cometer esos actos (Alumna 4º TS).

Yo creo que no sabemos actuar, y la primera medida es retirar al menor de la familia. Creo que no se trabaja con la familia y el menor en este tema. Si le has pegado a tus padres y a tus hermanos te saca de la familia y cuando cumplas x tiempo fuera de la familia vuelve porque se considera que no va a volver a hacerlo (Alumno 4º TS).

Por otra parte, los participantes indican un factor relacionado también con la falta de profundidad en el trabajo con violencia y es el haber relegado el desempeño del trabajador social a una labor de despacho, derivando la intervención con el adolescente a otros profesionales e instituciones y provocando, como consecuencia más negativa para la labor del trabajador social, la falta de contacto directo con el adolescente:

Es una figura que está en su despacho, hacen sus tareas de proyectos, pero que no tienen contacto con los niños, que son los usuarios. La violencia o lo ves en el contacto tú a tú o en un despacho no lo vas a observar, no vas a ver los indicadores y marcadores que te hacen falta. (Alumna 4º TS).

Pensamos que se tienen que hacer las cosas con los menores, la intervención se hace a través de los padres o a través de la institución, pero nunca personalmente (Alumno 4º TS).

Creo personalmente que ahí también ha habido un problema de los trabajadores

sociales, que hay muchos que se han acomodado a estar detrás de la mesa, en el despacho. Tenemos que recordar nuestros orígenes y volvernos al terreno. Creo que hay contextos donde se echa de menos al Trabajo Social de calle y con contacto directo con el usuario y no detrás de la mesa (Colegiada TS).

En este sentido, otra de las consecuencias del alejamiento del trabajador social del contacto directo con el adolescente y su entorno familiar sería, según los entrevistados, la falta de detección de problemas, la capacidad de prevenir y detectar situaciones de riesgo que se están produciendo pero que no son advertidas por el propio trabajador social al trabajar alejado del adolescente:

Una vez que la víctima venga a pedir ayuda, nosotros posiblemente actuemos bien y estemos en instituciones que podamos ayudar, pero la detección del problema la tenemos muy lejos. (EP_Experta 2).

Creo que cuando se llega ya es cuando la mierda esta ya por encima. Falta trabajo de prevención, de coger los casos cuando se dan esos pequeños matices, que tú dices es que esto puede acabar mal. Y eso es un problema del que nadie se encarga... ¿quién ha estado pendiente de verdad, desde un principio, para que no se llegue a esto? Eso es fundamental y nadie lo tiene en cuenta, tanto en la casa como en general (Titulada TS-10).

A esta dificultad, según ellos, habría que sumar el hecho de que el adolescente no identifica al trabajador social como una referencia a la que acudir para resolver o gestionar sus problemas:

Creo que los adolescentes por sí mismos no acuden a un trabajador social para pedirle ayuda o consejo o alguna duda que tenga (Alumna 4º TS).

Yo creo que la diferencia entre el adolescente y el adulto es que el adolescente no va a buscar ayuda. Tú te tienes que meter en el adolescente para que entienda que necesita ayuda en algunos aspectos. Es raro que un adolescente vaya a los servicios sociales a pedir ayuda. Irá obligado a la jefatura de estudio pero es más bien al revés, que te tienes que acercar tú y ya irán surgiendo las necesidades (Colegiado TS).

En cuanto a las claves que ayudarían a resolver esta situación, los entrevistados piensan que para profundizar en las causas de la conducta violenta en el adolescente y en la prevención y detección de situaciones de riesgo, es necesario en primer lugar la labor del trabajador social en coordinación con otros profesionales dentro de equipos multidisciplinares. En segundo lugar, creen necesario reivindicar el desempeño del trabajador social en el trabajo de campo en el ámbito de la violencia en la adolescencia, como se decía anteriormente, con idea de evitar el actual alejamiento entre trabajador

social y adolescente, y volver a la intervención directa:

La multidisciplinariedad es muy importante. Cuando vemos un caso grave, normalmente lo ve el psicólogo, el educador y el trabajador social, y a la hora de orientar la medida intentamos llegar a un consenso entre los tres miembros del equipo. Cada uno desde su punto de vista, valoramos la situación, señalamos los factores de riesgo existentes y muchísimas veces coincidimos en las medidas. Aquí somos cuatro equipos, cada uno formado por esos tres profesionales y funcionan así. (EP_Experto 4).

También creo que tenemos que reivindicar el concepto de Trabajo Social, que venimos del trabajo de campo y hay que volver al trabajo de campo (Colegiada TS).

Por otra parte, y continuando con las dificultades que según los entrevistados encuentra el trabajador social a la hora de desempeñar su labor en el ámbito de la violencia adolescente, los entrevistados advierten una falta de formación adquirida en su etapa de estudiantes. Específicamente, según ellos, existe poco contenido práctico que les prepare para el posterior trabajo de campo, así como una falta de extensión y profundidad en los contenidos teóricos relacionados con la etapa adolescente y sus dificultades:

Entonces yo creo que quizás hay más teoría, mucho escrito sobre la etapa de la adolescencia que son muy problemáticas y tal, pero yo por lo menos eché en falta en la carrera más experiencia real en barrios con chavales o en centros educativos. Entonces creo que hay promoción teórica sobre esta etapa y a lo mejor falta más de práctica profesional (Titulado TS + 10).

El Trabajo Social se queda un poco corto en cuanto a prácticas y vista a la realidad social, no solo de la violencia sino de cualquiera de sus dimensiones individual, familiar. (Titulado TS -10).

En la formación sí echo en falta la especialización en adolescentes como grupo de riesgo, yo me he tenido que especializar después. La adolescencia no se trata tanto en profundidad (Colegiado TS).

El posible déficit formativo indicado por los participantes podría tener relación, según ellos, con la falta de un enfoque sistémico en el Trabajo Social. Es decir, según los entrevistados, en el ámbito del Trabajo Social teórico y práctico se hace especial hincapié en el ámbito de la familia sin atender al complejo sistema que conforman los diferentes contextos en los que se desarrolla la vida del adolescente:

Yo la actuación ahí, por lo que hemos podido estudiar y por la experiencia, lo veo más como una intervención familiar más que desde la teoría de sistemas, sin el contexto quizás. Se trabaja simplemente la familia sin trabajar con el entorno completo de ese adolescente (Alumna 4º TS).

El tema de la familia es muy importante, es básico, pero no hay que olvidar también que hasta la familia está en un contexto. Hay que entender el Trabajo Social como un dinamizador de una zona en la que los jóvenes son una parte esencial para el futuro de esos territorios (Titulada TS -10).

Finalmente, los participantes en el estudio destacan el importante papel que, según ellos, tienen los Servicios Sociales Comunitarios en la prevención o intervención en el ámbito de la violencia en adolescentes. Según los entrevistados, este importante papel debe hacer de estos servicios la referencia para el desempeño profesional del trabajador social en este campo:

Desde el comunitario se puede llegar a las familias, se pueden hacer campañas de sensibilización..., muchas cosas (Alumna 4º TS).

Una fuente de información para nosotros fundamental, además de la entrevista, son los Servicios Sociales. Para nosotros la información de los Servicios Sociales Comunitarios es muy útil. Qué trayectoria tiene, qué se hace con ellos o qué se ha hecho. (EP_Experto 4).

Creo que trabajar coordinadamente con los servicios sociales, como yo estoy intentando proponer, y con todos los recursos que se establecen en la zona con un objetivo común, eso es muy importante. Los Comunitarios como referencia (Colegiada TS).

Por otra parte, a la vez que los entrevistados reconocen la importancia de los servicios comunitarios, critican el escaso papel jugado por los mismos actualmente. Un papel que, a su juicio, se ve además perjudicado por el actual sistema de protección del menor:

Yo creo que se ha actuado poco en lo comunitario en ese ámbito. La verdad es que yo quiero recordar y no me acuerdo de ningún plan a nivel andaluz ni de ninguna intervención comunitaria con los adolescentes o la cultura de la violencia (Alumna 4º TS).

En los comunitarios actuales no se hace Trabajo Social, se hace gestión de prestaciones, se hace beneficencia moderna (Profesor TS).

Una de mis frustraciones mayores, cuando llegan al centro entre 14 y 23 años, creo que han sido niños con los que se ha podido trabajar antes y creo que el sistema de protección es un desastre. O niños que están en centros de protección muchos años esperando que se recuperen sus padres... A mí me vienen muchos niños de ese perfil. Sé que desde comunitarios se trabaja muy bien pero claro, entiendo que si el sistema de protección no apoya... (Colegiada TS).

Por último, y de manera más específica, los entrevistados creen que una de las medidas que desde el ámbito comunitario sería más efectiva para prevenir o intervenir en el tema de la violencia, sería crear más espacios de participación para los adolescentes, «espacios para que los chavales se

enganchen por ahí» (Profesora TS) de los que actualmente no disponen.

Crear espacios para que los chavales..., por ejemplo, algunos que sabemos que han cometido delitos o están rayando eso, yo creo que es una manera de pedir espacios para ellos, de participación u otras actividades alternativas que hay que ofrecer a los chavales. Yo siento que antes cuando era más chica, había más espacios, pero ahora mismo... (Titulada TS +10).

1.2. Violencia de género en la adolescencia y trabajo social

El análisis del discurso de estudiantes y profesionales generó respecto a este segundo tema seis categorías principales y 7 subcategorías de 1º nivel. A continuación, se muestra el conjunto de categorías y subcategorías vinculadas a la categoría general de Violencia de Género y Trabajo Social (Ver Tabla 37).

Tabla 37: Categorías, Subcategorías de 1º nivel y Subcategorías de 2º nivel para la categoría general Violencia de Género y Trabajo Social.

Categoría	Subcategoría 1º Nivel
Mayor concienciación de la población en general	
Cuestión cultural	Nuevas formas de violencia de género
	Modelos machistas
Auge de la violencia de género y TS	Falta de formación en violencia de género y Trabajo Social
Importancia de la educación preventiva	Falta de información de los adolescentes
	Falta de estrategias preventivas
Judicialización de la violencia de género	Políticas restrictivas
Labor reducida del TS en violencia de género	Trabajo Social en los centros educativos

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos ilustrados con algunas de las citas más significativas extraídas del discurso de los entrevistados.

En primer lugar, respecto a la violencia de género, los participantes en el estudio opinan que se está produciendo un cambio de mentalidad principalmente en la población más joven. En otros términos, según los entrevistados, desde su propia experiencia directa con los adolescentes está aumentando en ellos la sensibilidad y concienciación ante este problema:

El año pasado hice un proyecto de investigación sobre la mujer gitana aquí en las *tres mil* y las chavalas de etnia gitana estaban teniendo un cambio de mentalidad. Si yo a ti te digo algo, tú sabes que eso puede ser maltrato psicológico y reconocen que se les está agrediendo y no es físicamente. Y sin embargo, esas entrevistas que yo hacía con las chavalas jóvenes, las hacía a mujeres más mayores, que eran totalmente patriarcales y había una diferencia grandísima. (Alumno 4ºTS).

Yo estoy trabajando en un colegio de las *tres mil* con niños de 12 años y les estoy metiendo lo del tema de violencia de género, y yo pensaba a ver qué me contestan, y realmente estaba todo más normalizado de lo que yo pensaba. La verdad es que se están concienciando, algunos más que otros. (Alumna 4ºTS).

A pesar de esta mayor concienciación, los entrevistados perciben la existencia de falta de información en los adolescentes en el ámbito de la violencia de género. Específicamente, hacen referencia a un déficit en el conocimiento de cuáles son los elementos o indicadores que pueden alertarles de que se está produciendo una situación de este tipo:

Yo creo que ni los adolescentes mismos saben cuándo ellos están sufriendo violencia. A lo mejor le llega un mensaje del novio al móvil que está en su casa, para que no salga con sus amigas. Sabes, eso en realidad es violencia. (Alumno 4ºTS).

No lo ven como violencia hasta que no llega a pegarte pero en realidad que te diga qué ropa te pones, que no sales... eso es violencia. (Alumno 4ºTS).

Por otro lado, los participantes piensan que el problema de la violencia de género se fundamenta en aspectos culturales difíciles de modificar, y que el proceso de cambio hacia nuevos roles y nuevas formas de convivencia genera violencia en las relaciones de pareja. Este conflicto que podría considerarse «del mundo adulto», se traslada al universo de los más jóvenes. Así, a pesar de los citados avances en la concienciación respecto a la violencia de género percibida en los adolescentes, según los entrevistados, muchos de ellos continúan reproduciendo los modelos sociales en los que son educados, modelos patriarcales fundamentados en el rol dominante del varón respecto a la mujer. Por ello, el cambio de mentalidad que supone un cambio «en las reglas», originaría los mismos conflictos que se producen en las relaciones

entre adultos y que, en última instancia, favorecen la violencia de género:

La supremacía del varón siempre ha estado. La mujer era sumisa. No que no se diera la preponderancia del varón, pero sí que aceptaba... Entonces, cuando ha llegado el momento de liberación de la mujer, que tiene conciencia de su situación, ahí viene el choque, y los varones no lo aceptan y viene la violencia. (EP_Experto 3).

Veo otra vez unos patrones tan anticuados a la hora de tener pareja, de que mi novio no me deja que tenga a mis amigos en el móvil o no me deja salir. Yo no recuerdo eso en mi época. Había personas que sí pero no tan extendido, está más a la orden del día de lo normal y lo llevo notando hace varios años. (Titulada TS – 10).

De manera más específica, los entrevistados, en su discurso sobre los aspectos culturales y los modelos sociales, se refieren a los modelos machistas en los que son socializados los adolescentes y que, más tarde, son imitados por estos en sus propias relaciones de pareja. Dichos modelos son interiorizados y reproducidos, no solo por los varones, sino también por las mujeres más jóvenes:

Nosotros vemos que se ha normalizado lo que es la violencia... Es normal que si tengo una novia, no le deje que se ponga falda. Se ha vuelto, en el tema de pareja, al tema machista. (Colegiado TS).

Lo que hay que cuestionarse es, no que unos sean buenos y otros malos, sino que se ha establecido un modelo, en general y por toda la sociedad, con esos chavales que es así. (Titulada TS + 10).

Y también se han vuelto ellas muy machistas. Yo tengo a niñas que le guardan al chaval su ausencia mientras que están internos y te cuentan que si es la feria, por ejemplo, no van a la feria. (Colegiado TS).

Otro aspecto importante indicado por los entrevistados es que esta violencia de género vinculada principalmente con la reproducción de modelos machistas en la relación de pareja, habría encontrado, según ellos, nuevas formas de expresión en los adolescentes actuales. Estos nuevos tipos consistirían sobre todo en una violencia psicológica y no tanto física, a diferencia de lo que sucedía décadas atrás, y sería ejercida de forma más sutil mediante el uso de las nuevas tecnologías, dificultando así su detección:

Creo que hoy en día la violencia que hay no es la que había hace 40 años o 30 años, que era violencia física, que te daban un puñetazo. Ahora la violencia está mucho más sutil, en plan de que te mandan WhatsApp o estás aquí ya o cuando te vea a mí no me vuelvas a hablar. Es mucho más difícil de detectar. (Alumna 4ºTS).

Hay casos y hay casos, lo que hablaba ella antes, la violencia ahora es mucho más sutil, mucho más tapada, que no es tan física ni tan directa como antes (Alumna 4ºTS).

Por otra parte, la mayoría de los participantes perciben que la violencia de género es un tema en auge entre los profesionales y que existe cada vez una mayor concienciación respecto a este problema en las personas vinculadas al Trabajo Social como resultado de sus propias experiencias con los adolescentes en sus lugares de trabajo, a los que «están llegando cada vez más casos de malos tratos» (EP_Experto 4).

Porque creo que ese tema antes no estaba tan en auge y ahora sí y nosotros que nos estamos formándonos y que vemos qué pasa, y sabemos lo que está ocurriendo en los colegios y con gente de nuestra edad... Yo creo que este tema va a tomar aún más importancia (Alumno 4ºTS).

En este sentido, los participantes indican la carencia formativa del trabajador social para enfrentarse a casos de violencia de género. Según ellos, esta falta de preparación se debería principalmente a que la violencia de género «no está integrada en los planes de estudio de Trabajo Social» (Profesor_TS):

Creo que en los planes de estudios de Trabajo Social tendría que abordarse este tema mucho más de lo que se aborda. Y las asignaturas también están muy constreñidas. Creo que va por ahí, por esa toma de conciencia. Formación, información, conocer los estudios y otros tipos de pensamientos, debates... (Profesor TS)

Desde la universidad tendríamos que trabajar mucho más en todas las asignaturas estos temas de violencia (Profesor TS).

Respecto a cómo actuar en el ámbito de la violencia de género, los entrevistados destacan la importancia de la educación preventiva y la necesidad de informar y formar a los jóvenes desde sus etapas preadolescentes:

Yo creo que lo más importante es la educación. Si se educa desde los colegios, ya sabemos las aportaciones que se dan desde el Trabajo Social, pero si educan a los alumnos en estar en contra de la violencia entre ellos o violencia de género, yo creo que se puede llegar a un futuro mejor. (Alumno 4ºTS).

Por otro lado, indican la inexistencia de una estrategia suficientemente planificada en la que se incluyan medidas para prevenir este tipo de violencia entre los más jóvenes. En cambio, según los participantes en el estudio, la acción preventiva es sustituida en la práctica por la actuación improvisada o espontánea del profesional más cercano a la situación de violencia. La intervención se realiza «una vez saltan las alarmas... y hay que empezar a trabajar antes de que el semáforo esté en rojo» (Profesor TS):

Yo sí que veo ahí un déficit grande ya no solo del Trabajo Social, sino del ámbito educativo en general. Con perdón, suele recaer sobre una persona que lo ve ya como un marrón y más trabajo, es una persona que normalmente no está formada en temas de género o de igualdad. Hay una carpeta que pone coeducación y meten materiales, pero tiene que ser un tema que se trabaje un poco transversalmente y tiene que ser un tema que esté ahí metido (Titulada TS + 10).

Según los entrevistados, la falta de un plan de prevención de la violencia de género estaría relacionada con un enfoque restrictivo de las políticas públicas que no atiende a la diversidad de casos, y con la «judicialización de la violencia de género», que fundamenta la intervención con el adolescente en el castigo tras su conducta violenta y no en la educación preventiva:

Las políticas públicas tienen una dimensión muy restrictiva y la dimensión de diversidad que ofrece el género, a la hora de detectar, la tenemos que incorporar (Profesor TS).

En el momento que el menor comete un presunto delito eso es ya centro de reforma. Son temas judiciales (EP_Experto 1).

La solución en estos casos es excluir al menor. Si el menor ha cometido un delito o ha ejercido violencia en la comunidad se castiga y ya está el problema resuelto. No se indaga en lo que ha hecho al menos llegar a cometer esos actos (Alumno 4ºTS).

Finalmente, los entrevistados destacan un elemento importante respecto a su desempeño en el ámbito de la violencia de género. Según ellos, la labor del trabajador social es muy reducida y se limita casi exclusivamente a una labor «de despacho» que no les permite detectar, prevenir e intervenir adecuadamente en situaciones de violencia. En este sentido, piensan que es necesaria una mayor presencia del profesional especialmente en los centros educativos.

Nos cuesta mucho detectarlo desde un despacho, es muy difícil. La violencia de género está en los centros escolares, donde no hay trabajadores sociales. Nosotros nos enteramos siempre de segundas de todas las cosas. Además, se ha desarrollado un sistema en el cual estamos pasando de ir a buscar dónde está la situación problemática a quedarnos en el despacho esperando a que nos lleguen los usuarios a demandar, con lo cual es imposible detectar esos problemas (EP_Experto 2).

Yo creo que faltan más trabajadores sociales en los centros. Que no en todos los centros hay trabajadores sociales. Hay un psicólogo y un jefe de estudios, ¿pero quién trabaja en estos temas? Y también creo que esos temas se ocultan mucho en los colegios y los institutos (Alumno 4ºTS).

1.3. Dificultades y propuestas de mejora en el desempeño profesional

El análisis del discurso de estudiantes y profesionales respecto a este tercer tema generó tres categorías principales, 15 subcategorías de 1º nivel, 20 subcategorías de 2º nivel, 5 subcategorías de 3º nivel y 2 subcategorías de 4º nivel. En la siguiente Tabla se muestra el conjunto de categorías y subcategorías resultado del análisis, vinculadas a la categoría general de Dificultades y Propuestas en el Desempeño del Trabajo Social.

Tabla 38: Categorías, Subcategorías de 1º nivel, Subcategorías de 2º, Subcategorías de 3º nivel y Subcategorías de 4º nivel para la categoría general Dificultades y Propuestas (Desempeño del Trabajo Social).

Categoría	Subcategoría 1º Nivel	Subcategoría 2º Nivel	Subcategoría 3º Nivel	Subcategoría 4º Nivel
DESEMPEÑO del TRABAJO SOCIAL	Falta de formación en adolescencia	Especialización en plan de estudios		
	Falta de formación pedagógica en TS			
	Falta de formación del TS en violencia			
	Falta de identidad del TS	Funcionariado en el TS		
	Labor reducida del TS	Justificar científicamente el TS (investigación)		
	No reconocimiento labor TS	Justificar científicamente el TS (investigación)	Visión sistémica integradora	Falta de enfoque sistémico en TS
		Aumentar el número de TS	Pocos recursos en el TS	
		Devolver competencias a TS		
	Limites no definidos en el desempeño del TS	Devolver competencias a TS		
	No se profundiza en las causas de violencia	TS «de despacho»	Trabajo directo con el adolescente	
		Coordinación entre profesionales		
		Equipos multidisciplinares		
		Trabajo en red		
	Intervención directa en los centros educativos			
	Importancia de la prevención	Crear espacios de participación para el adolescente		
Servicios Sociales Comunitarios como referencia	Crear espacios de participación para el adolescente			

Tabla 39: Categorías, Subcategorías de 1º nivel, Subcategorías de 2º, Subcategorías de 3º nivel y Subcategorías de 4º nivel para la categoría general Dificultades y Propuestas (Familia y Escuela).

Categoría	Subcategoría 1º Nivel	Subcategoría 2º Nivel	Subcategoría 3º Nivel	Subcategoría 4º Nivel
FAMILIA	Trabajo con adolescencia desde la familia	Reproducir modelos	Separar al menor de la familia	
		Sobreprotección del menor	Formación familias	Cursos para detectar y prevenir la violencia
		Exceso de autoridad		
		Implicación familias		
	Importancia nexos familia-escuela	TS en los centros (lazo con familias)		
ESCUELA	Importancia nexos familia-escuela	TS en los centros (lazo con familias)		
	Falta de formación del profesorado en violencia	Formación en HH.SS. profesores		

A continuación, se realizará una explicación de los resultados obtenidos ilustrada con algunas de las citas más significativas extraídas del discurso de los entrevistados.

Según el conjunto de participantes, las dificultades y las propuestas se situarían en tres grandes categorías, que serían el **desempeño del Trabajo Social, la familia y la escuela**.

En primer lugar, en cuanto al **desempeño del Trabajo Social**, los participantes del estudio lo relacionan con la falta de formación en los estudios universitarios sobre temas relacionados directamente con la adolescencia:

Yo personalmente pienso que no se trata mucho porque no tiene tanta necesidad o tanta problemática, en la infancia más vulnerable (Alumno 4ºTS).

Y consideran como necesaria la especialización en un futuro a través de una modificación en los planes de estudio del título de Grado en Trabajo Social:

Yo estimo que nuestra carrera es un poco generalista o general excesivamente, en mi humilde opinión. O bien te vas especializando en función de tus preferencias, opciones personales o suerte o no que tú vayas teniendo o que tú vayas eligiendo tu camino, pero sí se necesita una especialización. O bien te la puede dar la propia experiencia profesional o bien que tú vayas haciendo tus cursos pertinentes (EP_Experto 1).

En segundo lugar y siguiendo la línea anterior, el grupo de participantes relacionan el desempeño del Trabajo Social en los ámbitos de la violencia y la adolescencia con la escasez o ausencia de formación pedagógica en los estudios de Trabajo Social:

A mí lo único que se me ocurre es una reivindicación activa desde el colegio de trabajadores sociales que no se quede en un escrito al Parlamento. Que sí que es verdad que el Colegio Oficial de Trabajadores Sociales hace unos años hizo un escrito al Parlamento diciendo las diez razones por las que debe haber un trabajador social en la educación. Eso es insuficiente. No vale quedarse con hacer un escrito al Parlamento, hay que moverse. Y que la propia universidad desde la carrera..., porque yo creo que en la carrera me dieron un tema de Trabajo Social en Educación en Pedagogía Social Comunitaria, que yo no sé siquiera si esa asignatura se seguirá dando, pero es que del tema Trabajo Social con familia sí, fantástico, aprendí muchísimo, pero del tema educativo cero (Titulada TS – 10).

En tercer lugar, el grupo de participantes denotan también una necesidad de formación continua o de postgrado en los profesionales en activo con respecto a los temas relacionados con los adolescentes y con las situaciones de violencia que pueden generar durante esta etapa:

Creo que en los planes de estudio de Trabajo Social tendría que abordarse este tema mucho más de lo que se aborda. Y las asignaturas también están muy constreñidas. Creo que va por ahí por esa toma de conciencia. Formación, información, conocer los estudios y otros tipos de pensamientos, debates, y tenemos la obligación como profesionales de lo social de estar, en los contextos en los que yo me mueva, de tener ese pensamiento de poder trabajar la toma de conciencia de donde andamos, porque la metodología está muy bien pero es un tema estructural, muy de fondo (Profesor TS).

Desde la universidad tendríamos que trabajar mucho más en todas las asignaturas estos temas de violencia (Profesor TS).

En cuarto lugar, el grupo de participantes considera como una dificultad en el desempeño de la profesión en general y concretamente en relación a la violencia en la adolescencia, la debilidad en la identidad profesional que padece el Trabajo Social, estando, en el presente, directamente relacionada con la vinculación de la profesión a la prestación de servicios y al sistema general de los Servicios Sociales:

Se ha sustituido el núcleo de nuestra identidad. Por intentar definirnos y plantearnos como profesión, nos hemos terminado definiendo a partir de un sistema público de servicios sociales, con lo cual la trampa, hemos caído nosotros mismos en ese proceso de identidad (Profesor TS).

Y relacionan dicha falta de identidad con la necesidad de que aumente el

número de profesionales del Trabajo Social funcionarizados:

Le dije al Director General y al Jefe de Servicios cómo que no habéis puesto trabajadores sociales, porque habéis puesto psicólogos, pedagogos... Y me contestaron que era porque aquí hay que ser maestro y psicólogo y además funcionario, y que vienen aquí en comisión de servicios, y después ya se creará el cuerpo y demás, y esto ocurre con los pedagogos y ocurre con los psicólogos y era una promoción natural del maestro que se había licenciado, o bien en Psicología o bien en Magisterio y es que no hay (EP_Experto 3).

Se tiene la idea de ser funcionario, y eso sí que delimita mucho lo que somos. Mi profesional que está en una residencia también está en lo privado pero le gustaría hacer unas oposiciones. Pero si en lo público si te quitan las prestaciones los profesionales no saben qué hacer. (Alumno 4ºTS).

Así como con la necesidad de justificación científica del Trabajo Social por medio del incremento de la realización y publicación de investigaciones científicas en Trabajo Social:

Mi experiencia en los centros es que los programas de violencia filioparental los hemos hecho los trabajadores sociales, no existían. Pero los psicólogos son los que empezaron con las investigaciones, pero siempre escriben los psicólogos antes que nosotros, cuando desde el Trabajo Social a lo mejor se está trabajando ya en ese campo (Colegiado TS).

Decían el otro día en una conferencia que necesitamos estudios que corroboren, que es verdad, que una ayuda de un trabajador social hecha a tiempo evita un daño muy grande en muchísimos ámbitos a las personas Rentabiliza. (Colegiado TS).

En quinto lugar, los participantes manifiestan cómo cada vez se reducen más las funciones del Trabajo Social, especialmente las que están relacionadas con las intervenciones directas con los adolescentes:

Nosotros no solo estamos para trabajar con población en riesgo de exclusión, podemos ser facilitadores de otras cosas. Lo que comentaba también Tere, la violencia en adolescentes no se da tan solo en determinados sectores de población, sino que es una cosa bastante extendida sobre todo teniendo en cuenta cómo está ahora organizada la sociedad. De modo preventivo es mucho más fácil, trabajar desde la prevención (Titulada TS – 10).

Se trabaja, pero ahí sí estamos limitados. Yo lo que veo como trabajadora social es que cada vez nos estamos quedando para menos intervenir. Es que ese caso no..., es mejor que lo coja el psicólogo, no, que lo coja el educador..., y al final el trabajador social queda relegado a un segundo plano. Se lleva a terapia, o a la psicóloga o a la orientadora del centro, que normalmente suele ser psicóloga, y no te permiten. Si nos vamos a los servicios sociales hay tanta cantidad de casos que tampoco se permite que la disciplina del Trabajo Social se desarrolle, ni se puede poner en práctica todo lo que un trabajador social puede aportar. Creo que ahí, el propio sistema, y hago también responsable a la propia profesión, nos hemos dejado que se empequeñezca nuestro ámbito de intervención (Titulada TS – 10).

En sexto lugar, los participantes relacionan la reducción de funciones profesionales con la carencia de reconocimiento social, político e institucional acerca de las labores que realizan los profesionales del Trabajo Social:

No les dan importancia a los trabajadores sociales. Estamos tachados de que solo le damos apoyo a los muy necesitados. Me da pena porque podríamos hacer muchas más cosas. Somos los casi. Casi psicólogos, casi abogados... (Alumno 4ºTS).

Dicho escaso reconocimiento, según reiteran los entrevistados, es debido a una ausencia de estudios empíricos y, por lo tanto, a la necesidad de justificación científica del Trabajo Social, que carece de una trayectoria consolidada en la publicación de investigaciones científicas:

Pilar importante es que se creen estudios científicos que se publiquen y corroboren la necesidad de incorporar los profesionales del Trabajo Social al ámbito educativo como forma de prevención de problemas mucho más graves que van a afectar a los adolescentes en toda su vida (Colegiado TS).

Y lo vinculan, además, a la necesidad de *trabajar todos los ámbitos* que afectan a la adolescencia: especialmente el familiar, el social y el educativo:

El ámbito familiar, social y educativo, es fundamental a la hora de conocer la trayectoria de un chaval (EP_Experto 4).

Lo cual que está relacionado, al mismo tiempo, con una visión sistémica integradora de la realidad social:

El Trabajo Social puede aportar una mirada integradora, no el problema o la situación concreta o realidad de forma aislada, como una unidad de laboratorio, sino una mirada mucho más amplia y más compleja (Profesor TS).

Y, por lo tanto, añaden la necesidad de introducir en el enfoque profesional del Trabajo Social la dimensión sistémica e integradora.

El psicólogo hace una función muy concreta y fundamentalmente clínica, el pedagogo hace un proyecto educativo adecuado que después van confeccionando los educadores que están en el centro, y el trabajador social hace el trabajo con la familia. Pero al final la visión más amplia y globalizadora la hacemos los trabajadores sociales. Yo no concibo un centro que no esté dirigido por un trabajador social, porque si no tendríamos una visión muy sesgada del problema (Profesor TS).

En este sentido, también lo vinculan a la necesidad de aumentar la ratio actual de trabajadores sociales.

Decían el otro día en una conferencia que necesitamos estudios que corroboren, que es verdad, que una ayuda de un trabajador social hecha a tiempo evita un daño muy grande en muchísimos ámbitos a las personas. Rentabiliza (Colegiado TS).

Cuestión que a su vez se incluye en la escasez de recursos propios con los que cuenta el Trabajo Social:

Aquí no se ha llegado a crear un cuerpo fuerte de Trabajo Social, ha estado muy limitado y a cargo de jefaturas es muy difícil llegar. (EP_Experto 3).

Y finalmente, los participantes lo vinculan a la necesidad de «devolverles competencias» cedidas a otros profesionales dentro de los ámbitos sociales de actuación en el actual sistema de servicios sociales:

Deberíamos intentar desarrollar nuestras funciones, por lo menos en los Servicios Sociales Comunitarios de la provincia de Sevilla. No sabemos en otras provincias cómo son las dinámicas, habría que investigarlo.

Me parece muy importante profundizar en el Trabajo Social porque las otras profesiones, que hemos incluido de forma consciente en el sistema público de servicios sociales..., nuestra posición no está siendo bien considerada, incluso por nosotros mismos (EP_Experto 2).

En séptimo lugar y relacionada con la falta de reconocimiento profesional también, está la presencia de unos límites no bien definidos en el desempeño del Trabajo Social:

R: Yo, como he dicho antes, las competencias con la educación social están muy difusas ¿verdad?

B: Sí, está un poco en el aire qué es de ES y qué de TS, aunque yo creo que también creo que ese trabajo es más de educación social que de TS aunque pensando que ellos tampoco terminan de trabajar lo que hace falta en ES (Alumnos 4ºTS).

De ahí la mencionada necesidad de devolver y definir las competencias al Trabajo Social que en su momento fueron cedidas a otras profesiones por necesidades del propio sistema de protección que exigía al Trabajo Social que se centrara sus acciones en la gestión de recursos sociales:

En octava posición, el grupo de participantes consideran actualmente que en el Trabajo Social no se profundiza en las causas de violencia:

No llegamos a buscar las causas del comportamiento y si la familia tiene que ver en por qué eso es así (Alumno 4ºTS).

Y relacionan directamente esta idea con lo que le llaman un Trabajo Social «de despacho» (gestión):

La verdad que las veces que he ido al instituto o al colegio ha sido con el educador social. El trabajador social se ha quedado en el despacho haciendo lo que tuviera que hacer (Alumno 4ºTS).

Cuando lo que realmente comentan que se necesitaría, es un trabajo de intervención directa, en este caso, con el adolescente:

J: Creo personalmente que ahí también ha habido un problema de los trabajadores sociales, que hay muchos que se han acomodado a estar detrás de la mesa. Tenemos que recordar nuestros orígenes y volvernos al terreno. Y ahí, los educadores sociales con todos mis respetos, nos están comiendo el terreno. No lo veo como algo negativo, es que nos estamos durmiendo. Yo estoy a pie de calle y trato con los adolescentes diariamente. Creo que hay contextos donde se echa de menos al Trabajo Social de calle y con contacto directo con el usuario y no detrás de la mesa (Colegiado TS).

También, en relación a la falta de profundización en las causas de la violencia, señalan la necesidad de coordinación entre los profesionales de los distintos ámbitos de intervención e instituciones:

R: Falta unidad y cohesión, como que estén coordinadas todas las acciones y todas las entidades que trabajan con adolescentes (Alumno 4ºTS).

Y la necesidad de que existan equipos multidisciplinares para completar el enfoque sistémico e integrador:

Cuando vemos un caso grave, normalmente lo ve el psicólogo, el educador y el trabajador social, y a la hora de orientar la medida intentamos llegar a un consenso entre los tres miembros del equipo. Cada uno desde su punto de vista, valoramos la situación, señalamos los factores de riesgo existentes y muchísimas veces coincidimos en las medidas. Aquí somos cuatro equipos, cada uno formado por esos tres profesionales y funcionan así (EP_Experto 4).

Junto con la necesidad de que se realice profesionalmente un Trabajo en red:

Algunas experiencias muy positivas. Por ejemplo en Lora del Río, hay toda una comisión municipal para la protección de la infancia. Ahí se vierte periódicamente toda la información de centros educativos y de salud, policía local, ss. ss. y ETF, desde el absentismo escolar, hasta las familias problemáticas, situaciones de pobreza,... todos los problemas relacionados con menores se vuelcan, de tal forma que todas las instituciones son capaces en cualquier momento de colaborar y de repartir el trabajo necesario para que todos estén al tanto de ese asunto. Por lo tanto ya no es tan imprescindible tener al trabajador social en la escuela como crear ese trabajo en red. (EP_Experto 2).

Es decir, que a través de los equipos multidisciplinares partiría la coordinación entre profesionales en base a una estructura de trabajo en red.

En novena posición, los participantes consideran en el desempeño del Trabajo Social en la violencia en adolescentes, la necesidad y la importancia de realizar una intervención directa en los centros educativos, en todo lo relacionado con el contexto escolar:

Creo que la única manera que tenemos ahí todo el mundo es tomando conciencia y saber tener un pensamiento crítico y deconstructivo, y eso se hace desde los contextos escolares, en los contextos donde los adultos estemos y desde el Trabajo Social con el mismo planteamiento (Profesor TS).

En décimo lugar, los participantes destacan la importancia de la prevención desde que los menores son escolarizados, y no solamente cuando se detectan las situaciones de alto riesgo:

L: Estoy de acuerdo con ella, es verdad que en los colegios no hay muchos puestos de trabajadores sociales y eso se debería de administrar más por la Junta, debería estar más pendiente de eso para trabajar la prevención desde pequeño. Trabajar con el niño para conocerlo, para conocer sus circunstancias, no solo para cuando son mayores y ya están los problemas creados (Alumno 4ºTS).

En nuestra cabeza es lo que ha habido, infancia, protección e intervención en situaciones de altísimo riesgo. Adolescencia y violencia, y temas de la población general que están ahí, que ya no es solo la familia sino iguales, medios de comunicación, ahí hay que estar (Profesor TS).

A partir de esta premisa los colaboradores de este estudio comentan la necesidad de crear espacios de participación y actividades de ocio, formación y sociabilidad alternativos para el adolescente:

R: Yo no sé espacios para que los chavales... Por ejemplo, algunos que sabemos que han cometido delitos o están rayando eso, yo creo que es una manera de pedir espacios para ellos, de participación u otras actividades alternativas que hay que ofrecer a los chavales. Yo siento que antes cuando era más chica, había más espacios, pero ahora mismo.

A: Pero es que ahora mismo las actividades están desapareciendo.

I: Por ejemplo, en el barrio el grupo este de jóvenes transformadores del Polígono Sur, creo que son importantes esos espacios para que los chavales se enganchen por ahí. Esos que con 15 años se enganchan, que no quieren estar en el instituto, que están en la calle, que están por ahí fumando porros y metiendo la pata, que ya han hecho alguna tontería de entrar o salir o de robar..., pues eso hay que engancharlo y hacer con ellos cosas (Tituladas TS + 10)

Y en último lugar, los participantes comentan la necesidad de creación

de espacios de participación y de realización de actividades novedosas y alternativas como mecanismo de prevención de la violencia:

Vuelvo a lo mismo, los que trabajamos en el Polígono Sur, que es una zona inmensa, inabarcable, muchísima población, problemas estructurales, violencia de muchos tipos..., los chavales perciben la violencia que hay en el barrio. Este verano mismo ha habido un tiroteo y hay una menor fallecida, la violencia está ahí. Se trabaja a nivel comunitario pues desde servicios sociales y desde comisionado y tal, se trabaja dinamizando el barrio con la participación o con trabajo asociativo de vecinos, trabajo en los bloques con el tema del respeto y cuidado del barrio, de los bloques, de las calles, de las plazas, se supone que se está trabajando. Nosotros llegamos ahí en el sentido de cuando se nos solicita como entidad o trabajadores sociales apoyar ese trabajo comunitario, todo eso repercute evidentemente en que la situación del barrio haya más convivencia, esté más tranquila... Te quiero decir el barrio es complejo, es muy grande como muy complicado de abarcar (Tituladas TS + 10)

Y pensando en los adolescentes y en la violencia que se pueda generar en su entorno, observan que tienen que ser los Servicios Sociales Comunitarios los que actúen como referente en la iniciativa de nuevas actividades:

Los servicios sociales comunitarios son fundamentales.

Los trabajadores sociales pueden estar en todos los ámbitos, pero el punto de cercanía para que el ciudadano tenga digamos un punto de referencia y no se vuelva loco, deberían ser los servicios sociales comunitarios. Ahora bien, si una vez instaurados en el sistema educativo estuviese establecido de la misma manera que en EOE está el psicólogo o el orientador y todo el mundo tiene establecido que podemos ir a que nos orienten, a lo mejor no sería necesaria la derivación. Pero no podemos empezar la casa por el tejado. Si tienes unos servicios sociales comunitarios accesibles a los que tú puedas acudir, porque una madre va diciendo que tiene un hijo con problemas, si el trabajador social hace un acercamiento, mira, podemos colaborar y le dice pues si tú hablas con tal trabajador social que está especializado, que tiene dos grupos de trabajo, que está coordinado con otros profesionales... Cómo va a ser lo mismo que a dónde voy, ahora una cita con salud mental infantil cada tres meses, qué vergüenza, si lo digo en el colegio le van a coger manía... Los padres, muy perdidos. (EP_Experto 1).

Una vez revisado todo lo que el conjunto de participantes han comentado de dificultades y propuestas en relación al desempeño del Trabajo Social se continúa con la segunda gran categoría, que es **la familia**.

Todos los participantes destacan en relación al fenómeno de la violencia entre adolescentes la importancia del nexo entre familia y escuela y los cauces de participación entre ambas partes:

Entonces yo creo que si unos padres, una figura parental, o tutores que no tengan relación directa y no saben lo que está pasando en el IES o en el colegio, yo alucino completamente (EP_Experto 1).

Y creen que se necesita a los trabajadores sociales en los centros educativos, pues actúan como lazo de unión entre las familias y los profesionales de la enseñanza:

Si tuviera un trabajador social como mínimo en cada centro, no uno en la provincia como ahora, sino en cada centro, pues pienso que este lazo con la familia sí podría haber cambiado. Claro, por otra parte están los medios y la televisión tan violentos (EP_Experto 3).

La verdad es que hace muchísima falta trabajadores sociales en los centros educativos. Debería ser indispensable, no solo en centros con necesidades. De esta manera se podría profundizar en el tema (Alumno 4ºTS).

Por otra parte, destacan la necesidad de un Trabajo Social profesional con la adolescencia desde la familia, englobando el trabajo con el adolescente y las intervenciones dentro del ámbito familiar.

Si me adapto a la pregunta de idea del tema específico de cómo trabajadores sociales..., me llega más el tema familia. Más que un trabajo específico con el adolescente, yo lo englobaría en el ámbito familia. Con el adolescente se puede intervenir pero en un trabajo familiar, en un trabajo que tú desarrolles con una familia, en la que de alguna forma inicies una intervención en la que intentas ver determinadas situaciones que se dan para ir dando salidas a los problemas y necesidades que se puedan ir viendo en esa familia y dentro, claro, están los adolescentes (Titulada TS + 10).

Lo que opera en el sentido de prevenir la reproducción de modelos familiares negativos y que en muchas ocasiones son extendidos por los adolescentes a otros ámbitos de relación, como los iguales, la escuela...:

Cuando hay un modelo de relación basado en la violencia, o en los malos modos, en las palabrotas... los niños reproducen ese tipo de relación y trasladan ese modelo de relación en todos sus ámbitos, con los maestros, con los iguales..., y buscan a iguales que de alguna manera se relacionan igual que ellos, porque es lo que les hace sentir cómodos (EP_Experto 2).

Y añaden en este sentido que, aunque en ocasiones es necesario separar al menor de la familia, este tipo de medidas pueden ser algo que perjudique más que beneficie al propio menor:

Creo que con este tema se fomenta más la exclusión, porque tiende a retirar al menor y meterlo en un centro hasta que corrija su actitud, pero quizás eso perjudica aún más al menor (Alumno 4ºTS).

Por otra parte, en estos últimos años los participantes señalan que la sobreprotección y permisividad como pautas predominantes en los modelos educativos parentales provoca que en numerosas ocasiones dicha permi-

sividad y sobreprotección se transforme en exigencias hacia los padres y en episodios de violencia como respuesta a la frustración:

Desde aquí, en el tema de la violencia, hay un denominador común en muchos casos que es que a los chavales, cuando son niños se les ríe las gracias, se les da todos los caprichos habidos y por haber, y cuando son adolescentes quieren seguir teniendo ese poder y los padres ya no saben cómo afrontar eso. Entonces ante esa situación, los chavales se revelan muchos de ellos y actúan para conseguir sus beneficios de forma violenta, agrediendo, insultando... Hace poco tuve una experiencia con uno de los padres que me decía que quería abrazar a su hijo como cuando era un niño, que no sabía cómo acercarse a su hijo y él echaba de menos esa época infantil en que su hijo era mucho más moldeable, y ahora se le ha ido de las manos. La permisividad, la sobreprotección, el dejar hacer, el no pasa nada, no echarle cuenta... Ahora son ellos los que quieren el poder y además lo tienen (EP_Experto 4).

Y para evitarlo se necesita de la formación de las familias, a través, por ejemplo, de las Escuelas de Padres y Madres:

Yo haría las famosas escuelas de padres de toda la vida. Yo siempre digo lo mismo, cuando compras un aparato traen libro de instrucciones y si no llamas al técnico, pero cuando tienes un niño el libro y el técnico eres tú. Conseguir que los padres conozcan las distintas etapas del niño y sus comportamientos, dejando claro que si tú de pequeño a los niños les das de todo, cuando sea adolescente no les pidas nada. Y eso es posiblemente lo que está haciendo que salte esa falta de respeto a los mayores. Y a la adolescencia yo creo que eso es lo que le está pasando, que en los últimos veinte años España ha sido un bullicio de todo y ahora tenemos las consecuencias (Colegiado TS).

Esto último estaría relacionado con la idea de ofrecer cursos de formación a los padres y madres para detectar y prevenir la violencia:

Nosotros estamos trabajando ahora mismo, por ejemplo, en mi departamento, en el Servicio de Infancia y Familia, hemos creado pequeños cursos educativos dirigidos a padres en la escuela y estamos haciendo bolos por toda la provincia continuamente. Tenemos cuatro o cinco tipos de propuestas y uno de ellos por ejemplo es el adolescente, el *bullying*,...o sea, los problemas digamos que nosotros recibimos como emergentes, que están surgiendo, le damos forma de curso de dos días y nos personamos en el sitio y lo estamos dando a los padres. De tal forma que intentamos de alguna manera prevenir, concienciar y sensibilizar ante ese problema. Es el apoyo a raíz del cual ya los Servicios Sociales Comunitarios son capaces de arrancar con otro tipo de actividad. Este tema nos está dando algún resultado, porque continuamente nos demandan más cursos. Tienen que ser cosas que les llegue de lleno para que acudan a las charlas correspondientes, y está teniendo bastante éxito. Uno de los que más se trata es la violencia en la relación padre-hijo, en la relación entre iguales, el tema del *bullying* concretamente... La mayoría de los temas es por situaciones conflictivas que no saben cómo abordarlas los padres, los niños o los maestros (EP_Experto 2).

Y en el sentido, también, de la presencia de un exceso de autoridad que apacigua y arregla todo inmediatamente de manera coercitiva fomentando indirectamente la violencia:

A: Pues yo creo que eso lo fomenta más todavía. Mi padre me ha pegado, por qué no le pego yo al otro. (Alumno 4ºTS).

Y que lo conectan de nuevo con la idea de la formación de las familias como principal medida.

R: Si yo soy madre de un niño hiperactivo yo me formo bien para saber cómo tratar a ese niño hiperactivo (Alumno 4ºTS).

Por último, con respecto al tema del Trabajo Social con la adolescencia desde la familia los participantes estiman que se necesita la implicación de los padres para poder llevarse a cabo y trabajar la confianza y el vínculo que se establece entre el profesional y la familia para que las actuaciones sean más exitosas:

A veces tengo la sensación de que hablamos un idioma diferente. Hay familias en las que tú desde un primer momento piensas que van a colaborar, pero después le hablas de temas tan fundamentales como de que el niño se tiene que levantar solo para ir al IES, y si el niño de cinco días solo ha ido dos, la madre se siente culpable porque ha sido ella la que no lo ha levantado. No entienden por mucho que tú le expliques, el objetivo final que quieres conseguir con tareas que son simplezas, que hay objetivos pequeños y muchas veces lo noto yo.

MJ: Yo intento ponerme en su lugar muchas veces y me costaría mucho trabajo que viniera alguien de fuera a decirme que tengo que hacer las cosas de otra manera. Nuestro trabajo es darle las pautas y decirles que puede mejorar la conducta haciendo esto o lo otro, pero ya que ellos vayan probando por ensayo y error si ve que eso funciona. Yo la verdad que trabajo en un entorno privilegiado, porque el niño está aislado y la familia ve que si lo hace allí también lo puede hacer en casa, y que ven que hay otra forma de actuar y educar al niño (Colegiados TS).

Por último, para terminar el comentario de este mapa se tratará la tercera gran categoría en relación a las dificultades y propuestas a las que se han referido en muchas ocasiones los participantes, que es **la escuela**.

Como se ha dicho, en la parte de la familia, hay que resaltar de nuevo el establecimiento del Trabajador Social como nexo de unión entre familia y escuela:

Quiero decir que la violencia es la suma de una cadena de errores. Estoy de acuerdo que el ámbito escolar también es el ámbito comunitario. El Trabajo Social se debe

dirigir a todos los menores y a todos los adolescentes, y en dos ámbitos fundamentales, la familia como primera etapa de socialización, y la escuela (Profesor TS).

Lo que falta y la clave aquí es que se complementen los padres y los centros educativos, el profesorado sobre todo. Los niños cuando nace la responsabilidad son de la sociedad de todos. Y creo que es muy necesaria la complementariedad de los centros educativos con los padres (Alumno 4ºTS).

De donde se deriva la necesidad que manifiestan los participantes de que existan trabajadores sociales en los colegios e institutos como puente de unión relacional entre la escuela y la familia:

L: Estoy de acuerdo con ella, es verdad que en los colegios no hay muchos puestos de trabajadores sociales y eso se debería de administrar más por la Junta, debería estar más pendiente de eso para trabajar la prevención desde pequeño. Trabajar con el niño para conocerlo, para conocer sus circunstancias, no solo para cuando son mayores y ya están los problemas creados (Alumna 4ºTS).

Trabajar con ese grupo de chavales que están buscando la autoexpulsión, ofrecerles alternativas para que continúen en el centro educativo, porque es ahí donde hay que darles respuesta. Estas cosas, la mayoría hay que trabajarlo desde ahí. En el tema del absentismo escolar, en el tema de la prevención de las drogas, es fundamental lo que podemos aportar nosotros. (EP_Experto 4).

Por otra parte, los participantes y entrevistados denotan y exponen una falta de formación del profesorado en temas de violencia en adolescentes, con una ausencia de objetivos de trabajo comunes y de líneas de actuación compartidas:

Estamos nosotros como intentando secar el fuego, calmar las mareas, haciendo un trabajo pero claro, tú vas intentándolo, ganando terreno aunque sean tres pasitos para adelante y dos para atrás. Y de repente llega otro profesional y te lo está tirando por tierra porque o no comparte tu visión o se la trae al fresco, o va a dar matemáticas, pues de lo otro él no entiende. Muchas veces se olvidan que están educando y muchas veces ellos son modelos de las personas que tienen sentadas en frente. (Titulada TS – 10).

Lo que vemos es que el profesorado, que son especialistas de la enseñanza, pero hay una parte que les falta. Yo creo que no a todos, pero a una gran mayoría les falta un poquito de empatía, un poquito de pedagogía. O sea, van a enseñar una asignatura que es la que han estudiado durante un montón de años, también hay que ponerse un poquito en su lugar, ellos van con la pretensión de tengo un temario, lo tengo que terminar y esas son las competencias que tenéis que tener al final de curso. Y si no me siguen mis alumnos, se quedan atrás. Y si se quedan atrás, en el momento que armen mucho follón, yo ya no los quiero. Nosotros como trabajadores sociales, por un lado trabajar a nivel individual y familiar, por otro lado trabajar con el profesorado y hay una pata que se nos queda ahí suelta y es que trabajamos con muchos menores que ya no podrían seguir un ritmo normal dentro del aula. Entonces nosotros por nuestra profesión, podemos ayudar en un momento determinado con la tarea a un niño, pero no es nuestra competencia ni tenemos capacidad. Es un poco la pata que cojea.

Trabajamos en centros de compensatoria pero vemos que realmente el profesorado de compensatoria no está trabajando del todo esa parte, que nosotros tenemos niños que no saben leer en primero de la E.S.O. Yo creo que parte un poco de ahí el problema (Titulada TS – 10).

Y por último, el grupo de entrevistados observan y proponen como necesaria la formación en habilidades sociales en el sector del profesorado y, en este sentido, podrían ejercer un papel importante los profesionales del Trabajo Social:

I: Unos niños por ejemplo que de alguna manera son violentos, agresivos con su maestro, también identifico que no son agresivos con cualquier maestro. Además el maestro tiene que saber también ponerse en su sitio y así no rechista nadie. Un maestro que es como los antiguos maestros, que tú lo ves y nada más que entra en la clase ya están todos medios asustados, de decir aquí está el fulanito, ¡ojo ten cuidado! Porque ya no pegan ni nada pero saber un poco la forma de... (Titulado TS + 10)

Pero que hay profesorado de todo tipo, hay profesorado que aguantan muchos y hay otros que se callan por miedo, hay algunos que son súper radicales y te lo echan cuando tú estás haciendo un trabajo paralelo con la familia y te lo expulsan sin saber un poco tu intervención y que te van, y hay otros que sí, por personalidad, porque se han formado o porque son más capaces que consiguen tener esa autoridad, no la dura la antigua, pero de otra manera son capaces. (Titulada TS + 10)

2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

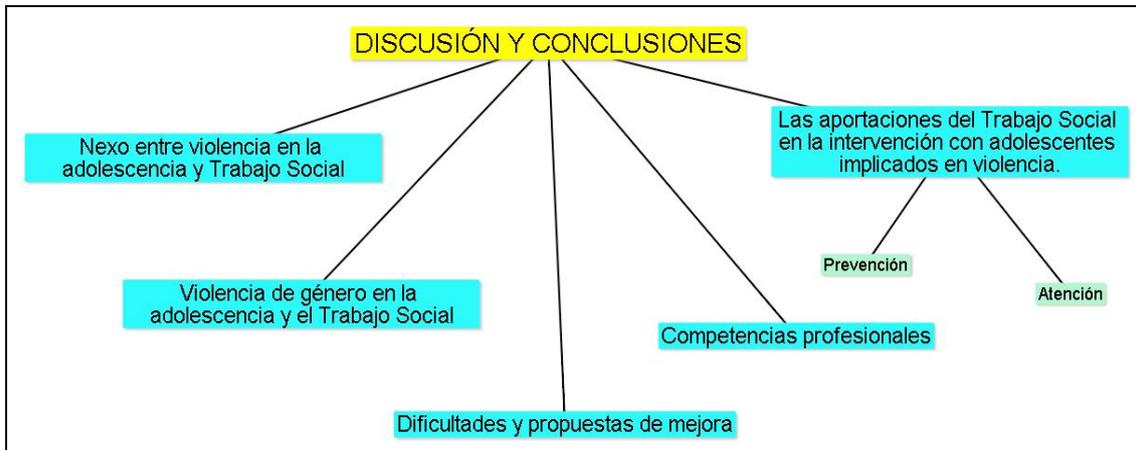


Figura 3.2. Discusión y conclusiones.
Fuente: Elaboración propia.

En este estudio se ha tratado de clarificar el rol desempeñado por el trabajador social en el ámbito de la violencia en la adolescencia desde la perspectiva de personas vinculadas profesional y académicamente al Trabajo Social. Para ello, se ha realizado un análisis cualitativo, mediante grupos de discusión, a través de los cuales se han obtenido los discursos de estudiantes y profesionales del Trabajo Social. De manera conjunta, los resultados de la presente tesis doctoral aportan datos, a nuestro juicio, muy sugerentes acerca de la conceptualización y líneas de intervención en violencia en la adolescencia desde el Trabajo Social. Además, como se ha constatado, las percepciones que de esta problemática tienen los estudiantes, los profesionales y el profesorado, tienen importantes comunalidades, pero también grandes diferencias que son importantes subrayar.

Nexo entre violencia en la adolescencia y Trabajo Social. Como se desprende de los resultados, estudiantes, profesionales y profesorado coinciden en señalar que el origen de la violencia aparece asociado a causas sociales y culturales. En particular, se destaca la importancia que se otorga a la familia en la génesis de esta problemática. En este sentido, las causas que se consideran más relevantes aluden a dimensiones vinculadas con la socialización parental y las relaciones familiares, como el exceso de autoridad o la

sobreprotección, y al papel de los miembros de la familia como modelos de conducta. El bagaje teórico relacionado con las causas de la violencia resulta poco específico, lo cual refleja que este tipo de problemática no es prioritaria en la disciplina del Trabajo Social. No se han recogido descripciones precisas acerca de las causas de la violencia. Tampoco se hacen alusiones a referentes teóricos fundamentales ni se especifican las características específicas de la adolescencia como etapa evolutiva.

Sin embargo, sí se muestra una mayor sensibilidad y un mayor acercamiento a esta problemática desde el ámbito de la familia y sus relaciones. Concretamente, se ha aludido a aspectos tales como: la reproducción de modelos parentales, la sobreprotección que los padres ejercen en la actualidad, la influencia negativa de los medios de comunicación y la pobre importancia que se concede a los valores, tan importantes en el mundo de las relaciones sociales, interpersonales y familiares. A partir de estas ideas, expresadas por estudiantes, profesionales y profesorado, surge la propuesta de modificar o incorporar a los planes de estudios, en grados y postgrados, estos nuevos referentes teóricos y sensibilizar sobre la importancia de la participación desde el Trabajo Social en esta problemática. Así, es conveniente contemplar el tratamiento y la prevención de la violencia como un proceso educativo, conocer la influencia del entorno sociofamiliar y la importancia de confrontar las carencias que justifican el uso de la violencia (Rey-Anacona, 2015).

Siguiendo dichas ideas que, en parte, tienen connotaciones de teoría implícita, la función del trabajador social en el ámbito de la violencia, incardinada en el estudio de los colectivos desfavorecidos, se centra en la importancia de la prevención y la derivación a los servicios sociales de primer nivel. Los Servicios Sociales Comunitarios tradicionalmente se han ocupado de los menores de edad, aunque con distinta dedicación, pues no se considera de la misma manera a un menor que se encuentre en la etapa infantil, en la niñez o en la adolescencia.

Otro aspecto a destacar son las dificultades de la profesión con este colectivo, los adolescentes, y, en especial, con las conductas violentas en esta etapa evolutiva, algo que, a la luz de los resultados obtenidos, puede atribuirse

a cuatro posibles factores: la profesionalidad de los trabajadores sociales, más centrados en las dimensiones organizacional y procedimental de su trabajo; la importancia de las instituciones vinculadas con la prevención primaria, fundamentalmente la familia, la escuela y la comunidad; la falta de recursos sociales; y las dificultades específicas en cuanto a metodología y encuadre para intervenir en este colectivo. En este sentido, creemos de interés subrayar el hecho de que, tradicionalmente, el Trabajo Social ha estado alejado de esta problemática, por lo que profesorado, profesionales y estudiantes tienen, por una parte, un cierto alejamiento teórico y práctico y, por otra, aprecian la relevancia de implicarse en este campo de estudio.

También, se evidencia de nuestros resultados la actual precariedad de acciones de la profesión en nuestro contexto jurídico y administrativo, que ha relegado el Trabajo Social a un papel de servicio derivante y paliativo sin profundizar en ninguna de las causas del origen de la violencia entre los adolescentes, por ejemplo, y mucho menos en ahondar en las posibilidades de enfoque metodológico y de intervención. En este sentido, se constata que la mayoría de los participantes en la investigación no tienen claras las funciones del Trabajo Social con los problemas a los que cotidianamente se tienen que enfrentar. También, el conjunto de las dificultades están relacionadas con las limitaciones teóricas que, de alguna manera, actúan como obstructores en su incorporación a los problemas de la adolescencia.

Pese a las limitaciones que se han expuesto, en los grupos de discusión emergen ideas que aluden a un nivel de autocrítica profesional muy alto, al igual que su sensibilidad por los problemas sociales, pero parece que las barreras administrativas que tienen estos profesionales les impide hacer propuestas de implicación y compromiso en determinados problemas socio-comunitarios. En consonancia con estas ideas, parece que el Trabajo Social en la actualidad continúa centrado más en funciones subsidiarias y paliativas que en realizar una profundización en las causas de los problemas sociales, entre los que se encuentran los problemas en la adolescencia como violencia, conductas delictivas, etc.

En cuanto a las dificultades señaladas, tanto los profesionales como el personal docente concluyen que el exceso de tareas relacionadas con la gestión y la derivación les obstaculiza intervenir con los equipos multidisciplinares en los casos de violencia en adolescentes. No obstante, la intervención en estos equipos multidisciplinares está más centrada en procesos como la separación del menor de su familia, especialmente en las etapas anteriores a la adolescencia, lo cual es una función muy importante y significativa. Pero, a tenor de los resultados de este estudio, se considera interesante incorporar el ámbito de la adolescencia, en parte soslayado, por su relevancia en la praxis del Trabajo Social.

Violencia de género en la adolescencia y el Trabajo Social. En relación con la violencia de género y el Trabajo Social, estudiantes y profesionales convergen en la idea de que, en la actualidad, hay una mayor sensibilidad y conciencia en la ciudadanía respecto de la violencia de género en las relaciones de pareja en adolescentes, lo cual favorece y potencia el rol del Trabajo Social y, obviamente, su implicación en este tipo de problemáticas.

Yo, respecto a la violencia de género, está claro que siempre hay casos particulares, siempre hay población que lo hace. Pero veo que la gente está como más concienciada. Por ejemplo, el tema que sale muchísimas veces en la tele del 016... Pienso que se ha hecho un esfuerzo más. También, se conocen más trabajadores que trabajan más por la violencia de género que con respecto al tema de los institutos, por ejemplo. Entonces yo creo que en ese campo se está avanzando, siempre queda que hay familias que... (Alumno 4ºTS).

La violencia de género en la adolescencia tiene raíces socio-culturales que también se visibilizan en el surgimiento nuevas formas de intimidación en la población adolescente, como el *cyberbullying*, y con los modelos sociales machistas predominantes.

Veo otra vez unos patrones tan anticuados a la hora de tener pareja, de que mi novio no me deja que tenga a mis amigos en el móvil o no me deja salir. Yo no recuerdo eso en mi época. Había personas que sí pero no tan extendido, está más a la orden del día de lo normal y lo llevo notando hace varios años. (Titulada TS – 10).

En esta línea, en el estudio se pone de manifiesto la importancia de la educación preventiva, que se atribuye a la carencia de información de los

adolescentes y a la necesidad de elaborar estrategias preventivas eficaces en las que el Trabajo Social tendría una función muy significativa.

Yo sí que veo ahí un déficit grande ya no solo del Trabajo Social, sino del ámbito educativo en general. O sea, está la figura famosa de coeducación en todos los centros educativos y normalmente, con perdón, suele recaer sobre una persona que lo ve ya como un marrón y más trabajo, es una persona que normalmente no está formada en temas de género o de igualdad. Hay una carpeta que pone coeducación y meten materiales, pero tiene que ser un tema que se trabaje un poco transversalmente y tiene que ser un tema que esté ahí metido (Titulada TS + 10).

Obviamente, estos programas deben estar más relacionados con la formación, la co-educación y con la forma de afrontar las dificultades en las relaciones interpersonales, estimulando el diálogo y fomentando valores como la igualdad y el respeto.

Me planteo yo, hablando de violencia... Si un chiquito se comporta mal en un instituto, la sanción es la expulsión, ¿no es eso violencia? ¿Qué le estamos enseñando al niño? El sistema educativo no tiene una perspectiva inclusiva, sino todo lo contrario, hay una dinámica centrífuga que si tú te sales del sistema: fuera, a tu casa (Titulada TS – 10).

Así, en nuestro estudio se observa la preocupación por la actual judicialización de la violencia de género y la influencia de las políticas restrictivas. Por tanto, se cuestiona la política actual de denuncia, en detrimento de la detección temprana y de los programas de intervención con adolescentes centrados en la prevención.

Esto, la fiscalía, debe ser el último paso. Antes se debe trabajar en los colegios, en los servicios intermedios, como los Servicios Sociales, otras asociaciones de ayuda para estos chavales, estos padres, estas familias y este es el último paso. Vienen aquí pidiendo ayuda asfixiados. Con dieciocho años la ley del menor ya se acabó y ya hablamos de adultos, interviene la jurisdicción de adultos con una historia diferente y los padres vienen aquí pidiendo ayuda de una forma desesperada (EP_Experto 4).

En cuanto al rol principal que desempeña el trabajador social en la prevención de la violencia de género en los adolescentes, se infiere de nuestros datos que este no está todavía bien definido y delimitado, fundamentalmente porque se percibe como lejano en el mapa profesional de los trabajadores sociales. Más concretamente, se pone de manifiesto que el Trabajo Social no llega al ámbito de las relaciones de pareja en la violencia de género, atribuible según los datos de este trabajo a la ausencia de programas

de intervención en este ámbito de estudio. Esta idea está también relacionada con la concepción que se tiene del Trabajo Social en el momento actual, una tarea «más de despacho» que de proximidad y cercanía con los problemas sociales. Como afirman los profesionales, la intervención se lleva a cabo a través de otros profesionales, organizados en los equipos multidisciplinares, lo cual refuerza la idea de que los trabajadores sociales intervienen de modo indirecto en las causas y consecuencias de la violencia en parejas adolescentes.

Dificultades y propuestas de mejora. Con respecto a las dificultades en el desempeño profesional que encuentra el trabajador social al desempeñar su labor en el ámbito de la violencia en la adolescencia, las conclusiones, en función de los resultados obtenidos, señalan las siguientes carencias en la profesión:

- El déficit de formación específica en adolescencia y en violencia. Si bien existen en los planes de estudios del grado de Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, asignaturas relacionadas con esta temática (Género, Procesos Psicosociales e Intervención Social, Trabajo Social Comunitario I, Trabajo Social Individual y Familiar, Trabajo Social Grupal, Trabajo Social y Servicios Sociales en Contextos Socioeducativos, Trabajo Social y Servicios Sociales en Justicia, Estrategias de Gestión del Conflicto, Habilidades Sociales y de Comunicación en Trabajo Social), no existe ninguna formación específica en cuanto a metodología de trabajo en relación a los adolescentes y mucho menos en relación a las situaciones de violencia.
- La indefinición de los límites profesionales. Si bien el trabajo interdisciplinar enriquece la labor de los miembros del equipo y facilita la obtención de los resultados previstos, existen áreas poco definidas, siendo la gestión en su más amplio espectro la reclamada por el Trabajo Social, estando, en el presente, estructuralmente asociada a la profesión. Esto impide o dificulta la pretensión de volver a estadios anteriores cuando el actual sistema de servicios sociales no estaba tan implantado y desarrollado y los trabajadores sociales

fundamentaban el desempeño de la profesión desde su propia metodología y no desde una metodología de actuaciones impuesta por normativas, protocolos, procedimientos. En esta indefinición otras profesiones han ocupado, desde su óptica profesional, dicho campo o bien por falta de atención desde el Trabajo Social o bien apoyada por el desarrollo de su cuerpo teórico.

- El trabajo basado en labores de diagnóstico y de gestión. En relación a lo anterior, el desarrollo de un Estado del Bienestar basado en la obtención por parte de la ciudadanía de bienes y servicios y el apoyo de un gran número de profesionales del Trabajo Social a este despliegue de recursos, obliga y a su vez justifica la dedicación a la gestión, seguimiento de servicios, recursos y ayudas. La tarea profesional se centra, más bien, en torno a la elaboración del diagnóstico, la evaluación y el seguimiento continuado de las actuaciones, con lo cual todo lo que tiene que ver con la intervención y con la investigación se deja en un segundo plano.

- Falta de estudios con rigurosidad científica desde el Trabajo Social. Al ser unos estudios considerados profesionalizantes y provenir de una diplomatura universitaria dificulta doblemente, además de lo ya expuesto, que existan escasos estudios rigurosos y un cuerpo teórico que depende de ello para su crecimiento. No obstante, con el cambio en los planes de estudios a grado y la reestructuración en los cursos de doctorado, existe una proliferación cada vez más significativa de los estudios en Trabajo Social. Probablemente, en una década se podrá hablar con más fundamento del Trabajo Social como una ciencia social que como unos estudios profesionalizantes.

- Se reclama más presencia de trabajadores sociales en el ámbito de la intervención y de prevención primaria como son los servicios sociales municipales y los centros educativos. El Trabajo Social nunca ha sido una profesión con un lugar propio y específico en el sistema educativo y tampoco se le ha permitido. Su fuerte implicación de carácter social con colectivos y sectores con poca conexión con los sistemas básicos del Estado del Bienestar (educación, sanidad y pensiones) y el localismo de su primer nivel de actuación, ha

contribuido a que el Trabajo Social se tuviera en cuenta de manera subsidiaria o complementaria en estos sistemas. A medida que las problemáticas sociales están más estandarizadas y les afecta a más población dichos sistemas tienen la opción de plantearse la inclusión de trabajadores sociales o la opción de crear ámbitos profesionales más afines o más simpatizantes con su sistema, más concretamente se habla de la enfermería de enlace y de la educación social.

En los I.E.S. es el educador social el que se está encargando y el Trabajador Social es el que se dedica un poco más a trabajar con la familia y con los recursos que hay alrededor. No está existiendo tanto la figura del trabajador social en los institutos, aunque haya ONGs que sí, como la del educador social, sobre todo desde la pública. Habría que entender que el trabajador social tiene una parte más social y no tanto educativa. Esto está pasando también en los hospitales, se está pasando de la figura del trabajador social y se está metiendo una figura, que aparece hace unos años, que es la enfermera de enlace. Es muy curioso porque hacen temas sociales que no tienen nada que ver con su perfil y con su disciplina. Y sin embargo, se está soportando. (Colegiado TS).

Competencias profesionales. De los resultados de nuestro estudio se infiere que la mayoría de las propuestas para mejorar las competencias profesionales del trabajador social van dirigidas a suplir las carencias que ya se han citado anteriormente. Por ejemplo, se subraya la necesidad de realizar o incrementar el número de estudios de carácter empírico desde el Trabajo Social. También, se propone trabajar desde un enfoque más preventivo e integral y desde todos los ámbitos (familiar, social y educativo), con una visión sistémica e integradora. Asimismo, se sugiere incrementar las intervenciones directas con el adolescente en los propios centros educativos y a través de la creación de mayores espacios de participación para este colectivo, potenciando los Servicios Sociales Comunitarios como marco de referencia para la intervención. En definitiva, romper con la imagen del Trabajo Social como sinónimo de gestión, trabajo burocrático y de despacho.

En particular, en el trabajo con las familias, se constata que, pese a la importancia reconocida de la labor y dedicación del trabajador social, no se llega a definir de forma clara la intervención profesional en problemas de conducta violenta en adolescentes. En consecuencia, las propuestas en este

ámbito también van dirigidas a promover la detección de casos de violencia de género en adolescentes desde la familia. La formación con familias, se limita en la práctica a las escuelas de padres y madres. Estas escuelas constituyen un recurso que se considera fundamental potenciar desde el Trabajo Social como un cauce para ofrecer respuestas a las familias de manera preventiva para las situaciones de violencia.

De nuevo, desde los Servicios Sociales Comunitarios, se debe apostar por la potenciación de las escuelas de padres y madres y por la creación de espacios de participación social de los adolescentes en los que también se realicen labores de información, detección y prevención. En este sentido, se aboga por la recuperación de competencias profesionales que en su origen eran ejercidas por profesionales del Trabajo Social, y aquí surge la propuesta de incrementar la ratio de trabajadores sociales dotándoles de mayores recursos formativos.

En resumen, los resultados obtenidos sobre las propuestas que ayuden a mejorar la labor del trabajador social en el ámbito de la violencia ponen de manifiesto la fuerte vinculación de la profesión con los servicios y recursos sociales y, aunque se reivindica volver a un trabajo más procesual y de intervención directa, no se exponen claramente qué acciones son las más adecuadas y pertinentes con el rol de estos profesionales para plasmarlas en metodologías de trabajo directo y presencial con los adolescentes implicados en procesos de violencia y victimización. Obviamente, se sugiere la necesidad de modificar el rol profesional actual hacia un campo más activo de intervención con los problemas sociales.

Con respecto a las propuestas que contribuyan a mejorar la labor del trabajador social en la escuela, se advierte de manera reiterada que es muy importante el trabajo conjunto con la familia y con la escuela y, en este sentido, se evidencia la necesidad de introducir a la figura profesional del trabajador social en el ámbito educativo. El trabajador social puede erigirse como un agente importante en las aportaciones que pueda hacer con respecto a todo lo relacionado con exclusión social. También, debemos resaltar la posibilidad de incluir la formación del profesorado en temas de violencia y el entrenamiento en

habilidades sociales para la resolución de los conflictos entre adolescentes y entre adolescentes y adultos. La figura de autoridad del profesorado no supone muchas veces un obstáculo para impedir determinados comportamientos disruptivos. Por ello, es notoria la necesidad de formar al profesorado y dotarle de herramientas en el manejo comportamental en el aula, de cara a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como prevenir futuros comportamientos violentos dentro del aula (Mateo, Mesas y Ruiz, 2015).

De todas estas conclusiones de este estudio se deduce que hay una necesidad urgente de revisar el perfil del Trabajo Social en todos los ámbitos e incluir en estos los problemas en la adolescencia que, como se viene constatando a lo largo de estos últimos años, la familia es uno de los escenarios más importantes y significativos y en los que el Trabajo Social ha desarrollado funciones muy relevantes. Solo se trataría de incorporar su tarea con familias en el ámbito de la violencia en la adolescencia.

Las aportaciones del Trabajo Social en la intervención con adolescentes implicados en violencia.

El Trabajo Social es una de las profesiones con más trayectoria en intervención social que, como afirman Cordero, Fernández y Palacios, «además de estar expuesto a la consideración ajena, se piensa a sí mismo y reflexiona sobre lo que hace, generando conocimiento con base científica que pretende orientar la acción e incrementar sus destrezas» (Cordero, Fernández y Palacios, 2011; Varela, 2012). Más específicamente, las aportaciones del Trabajo Social en el ámbito de la violencia en la adolescencia, en sus diferentes expresiones, pueden realizarse a un triple nivel de intervención: *Prevención, Atención y Reinserción*.

Prevención. Los profesionales del Trabajo Social pueden proponer medidas, en materia de políticas sociales, que traten de reducir las causas estructurales potenciadoras de la violencia entre iguales. En este sentido, desde el Trabajo Social se subraya la importancia de trabajar en todos los escenarios donde tienen lugar tanto los factores de riesgo como de protección: culturales, comunitarios, familiares e individuales. Se trata de desvelar la complejidad del fenómeno de la violencia entre iguales que se presenta como

un reto para los profesionales del Trabajo Social, en pro de la defensa de una educación inclusiva y cuidadora del alumnado más vulnerable.

Para ello, es fundamental la formación, capacitación y sensibilización de los trabajadores sociales hacia los profesionales que pueden verse implicados en la identificación de posibles víctimas de violencia escolar, de forma especial a los responsables educativos. Los profesionales del Trabajo Social tienen herramientas para formar e informar a los profesionales implicados en aquellos escenarios en los que se activan recursos indispensables para promover el ajuste en la adolescencia y, obviamente, para prevenir en el ámbito de la violencia, para lo cual gozan, además, del apoyo de los servicios sociales y otros servicios de bienestar.

Atención. Se puede afirmar que los trabajadores sociales se encuentran en una posición privilegiada para identificar a las víctimas, pues se enfrentan cada día con situaciones de vulnerabilidad en los servicios en los que trabajan: Servicios Sociales, Mujer, Infancia y Familia, Migraciones, Empleo, Educación... Estos profesionales, por su amplia experiencia, pueden identificar, a través de la presencia de indicadores físicos, psicológicos y contextuales, posibles víctimas de violencia. Desde el Trabajo Social se sabe que esto tan solo puede ser la punta del iceberg en cuyo fondo pueden existir otras situaciones de violencia y de exclusión social (Varela, 2012).

A modo de conclusión, se puede decir que el Trabajo Social puede realizar grandes aportaciones al tema de la violencia entre adolescentes a través de la realización de investigación aplicada, incidiendo sobre los contextos e instituciones donde existen adolescentes y familias vulnerables, sobre las acciones y buenas prácticas que vienen desarrollando las diversas entidades para combatirla, así como sobre las opciones metodológicas y formas de intervención con las personas violentas y victimizadas.

Existen una serie de limitaciones en este estudio que invitan a la cautela en algunas de las conclusiones del mismo, si bien su carácter exploratorio puede servir de base para futuras investigaciones que pretendan profundizar en los aspectos aquí tratados. En primer lugar, la muestra utilizada no es probabilística y, por tanto, no se puede considerar que represente a los

trabajadores/as sociales en general. El estudio de grupos de profesionales es sin duda un área poco explorada y sobre el que se conoce más bien poco. En este sentido, habría que comprobar si la información obtenida de esta investigación se replica en este tipo de muestras con otros participantes, o si otros procesos tienen un mayor protagonismo. En segundo lugar, la naturaleza cualitativa del estudio impide situar antecedentes y consecuentes con precisión. Aunque los resultados y las conclusiones no reflejan explicaciones causales.

Finalmente, la información obtenida en esta investigación se plasma a través de mapas conceptuales, lo que sugiere la posibilidad de que las relaciones observadas se deban a la existencia de términos repetidos y compartidos por la mayoría de los participantes procedentes de distintas fuentes de información (profesores, estudiantes, profesionales en activo y profesionales de reconocido prestigio). Sin embargo, ha sido muy interesante incluir las técnicas cualitativas de grupos de discusión y entrevistas en profundidad a los profesionales del Trabajo Social implicados en la intervención con los adolescentes y es evidente que la participación de todos ellos ha sido una fuente de información muy válida y útil.

3. LINEAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

Como trabajador social, considero que las aportaciones de esta tesis tienen pleno sentido en la mejora y potenciación de la formación y de la práctica profesional de los trabajadores sociales, en los programas familiares, escolares y comunitarios relacionados con la adolescencia. En el ámbito educativo, el Trabajo Social desarrolla funciones específicas dentro de los equipos interdisciplinarios, como es el Servicio de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional. Según Rosello:

tiene su razón de ser en la necesidad de abordar la realidad en la que se interviene desde una perspectiva globalizadora, que tenga en cuenta todos los factores y elementos que interactúan en el proceso educativo, tanto en el sistema escolar como en su relación con otros sistemas e instituciones" (Rosello, 1998).

En el ámbito comunitario, la atención a las familias se lleva a cabo a través de dos programas específicos dentro de los servicios sociales: el Servicio de Convivencia y Reinserción Social en los servicios sociales

comunitarios y el Programa de Tratamiento Familiar en los servicios sociales especializados, ambos complementarios y necesarios debido a la complejidad de situaciones que enfrentan (Cordero y Hernández, 2011; Varela, 2012).

Se constata en esta investigación la importancia de la formación de los profesionales en el funcionamiento familiar y social del adolescente y en su ajuste. Una de las contribuciones principales para la intervención del Trabajo Social con adolescentes procede del modelo ecológico pues, como afirma Villalba, (2000):

Las perspectivas ecológicas también incluyen el mundo interno de las personas y la identificación de sus capacidades de autocuidado, autodirección, autoeficacia, autocontrol y autoestima. Por esto uno de los objetivos del Trabajo Social con infancia, adolescencia y familia sería identificar los recursos y potencialidades de los clientes o usuarios en sus distintos niveles para ayudar a potenciar, sustituir o complementar el uso de tales recursos.

Tal y como explicita la autora, este modelo ofrece herramientas para que los profesionales del Trabajo Social puedan identificar capacidades y riesgos en los adolescentes, sus familias y las comunidades donde viven.

Las reflexiones emanadas de los datos del estudio, los referentes teóricos utilizados para el desarrollo de esta investigación y los instrumentos de evaluación utilizados son, a nuestro juicio, importantes contribuciones al quehacer del Trabajo Social, en la medida en que enriquecen el análisis del problema, mejoran la eficacia de los sistemas de evaluación y, finalmente, esperamos y deseamos que puedan enriquecer y potenciar los programas de intervención y prevención en el ámbito de la adolescencia que, como ya se ha visto, están profundamente implicados en los contextos familiar y escolar.

La colaboración conjunta de estos contextos a través del Trabajo Social, tiene importantes beneficios, entre los que se encuentran la posibilidad de ofrecer modelos de relación e intervención con el alumnado y la divulgación de la función educativa de la escuela en los padres y madres, de modo que aumente la comprensión, la aceptación y la valoración de la labor educativa y la posibilidad de enriquecer las escuelas con las aportaciones de las familias como recurso humano de apoyo (Ávila, Vera, Musitu y Jiménez, 2008). En este sentido, es necesario resaltar la importancia que tienen los programas que

existen dentro de los servicios sociales comunitarios para atender a las familias en situaciones de riesgo, tal como reconocen Cordero y Hernández (2011), pero también su escasa influencia directa entre los jóvenes adolescentes.

Potenciar las posibilidades de mejora y potenciación de la calidad de vida de los adolescentes acordes con el trabajo de nuestra investigación sería una función del Trabajo Social desde el momento de la formación y de forma continuada a lo largo del ejercicio de la profesión en este ámbito.

El fortalecimiento del rol del trabajador social como nexo entre los escenarios de socialización más relevantes para el adolescente, como la familia y la escuela, es, indudablemente, una línea de trabajo prometedora, ya que existen muchos profesionales que se están dedicando a trabajar con la adolescencia y que se han mostrado muy partidarios de colaborar y participar en la profundización de los problemas en este periodo evolutivo. También, sería interesante incorporar el género como eje transversal en la práctica profesional en el ámbito de la violencia en la adolescencia, tanto en el diseño e implementación de programas de intervención como en el seguimiento y la evaluación de las intervenciones, lo cual exige introducir cambios en los objetivos, las estructuras, la metodología y la asignación de recursos.

Por otro lado, es indispensable fomentar la *investigación y formación* sobre temas de adolescencia en el Trabajo Social, en la medida en que generar evidencia científica sería uno de los pasos más trascendentes para mejorar las prácticas de los profesionales del Trabajo Social en el ámbito de la violencia en la adolescencia.

Del análisis de los datos del estudio y de las conclusiones extraídas, se plantean unas líneas de intervención prioritarias a tener en cuenta en todo programa formativo, de prevención o tratamiento (Ver Tabla 40), ya que los resultados encontrados nos han ayudado a comprender mejor este fenómeno

Tabla 40: Acciones generales de la intervención.

- a) Fomentar la formación en sistémica familiar, cohesión grupal y apoyo social.
- b) Formación en el adiestramiento en habilidades de expresión y comunicación emocional.
- c) Favorecer el compromiso mutuo entre los distintos profesionales que trabajan con adolescentes reforzando competencias que representan patrones de comunicación abiertos y positivos como la empatía, la escucha activa, el apoyo y los mensajes claros y directos.
- d) Fomentar las relaciones de calidad entre profesionales y adolescentes con el objetivo de promover el bienestar y el ajuste psicosocial de todos.
- e) Fomentar recursos personales que ayuden a hacer frente a las situaciones de violencia o de riesgo de violencia.
- f) Aumentar el disfrute y la autorrealización personal de los adolescentes, padres y profesionales y por tanto, la percepción de bienestar.
- g) Favorecer la satisfacción con la vida, proyectado y programando tanto a nivel conductual, como emocional y cognitivo acciones para aumentarla.
- h) Potenciar la formación de competencias dirigidas al autocontrol y gestión de la agresividad.
- i) Dotar a los profesionales y padres de habilidades de afrontamiento para poder gestionar situaciones de estrés y sentimientos displacenteros, imprescindibles también para poder afrontar y resolver sentimientos depresivos y de soledad y poderlos experimentar con los adolescentes.
- j) Programar acciones que faciliten la participación comunitaria así como que potencien la integración en el entorno de los y las adolescentes, proporcionando recursos sociales cercanos al contexto de los y las adolescentes, además de crear nuevos apoyos sociales de los sistemas formales y reforzar los ya existentes.
- k) Promover un cambio positivo de actitud hacia la autoridad basado en la experiencia de vida y no en el rol social, que ayude al control de la violencia y que proporcione alternativas adecuadas de afrontamiento y de resolución de problemas.

Elaboración propia.

El Trabajo Social, tanto a nivel práctico como académico, es una disciplina que promueve el cambio, la cohesión social, el fortalecimiento y la liberación del ser humano, capacitando a las personas y transformando las estructuras administrativas y sociales para superar con éxito los desafíos de la vida y aumentar el bienestar de todos.

Finalizamos este Trabajo con la afirmación de Eloísa Elena de Jong y un poema de Mario Benedetti:

El oficio del Trabajador Social se construye en la tensión entre investigación de la realidad e intervención en la misma, no como suma de conocimientos y de intervenciones aisladas sino en la complejidad del mundo social que significa enfrentarse con la trama de relaciones intrafamiliares-extrafamiliares en un contexto social, tensionando lo individual y lo colectivo, lo uno y lo múltiple, lo material y lo simbólico, lo justo e injusto en la consideración de los derechos sociales evitando la reproducción cotidiana de las relaciones de desigualdad e injusticia del capitalismo donde el campo problemático nos implica a nosotros en el drama cotidiano de la cuestión social como trabajadores y profesionales (De Jong, 2001).

¿QUÉ LES QUEDA A LOS JÓVENES?

¿Qué les queda por probar a los jóvenes en este mundo de paciencia y asco?

¿Sólo grafitti? ¿rock? ¿escepticismo?
también les queda no decir amén
no dejar que les maten el amor
recuperar el habla y la utopía
ser jóvenes sin prisa y con memoria
situarse en una historia que es la suya
no convertirse en viejos prematuros
¿qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de rutina y ruina?
¿cocaína? ¿cerveza? ¿barras bravas?
les queda respirar/ abrir los ojos
descubrir las raíces del horror
inventar paz así sea a ponchazos
entenderse con la naturaleza
y con la lluvia y los relámpagos
y con el sentimiento y con la muerte
esa loca de atar y desatar
¿qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de consumo y humo?
¿vértigo? ¿asaltos? ¿discotecas?
también les queda discutir con dios
tanto si existe como si no existe
tender manos que ayudan/ abrir puertas
entre el corazón propio y el ajeno
sobre todo les queda hacer futuro
a pesar de los ruines del pasado
y los sabios granujas del presente.

MARIO BENEDETTI (2004)

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, H.L. y Williams, L.R. (2014). "It's not just you two": A Grounded Theory of peer-influenced jealousy as a pathway to dating violence among acculturating Mexican American adolescents.
- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Adler, P. A. y Adler, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, vol. 58 (3), 145-162.
- Agnew, R. y Huguley, S. (1989). Adolescent violence toward parents. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 699-711.
- Aguilar, M. C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.
- Alarid, L., Burton, V. y Cullen, F. (2000). Gender and crime among felony offenders: Assessing the generality of social control and differential association theories. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37, 171-199.
- Alsaker, F. D. (1992). Tiempo puberal, ajuste de sobrepeso, y psicológico. *Diario de la adolescencia temprana*, 12, 396-419.
- Alsaker, F. D. (1995). Is puberty a critical period for socialization? *Journal of Adolescence*, 18, 1-18.
- Alsaker, F. D. (1996). The impact of puberty. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 249-258.
- Alsaker, F. D. (1997). La pubertad como una carga. En A. Grob (Ed.). *Los niños y Los jóvenes de hoy: Pesos-sobrecargados*, 129-148. Zurich: Ruegger Publisher.
- Alsaker, F. D. (2003). *Los matones y sus víctimas. La intimidación entre los niños y cómo ordenar no pasa por Berna*. Huber Verlag.
- Alsaker, F. D. y Olweus, D. (1993). Global self-evaluations and perceived instability of self in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 34, 47-63.
- Amador, M. (2014). *La migración interna de las mujeres indígenas: la mujer náhuatl* (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

- Amaya, I. T. (1992). Procedimiento y proceso en Trabajo Social Clínico. *En Trabajo Social asistentes Sociales*. Consejo General de Colegios oficiales de Diplomados.
- Amezcuca, J. A. y Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
- Anderson, T. y Magnusson, D. (1990). Biological maturation and the development of drinking habits and alcohol abuse among young males: A prospective longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 33-41.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Antona, A., Madrid, J. y Aláez, M. (2003). Adolescencia y Salud. *Papeles del Psicólogo*, 84, 45-53.
- Aparicio, M. L. (2004). Familia y escuela. Relaciones de colaboración. En *Actas del II Congreso La familia en la sociedad del siglo XXI*. 461-466. Madrid: FAD.
- Appel, A.W. (1998). *Modern Compiler Implementation in C*. New York: Cambridge University Press.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-80.
- Arranz Freijo, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson.
- Ávila, M. E. Vera, J. A., Musitu, G. y Jiménez, T. I. (2008). Educación popular, empowerment y psicología comunitaria. En *Memorias del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía: Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. Zaragoza: España.
- Ávila, M. E.; Vera, J. A.; Musitu, G y Jiménez, T. (2009). *Educación Popular y Promoción del Bienestar*. México: Trillas.
- Baca, L. (1996). Diálogo y democracia. *Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática*, 13.
- Bagwell, Catherine L. and Schmidt, Michelle E. (2011). The Friendship Quality of Overtly and Relationally Victimized Children. *Merrill-Palmer Quarterly*. 57 (2), 469.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Banyard, V. L., Cross, C. y Modecki, K. L. (2006). Interpersonal violence in adolescence: Ecological correlates of self-reported perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 1314–1332.
- Becerril, D. R. (1999). *Después del divorcio: Los efectos de la ruptura matrimonial en España*. Madrid: CIS.
- Becher, R.M. (1986). Parent involvement: A review of research and principles of successful practice. En L.G. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education*, vol. 6. Norwood, NJ: Ablex.
- Begotti, T., Borca, G., Calandri, E., Cattelino, E. y Ingoglia, S. (2004). Family relationships and risk: an analysis of circularity. *IX Conference of the European Association for Research on Adolescence*, O Porto.
- Benedetti, M. (2004). *Memoria y esperanza: un mensaje a los jóvenes* (Vol. 58). Madrid: Destino Ediciones.
- Berdondini, L. (1996). *Cohesion and Power in the Families of Children in Bullying/Victim Problems at School: An Italian Replication*. Univ. degli Studi di Firenze. Departamento di Psicologia. Firenze.
- Berndt, T. J. (1988). Obtaining support from friends during childhood and adolescence. En D. Belle (Ed.), *Children's social networks, and social supports*, Nueva York: Wiley, 308-331.
- Berti, A. E. (1988). The development of political understanding in children between 6-15 years old. *Human Relations*, 41, 437-446.
- Bleger, J. (1983). *Psicología de la Conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- Blyth, D. A. (1982). Mapping the social world of adolescents: Issues, techniques and problems. En F.C. Serafica (Dir.), *Social cognitive development in context*. New York: Guilford Press.
- Bobic, N. (2004). Adolescent violence towards parents. *Australian Domestic and Family Violence Clearinghouse*. Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. (Vol. 1). Nueva York: Basic Books.
- Boyle, D. J. (2005). Youth bullying: Incident, impact, and interventions. *Journal of the New Jersey Psychological Association*, 55, 22-24.

- Branje, S. J. T., Van Lieshout, C. F. M. y Van Aken, M. A. G. (2002). Relations between agreeableness and perceived support in family relationships: Why nice people are not always supportive. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 120-128.
- Briones, G. (1992). *Formación de docentes en investigación educativa*. Módulos 1 a 5. Bogotá: SECAB.
- Bris, M. y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59 (1), 113-151.
- Broc, M.A. (2000). Procesos que fundamentan la formación del autoconcepto en la adolescencia. En *ANNALES. Anuario de la UNED de Barbastro* (Huesca).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press (ed. cast.: *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987).
- Bronfenbrenner, U., Moen, P. y Garbarino, J. (1984). Child, family, and community. *Review of child development research*, 7, 283-328.
- Brooks-Gunn, J., Petersen, A. y Eichorn, D. (1985). The study of maturational timing effects in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14 (3), 149-161.
- Bruhn, J. y Philips, B. (1985). A developmental basis for social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 10, 213-229.
- Buchanan, C. M. (1991). Pubertal development, assessment of. En R. M. Lerner; A. C. Petersen y J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence*, Nueva York: Garland Publishing, 875-883.
- Büchel, F. y Duncan, G. J. (1998). Do parents' social activities promote children's school attainments? Evidence from the German socioeconomic panel. *Journal of Marriage and the Family*, 95-108.
- Buehler, C., Krishnakumar, A., Stone, G., Anthony, C., Pemberton, S., Gerard, J. y Barber, B. K. (1998). Interparental conflict styles and youth problem behaviors: A two-sample replication study. *Journal of Marriage and the Family*, 119-132.
- Cabrera, D.; Funes, J. y Brullet, C. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo. Los retos de la institución escolar*. Barcelona: Octaedro-FIES.
- Cáceres, J. (2001). Algunos problemas relacionados con la sexualidad en la etapa adolescente. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* Madrid: Pirámide, 147-160.

- Cáceres, J. y Escudero, V. (1994). *Relación de pareja en los jóvenes y embarazos no deseados*. Madrid: Pirámide.
- Cairns, R. B. y Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press.
- Calafat, A. y Amengual, M. (1999). *Educación sobre el alcohol*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Calder, M.C. (1991). Child protection: core group: beneficial or bureaucratic? *Child Abuse Review*, 5, 26-9.
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M. y Orue, I. (2014). Características familiares asociadas a violencia filio-parental en adolescentes. *Anales de psicología*, 30 (3), 1176-1182.
- Carlerby, H., Viitasara, E., Knutsson, A. y Gådin, K. (2013). How bullying involvement is associated with the distribution of parental background and with subjective health complaints among Swedish boys and girls. *Social Indicators Research*, 111, 775-783.
- Carlson, C., Uppal, S., y Proccer, E. C. (2000). Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of the early adolescents girls. *Journal of early adolescence*, 20, 44-67.
- Carlson, J. J. y Corcoran, N. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 779-792.
- Casamayor, G. (Coord.). (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Caspi, A. y Moffitt, T. E. (1991). Individual differences are accentuated during periods of social change: The sample case of girls at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 157-168.
- Castañeda, A. (2014). *Aspectos comunes de la violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia: un estudio cualitativo* (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Castellón Mendoza, W. R. (2010). *Depresión, ansiedad y conducta disocial adolescente en relación a los estilos de socialización parental* (Tesis Doctoral). Universidad de Deusto, Bilbao.
- Cava, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención* (Tesis Doctoral, Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu).

- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2002). *La convivencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2002). El desarrollo de la convivencia en aulas de secundaria. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: Estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 4 (2), 333-352.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 383-394.
- Charles, A. (1986). Physically abused parents. *Journal of Family Violence*, 1, 343-355.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Choquet M.; Ledoux S. (1995). Adolescents. Enquête nationale. *Revue française de sociologie*, 36 (3), 567-569.
- Cívicos Juárez, A., González A., Pérez González, P. y Hernández, M. (2006). Análisis de funciones del trabajador social en el campo educativo. *Acciones e investigaciones sociales*, 1 (Extra), 453.
- Claes, M. (1991). *L'expérience adolescente*. Liège: Mardaga.
- Cloutier, R. (1996). *Taxonomic review of Eusthenopteron foordi Whiteaves*. 271–284. In H.-P. Schultze & R. Cloutier . *Devonian Fishes and Plants of Miguasha, Quebec, Canada*.
- Cohen, S., Gottlieb, B. H., y Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. En S. Cohen, L. G. Underwood y B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*. Oxford University Press, 3-25.
- Coie, J.D., Watt, N.F., West, J.D., Hawkins, J.R., Asarnow, H.J., Markman, S.L., Ramey, S.L., Shure, M.B. y Long, B. (1993): The science of prevention: a conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48, 1013-1022.

- Colás, P. y Buendía, L. (1994): *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coleman, J. C., y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Ediciones 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 (1), 265-293.
- Coogan, D. (2011). Child-to-parent Violence: Challenging Perspectives on Family Violence. *Child Care in Practice*, 17, 347-358.
- Cooley, C. (1902). *Human Nature and the Social Order*, New York: Charles Scribner's Sons.
- Cordero, N. y Hernández, P. (2011). Intervención familiar desde los servicios sociales. Un estudio de caso desde el Trabajo Social. *Revista Documentos de Trabajo Social*, 50, 215-240.
- Cordero, N., Fernández, M. I. y Palacios, J. E. (2011). Aproximaciones al concepto de Trabajo Social. En G. Cordero, N. Cordero y M. I. Fernández (Comp.) *El Mosaico de la Intervención Social*. Sevilla: Aconcagua Libros, 19-40.
- Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. The Family Violence Prevention Unit, Health Canada.
- Cottrell, B. y Monk, P. (2004). Adolescent to parent abuse. A qualitative overview of common themes. *Journal of Family Issues*, 25, 1072-1095.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3.ª ed.). Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W. y Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39 (3), 124-130.
- 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.
- Crockett, L. J. y Petersen, A. C. (1987). Pubertal status and psychosocial development: Findings from the early adolescence study. En R. M. Lerner y T. T. Foch (Eds.), *Biological-psychosocial interactions in early adolescence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 173-188.
- Cyrułnik, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T., Vanistendael, S. y Manciaux, M. (2004). *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

- De Jong, E. E. (2001). *Cuestión social, familia y Trabajo Social*. Recuperado de: <http://www.margen.org/social/jong.html>
- De Robertis, C. (1986). *Fundamentos de Biología Celular y Molecular*. Buenos Aires: Ateneo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defensor, D. P. (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Del Moral Arroyo, G., Suárez, C. y Musitu, G. (2013). El bullying en los centros educativos: propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 11-13.
- Del Moral, G., Suárez, C., Villarreal, M.E. y Musitu, G. (2014). Tipos de víctimas agresivas en situaciones de bullying en Educación Secundaria. *Infancia y aprendizaje*, 37 (2).
- Delgado, J. M., y Gutiérrez, J. M. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia de los adolescentes como reflejo de la sociedad adulta. Congreso Ser Adolescente, Hoy. Madrid: FAD.
- Díaz-Aguado, M. J. y Carvajal, M. I. (2010). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Igualdad y Universidad Complutense de Madrid.
- Díaz-Aguado, M., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.J. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Prentice Hall.
- Díaz-Jiménez, R. (2013). Trabajo Social y discapacidad intelectual. Una perspectiva de género en centros residenciales y de día. *Portularia*, 13 (1), 47-58.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

- Díez, E.J. y Terrón, E. (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 283-294.
- 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.
- Duke-Duncan, P.; Ritter, P. L.; Dornbusch, S. M.; Gross, R. T. y Carlsmith, J. M. (1985). The effects of pubertal timing on body image, school behavior, and deviance. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 227-235.
- Dusek, J. y Joseph, G. (1985). The bases of teacher expectancies: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327-346.
- 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, S. y Toth (Eds.), *Adolescence: Opportunities and challenges*. Rochester: University of Rochester Press.
- Edleson, J. L. (1999). Children's witnessing of adult domestic violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 14, 839-870.
- Ehrhardt, A. A.; Meyer-Bahlburg, H. F.; Bell, J. J.; Susan, S. F.; Healey, J. M.; Stiel, R.; Feldman, J. F.; Morishima, A. y New, M. I. (1984). Idiopathic precocious puberty in girls: Psychiatric follow-up in adolescence. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23, 23-33.
- Eichorn, D. H. (1975). Asynchronizations in adolescent development. En S. E. Dragastin, y G. H. Elder Jr (Eds.), *Adolescence in the life cycle: Psychological change and social context*. Washington, DC: Hemisphere, 81-96.
- Ellis, W.E, Chung-Hall, J. y Dumas, T.M. (2013). The role of peer group aggression in predicting adolescent dating violence and relationship quality. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 487-499.
- Elzo, J., Barrutia, A., Ibáñez, M., Laespada, T. y Leonardo, J. (2009). La transmisión de valores a menores. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Emler, N. y Dickinson, J. (1993). The child as sociologist: The childhood development of implicit theories of role categories and social organization. In Bennett, M. (Ed.) *The development of social cognition: The child as psychologist*. New York: NY Guilford Press.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.

- 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*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engels, R.C.M.E; Knibbe, R.A.; De Vries, H.; Drop, M.J. y Van Breukelen (1999). Influences of parental and best friends' smoking and drinking on adolescent use: A longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 338-362.
- Epps, K. y Hollin, C. R. (1993). Authority and hatred. En P. Varma (Dir.), *How and why children hate?* Hove: Lawrence Erlbaum Associates, 136-154.
- Erikson, (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., y Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Estévez, E. y Navarro, J. (2009). Adolescent aggression towards parents: Factors associated and intervention proposals. En C. Quin y S. Tawse (Eds.), *Handbook of Aggressive Behaviour Research*, New York: Nova Science Publishers, 215-239.
- Estévez, E., Jiménez, T. Moreno, D. y Musitu, G. (2013). From victim to aggressor: An analysis of the relationship between victimization and violent behavior at school. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1-13.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, H. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28 (4), 81-89.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-196.
- 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.
- Estévez, E., y Góngora, J. N. (2009). Adolescent aggression towards parents: Factors associated and intervention proposals. *CQ Tawse, Handbook of Aggressive Behaviour Research*, 143-164.

- Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Psicologia Educação e cultura*, 6, 27- 48.
- Evans, E. y Warren-Sohlberg, L. (1988). A pattern analysis of adolescent abusive behavior toward parents. *Journal of Adolescent Research*, 3, 201-216.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse y Society*, 3 (2), 193-217.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. *El discurso como interacción social*, 2, 367-404.
- Farr, R. M. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Ed.) *Psicología Social* (Vol. II). Barcelona: Paidós, 641-657.
- Farrington, D., Loeber, R., Elliott, D., Hawkins, J., Kandel, D., Klein, M. W. y Tremblay, R. (1990). Advancing knowledge about the onset of delinquency and crime. En *Advances in clinical child psychology*. Springer US, 283-342.
- Farrington, D.P. y West, D.J. (1971). A comparison between early delinquents and young aggressive. *British Journal of Criminology*, 11, 341-358.
- Feagans, L. V. y Bartsch, K. (1993). A framework for examining the role of schooling during early adolescence. En R. M. Lerner, (Ed.), *Early adolescence*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 129-142.
- Fering, C. y Taska, L. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. En B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept*. New York: Wiley, 317-373.
- Fernández Ríos, L. y Rodríguez, F. J. (2002). La prevención de la violencia: Hechos y mitos. *Psicothema*, 14 (supl.), 147-154.
- Fernández, I (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, Madrid: Narcea.
- Field, T. (1981). Early peer relations. En P.S. Strain (Ed.), *The utilization of classroom peers as behavior change agents*. New York: Plenum Press.
- Fierro, A. (1998). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En M.Carretero; J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Psicología Evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud* (Vol. 3). Madrid: Alianza Editorial, 95-138.

- Finkelhor, D. (1983). Common features of family abuse. En D. Browne y E. Hamilton (Eds.), *Physical violence between young adults and their parents: associations with a history of child maltreatment*. *Journal of Family Violence*, 13, 57-79.
- Finkelstein, J. W. (1980). The endocrinology of adolescence. *Clínicas Pediátricas de América del Norte*, 27, 53-69.
- Flammer, A. y Alsaker, F. D. (2003, in press). Los adolescentes en la escuela. *Adolescence: The European Perspective*. Brussels: Psychology Press.
- Flammer, A. y Alsaker, F. D. (2005). Adolescents in school. En L. Goossens y S. Jackson (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives*. Hove, UK: Psychology Press.
- Flight, J. y Forth, A. (2007). Instrumentally violent youth: The roles of empathy, attachment and psychopathy. *Criminal Justice and Behavior*, 34, 739-751.
- Flouri, E. y Buchanan A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, 126-133.
- Forehand, R. y Nousiainen, S. (1993). Maternal and paternal parenting: Critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of family psychology*, 7 (2), 213.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Linder, F., Rice, J. y Wilcher, R. (2007). Typologies of adolescent dating violence: Identifying typologies of adolescent dating violence perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, 22, 498-519.
- Foshee, V.A., Benefield, T.S., Reyes, H., Ennett, S.T., Faris, R., Chang, L., Hussong, A. y Suchindran, C.M. (2013). The peer context and the development of the perpetration of adolescent dating violence. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 471-486.
- Fraser, M.W.; Rischman, J. M. y Galinsky, M.J. (1999) Risk, protection and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23 (3), 131-143.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Frutos, S. (1998). *La entrevista en la investigación social*. Argentina: Universidad Nacional del Rosario.

- Frydenberg, E. (1997). Adolescent coping. *Theoretical and Research Perspectives*. New York: Routledge.
- Fuligni, A. J. (2001). Family Obligation and the Academic Motivation of Adolescents from Asian, Latin American, and European Backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 94, 61-75.
- Funes, J. (1990). *Nosotros, los adolescentes y las drogas*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Funk, J. B., Baldacci, H. B., Pasold, T. y Baumgardner, J. (2004). Violence exposure in real-life, video games, television, movies, and the internet: is there desensitization? *Journal of Adolescence*, 27, 23-39.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Galbo, J. (1984). Adolescents. perceptions of significant adults: A review of the literature. *Adolescence*, 76, (19), 951-970.
- Galeano, M. E., Sandoval, C., Alvarado, S. V., Vasco, E., Vasco, C. E., y Luna, M. T. (2005). *Construcción de datos en la investigación en ciencias sociales*. Sabaneta: CINDE.
- Gallagher, E. (2004). Youth who victimise their parents. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 25, 94-105.
- Gallagher, E. (2004a). Parents victimized by their children. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 25, 1-12.
- Gallagher, J. R. y Harris, J. (1976). *Emotional problems of adolescents*. Nueva York: Oxford University Press.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 1, 29-40.
- García Bacete, F.J. y Martínez González, R.A. (2006). La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 213-218.

- García Calvente, M. y Mateo, I. (2000, Junio). El sistema informal de atención a la salud. En *XXIX Congreso Nacional Ordinario de Pediatría de la AEP*, 14-17.
- García Fernández, M. y Peralbo Uzquiano, M. (1994). Estructura familiar y percepción de competencia para el rendimiento académico. *Revista de Ciencias de la Educación*, 160, 483-492.
- García, E. (2004). *Conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra: el papel de la familia y la escuela* (Tesis Doctoral). España: Universidad Pública de Navarra.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Manual AF-5*. Madrid: TEA.
- Garmezzy, N. (1993). Children in poverty: resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.
- Garreta, J. (2006, ed.). *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*. Lleida: Universitat de Lleida y Fundación Santa María.
- Garrido, V. (2005). *Los hijos tiranos: el síndrome del emperador*. Barcelona: Ariel.
- Garrido, V. y Martínez, M. D. (1998). *Educación social para delincuentes*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gastañaga, J. L. (2004). Trabajo Social, familia y escuela. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 255-271.
- Gauze, G.; Bukowski, W. M.; Aquan-Assee, J. y Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during adolescence. *Child Development*, 67, 2201-2216.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Gibbs, I. y Sinclair, I. (1999). Treatment and treatment outcomes in children's homes. *Child & Family Social Work*, 4 (1), 1-8.
- Glaser, Barney G. (1992). *Basics of grounded theory analysis. Emerge vs. Forcing*. Mil Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, Barney G. y Strauss, Anselm L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gómez del Toro, R. (2011). Servicios Sociales Comunitarios. En G. Cordero, N. Cordero y M. I. Fernández (Comps.) *El Mosaico de la Intervención Social*. Sevilla: Aconcagua, 213-228.

- Gómez, M. T., Mir, V. y Serrats, M.G. (2004). *Propuestas de intervención en el aula* (7ª ed.). Madrid: Narcea.
- González G. M. (1996). *Análisis del fracaso escolar en enseñanzas medias en la provincia de Málaga*, multicopiado, Málaga.
- González Torres, M. C. y Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra: EUNSA.
- González-Ortega, I., Echeburúa, E. y Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología Conductual*, 16 (2), 207-225.
- Goñi Grandmontagne, A. (2000). *Adolescencia y discusiones familiares*. Madrid: Editorial EOS.
- Gordon, T. y Burch, N. (1998). P.E.E. Programa do ensino eficaz. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus.
- Gottfredson, M. y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gottlieb, B. H. (1981). *Social networks and social support* (Vol. 4). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). Acceptability of domestic violence against women in the European Union: A multilevel analysis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60, 123-129.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 327-342.
- Gracia, E., Fuentes, M. C. y García, F. (2010). Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conducta en adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 19 (3), 265-278.
- Greenberg, M., Siegel, J. y Leitch, C. (1983). The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 12 (5), 373-386.
- Greenberger E, Chen C, Beam MR. (1998). The role of "very important" nonparental adults in adolescent development. *Journal of Youth and adolescence*, 27. 21-343.

- Grotevant, H. y Cooper, C. (1986). Individuation in family relationships. *Human development*, 29 (2), 82-100.
- Guil, A. (1997). Construcción de la realidad en la interacción social: de la percepción a la identidad social. En M. Marín (Dir.). *Psicología Social de los Procesos Educativos*. Sevilla: Algaida, 33-45.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence, its Psychology and its relations to Psychology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. New York: Appleton.
- Hamilton, S.F., Darling, N., (1996). Mentors in adolescents' lives. En Hurrelman K, Hamilton SF, (Eds.), *Social problems and social contexts in adolescence*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter, 199-215.
- Harbin, H. T., y Madden, D. J. (1979). Battered parents: A new syndrome. *American Journal Psychiatry*, 136, 1288-1291.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. Nueva York: Guilford Press.
- Hartup, W. W. (1989). Behavioral manifestations of children's friendships. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds). *Peer relationships in child development*. New York: Wiley, 46-70.
- Hawley ,P., y Vaughn,B. (2003). Agression and adaptive funtioning: The bright side to bad behavior. *Merril- Palmer Quarterly*, 49 (3), 239-242.
- Haynes, N. M., Emmons, C. L. y Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.
- Heaven, P. (1993). Personality predictors of self-reported delinquency. *Personality and Individual Differences*, 14, 67-76.
- Hendry, L. B y Coleman, J. C. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- 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.
- Henson, K. T. y Eller, B. F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. Madrid: International Thomson Editores.
- Herrero, J. B. (1992). *Comunicación familiar y estilos de socialización familiar* (Tesis de Licenciatura. Universitat de Valencia).
- Hess, N. y Hagen, E. (2006). Sex differences in indirect aggression: Psychological evidence from young adults. *Evolution and Human Behavior*, 27 (3), 231-245.

- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hobsbawn, E. J. (1995). *Historia del Siglo XX: 1914-1991*. Barcelona: Crítica.
- Hoge, R. D., Andrews, D. A. y Leschied, A. W. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37, 419-424.
- Howard, J. (2011). *Adolescent violence in the home: the missing link in family violence prevention and response*. Australian Domestic and Family Violence Clearinghouse. University of New South Wales.
- 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.
- Huessman, L. R: (1998). La conexión entre la violencia real y la violencia exhibida por el cine y la televisión. En J. Sanmartín, J. S. Grisolia y S. Grisolia (Eds.), *Violencia, televisión y cine*. Barcelona: Ariel, 87-132.
- Hutchinson, S., y Wilson, H. (2003). La investigación y las entrevistas terapéuticas. Una perspectiva posestructuralista. En Morse J. (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Facultad de Enfermería Universidad de Antioquia, 352.
- Ibabe, I. (2015). Family predictors of child-to-parent violence: the role of family discipline. *Anales de Psicología*, 31(2), 615-625.
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. y Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental. Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Jackson, A. E., Cicognani, E., y Charman, L. (1996). The measurement of conflict in parent-adolescent relationships. *Conflict and development in adolescence*, 1-12.
- Jackson, A., Gyamfi, P., Brooks-Gunn, J. y Blake, M. (1998). Employment status, psychological well-being, social support, and physical discipline practices of single black mothers. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 894-902.
- Jackson, D. (2003). Broadening constructions of family violence: mothers' perspectives of aggression from their children. *Child and Family Social Work*, 8, 321-329.
- 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.

- James, A. y Javaloyes, A. (2001). Trastornos psicosociales y psicopatología en la adolescencia. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. Madrid: Pirámide, 161-178.
- Jaráiz Arroyo, G. (2011). *Intervención, Barrio y Servicios Sociales Comunitarios* (Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla).
- Jiménez, T. I. (2006). Familia y problemas de desajuste en la adolescencia: El papel mediador de los recuerdos psicosociales (Tesis Doctoral, Universitat de València).
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37 (8), 959-974.
- Jodelet, D. (1986). La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.): *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- Jones, S. (1985). The Analysis of Depth Interviews. En R. Walker (Ed.), *Applied Qualitative Research*. Aldershot: Gower, 56-70.
- Justicia, F. (1996). El profesor: los procesos de pensamiento. En A. Barca y otros (Eds.): *Psicología de la instrucción: 3-Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*, Vol. 3, 77-99. Barcelona: EUB.
- Juvonen, J., Nishina, A. y Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of educational psychology*, 92 (2), 349.
- Kail, R.; Cavanaugh, J. (2003). *Human development. A lifespan view*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A. y Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *Bmj*, 319, 348-351.
- 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), 661-674.
- Kaplan, S. (1987), Aesthetics, affect and cognition; environmental preference from an evolutionary perspective. *Environment and Behavior*, 19, 3-32.
- Kennedy, T.D., Edmonds, W.A., Dann, K.T.J., y Burnett, K.F. (2010). The clinical and adaptive features of young offenders with histories of child-parent violence. *Journal of Family Violence*, 25, 509-520.

- Kernberg, P., Weiner, A. y Bardenstein, K. (2002). *Trastornos de personalidad en niños y adolescentes*. Editorial Manual Moderno.
- 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.
- King, G., Keohane, R. O. y Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social: la inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid: Alianza.
- Kirby, L.D. y Fraser, M.W. (1997). Risk and resilience in childhood. En M. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood*. Washington, DC: NASW Press, 10-33.
- Kirsh, S. J. (1998). Seeing the world through mortal kombat-colored glasses: violent video games and the development of a short-term hostile attribution bias. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 5, 177-184.
- Kline, M., Johnston, J. R. y Tschann, J. M. (1991). The long shadow of marital conflict: A model of children's postdivorce adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 297-309.
- Kñallinsky, E. (2000). *Organización Escolar y Familia*. Proyecto Docente de Catedrático de Escuela Universitario de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria. Inédito.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralisation. The cognitive-developmental approach. En T. E. Lickona (Ed.), *Moral development and Behavior*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston, 31- 53.
- Konopka, G. (1968). *Trabajo Social de grupo*. Madrid, Euroamérica.
- Kracke, B. (1993). *El und de Pubertät el bei de problemverhalten jungen*. Weinheim: Beltz.
- Kraft, P. (1993). Sexual knowledge among Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence*, 16, 3-21.
- Krappmann, L. (1996). The development of diverse social relationships in the social world of childhood. En A. E. Auhagen & M. von Salisch (Eds.), *The diversity of human relationships*. New York: Cambridge University Press, 36-58.

- Landazabal, M. G. y Ramirez, J. A. O. (2015). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació psicològica*, (94), 14-35.
- Laupa, M. y Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57, 405-412.
- Laurent, A. y Derry, A. (1999). Violence of French adolescents toward their parents: characteristics and contexts. *Journal of adolescent health*, 25 (1), 21-26.
- Laursen, B. (1993). Conflict management among close peers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1993 (60), 39-54.
- Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. Paris: Puf.
- 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.
- Lerner R., y Steinberg, L. (2009). The scientific study of adolescent development: Past, present, and future. In R. M. Lerner, L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 3-14.
- Lerner, R. M. (1985). Adolescent maturational changes and psychosocial development: A dynamic interactional perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 355-372.
- Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Madrid, CGPJ, 2005, 13-19.
- Lila, M., Musitu, G. y Buelga, S. (2004). *Programa Lisis de educación familiar*. Barcelona: Paidós.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean y W. Ensel (Eds.), *Social support, life events, and depression*. New York, NY: Academic Press, 17-30.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Lipson J. (2003). Asuntos éticos en la etnografía. En: Morse JM (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia, 284-304.

- Loeber, R. (1996). Developmental continuity, change and pathways in male juvenile problem behaviours and delinquency. In J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories*. New York: Cambridge University Press, 28-67.
- Loeber, R., Burke, J. D., Lahey, B. B., Winters, A. y Zera, M. (2000). Oppositional defiant and conduct disorder: a review of the past 10 years, part I. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 39 (12), 1468-1484.
- Lowry, R., Sleet, D., Duncan, C., Powell, K. y Kolbe, L. (1995). Adolescent at Risk for Violence. *Educational Psychology*, 7, 7-39.
- Luengo, M. A., Romero, E., Gómez, J. A., Guerra, A. y Lence, M. (1999). *La prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela: Análisis y evaluación de un programa*. Santiago de Compostela: Ministerio de Educación y Cultura.
- 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. Socialization, personality, and social development* (Vol. 4). Nueva York: Wiley, 1-101
- MacDonald, J., Piquero, A., Valois, R. y Zullig, K. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors, and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20 (11), 1495-1518.
- Machargo, J. (1991). El autoconcepto: análisis desde una perspectiva psicosocial. *Actas del III Congreso INFAD*. León: Universidad de León, 363-369.
- Magnusson, D.; Stattin, H. y Allen, V. L. (1986). Differential maturation among girls and its relation to social adjustment: A longitudinal perspective. En P. B. Baltes; D. Feathermanand y R. M. Lerner (Eds.), *Life-span development* (Vol. 7). Nueva York: Academic Press, 136- 172).
- Makin-Byrd, K. y Bierman, K. (2013). Individual and family predictors of the perpetration of dating violence and victimization in late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42 (4), 536-550.
- Malina, R. M. y Bouchard, C. (1991). *Growth, maturation, and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Markus, H., y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

- Marsh, P. y Fisher, M. (1992): Good Intentions: Partnership in Social Services, York Joseph Rowntree Foundation. *Community Care*, 14; 18-19.
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (1995). Data collection methods. *Designing qualitative research*, 2.
- Martínez Anton, M., Buelga Vasquez, S. y Cava Caballero, M. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293-303.
- Martínez Ferrer, B. (2009). *Ajuste escolar, rechazo y violencia en adolescentes* (Tesis Doctoral, Universitat de València).
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L.V. y Monreal, M.C. (2010). Violencia escolar en adolescentes aceptados y rechazados: un análisis de sus relaciones con variables familiares y escolares. *Psicología Teoría e Práctica*, 12 (2), 3-16.
- Martínez, B., Varela, R., Del Moral, G. y Pérez, V. (2012). Contextos Primarios de Socialización en la Adolescencia: Familia y Escuela. En B. Martínez; D. Moreno; G. Musitu; J.C. Sánchez; M^a E. Villarreal (Eds.), *El tránsito del Adolescente: Retos y Oportunidades*. Valencia: Palmero Ediciones, 31-53.
- 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.
- Martínez, R. A. (1996). Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Masten, A; Best, K. y Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2; 425-444.
- Mateo, V. F., Mesas, C. G. y Ruiz, I. M. (2015). Violencia entre iguales: Resultados de un estudio descriptivo de la provincia de Valencia. *Informació Psicològica*, (94), 36-48.
- Mayan, M. J. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. *International Institute for Qualitative Methodology*. Alberta, 34, 5-30.
- McCord, J., Widom, C. S., y Crowell, N. A. (2001). *Juvenile crime. Juvenile justice. Panel on juvenile crime: prevention, treatment, and control*. Washington, DC: National Academy Press.

- McCubbin, H. I., McCubbin, M. A. y Thompson, A. I. (1987). Family time and routines index. *Family as sessment inventories for research and practice*, 133-141.
- McCullough, G., Huebner, E. S. y Laughlin, J. E. (2000). Life events, self concept and adolescents' positive subjectibe well-being. *Psychology in the Schools*, 37 (3), 281-290.
- Mead, G. H. (1934). *Mente, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mead, M. (1949). *Coming of age in Samoa*. New York: Mentor Book, New American Library.
- Mead, M. (1958). *Growing-up in New Guinea*. New York: Mentor Book.
- Megías, E.; Elzo, J.; Rodríguez San Julián, E.; Navarro, J.; Megías Quirós, I. y Méndez,S. (2002). *Hijos y padres: Comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.
- Meras, A. (2003). Prevención de la violencia de género en adolescentes. En I. Silva (Coor.), *Aspectos psicosociales de la violencia juvenil*, 62,143-150. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education"*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Franscisco: Jossey-Bass.
- Mietzel, G. (2005). *Claves de la psicología evolutiva: Infancia y juventud*. Barcelona: Herder.
- Mira, R.G., Camaselle, J. M. y Martínez, J. R. (2003). Culture, environmental action and sustainability. En Mira, R. G., Camaselle, J. M. y Martinez, J. R. (Eds.), *Culture, environmental action, and sustainability*. Hogrefe Publishing.
- Mirón, L., Luengo, A., Sobral, J., y Otero, J.M. (1988). Un análisis de la relación entre ambiente familiar y la delincuencia infantil. *Revista de Psicología Social*, 3, 165-180.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- 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.

Molpeceres, MA. , Lucas, A. y Pons, D. (2000) Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15, 87-105.

Moncher, F. J. y Miller, G. E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers. *Adolescence*, 34, 577-591.

Monks, C. y Ruiz, R. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17 (3), 453-458.

Montemayor, R., Hanson, E. (1985) A naturalistic view of conflict between adolescents and their parents and siblings. *Journal of Early Adolescence*, 5, 23-30.

Montero, A. (2006). *Selección y nombramiento de Directores de Centros Docentes en España* (Tesis doctoral inédita, Universidad de Sevilla).

Montessori, M. (2004). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Moran Carrillo, J.M. (2006). *Epistemología, ciencia y paradigma en Trabajo Social*. Sevilla: Aconcagua libros.

Morán Rodríguez, N. (2013). *Padres víctimas de abuso por parte de sus hijos: características descriptivas, factores de riesgo y propuesta de un programa de intervención psicológica* (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid).

Moreno, D., Neves, S., Murgui, S. y Martínez, B. (2012). Un estudio longitudinal de la reputación social no conformista y la violencia en adolescentes desde la perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 21 (1), 67-75.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (Vol. 16). Newbury Park, CA: Sage.

Morse, J. (2003). Emerger de los datos: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*, 29-52.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemal.

- 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), 1-13.
- Mrug, S. y Windle, M. (2009). Bidirectional influences of violence exposure and adjustment in early adolescence: Externalizing behaviors and school connectedness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 611-623.
- Muñoz-Rivas, M. J., Grana, J. L., O'Leary, D. K. y González, M. P. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: Prevalence, justification, and health consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40, 298-304.
- Murray, C. y Thompson, F. (1985). The representation of authority: An adolescent viewpoint. *Journal of Adolescence*, 8, 217-229.
- Musitu G., Estévez E. y Emler N. (2007). Adjustment problems in the family and school context, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Musitu, G. (1998). La indisociabilidad de la intervención comunitaria y de la perspectiva ecológica. *Informació Psicològica*, 66, 4-9.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *Familia y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y cols (1993). *Intervención psicosocial. Programas y experiencias*. Madrid.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava. M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T. (2009). *Relaciones familiares*. Fundación Familia. Madrid.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención psicosocial*, 12 (2), 179-192.
- Mussen, P. H., Conger, J. J. y Kagan, J. (1982). *Child Development and Personality*. Traducción al castellano: *Desarrollo de la Personalidad del Niño*. México: Trillas.
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. *Motor development in children: Aspects of coordination and control*, 34, 341-360.
- Nicholson, L. (2000). Interpretando o género. *Estudios feministas*, 8 (2), 9.
- Nock, M. K. y Kazdin, A. E. (2002). Parent-directed physical aggression by clinic referred youths. *Journal of Clinical Child Psychology*, 31, 193-205.

- Noller, P. y Callan, V. J. (1991). *The adolescent in the family*. Taylor y Frances/Routledge.
- Notó, C. y Dolors, M. (2002). La relación de los centros de secundaria con las familias. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 34-37.
- Offer, D. (1969). *The psychological world of the teenager*. Nueva York: Basic Books, Inc.
- Offer, D.; Ostrov, E. y Howard, K. I. (1984). The self-image of normal adolescents. *New Directions for Mental Health Services*, 22, 5-17.
- Oliva, A. (1997). La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta. *Apuntes de Psicología*, (51), 21-35.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano*, 333-349. Madrid: Alianza Editorial.
- Oliva, A. y Parra A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz: *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20 (2), 3-16 y 225-242.
- Olsen, W. (2004). Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed. En M. Holborn (Ed.), *Development in Sociology*. Ormskirk: Causeway Press.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationships to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Organización Mundial de la Salud (1996). *Violence: a public health priority*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: <http://www.who.int/whr/2002/es/index.html>
- Osborne, E (1996). El niño, la familia y la escuela: una perspectiva interaccional. En E. Dowling y E Osborne (compiladoras), *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona: Paidós, 67-81.
- Ostrov, J.M., y Bishop, C.M. (2008). Preschoolers' aggression and parent-child conflict: A multi-informant and multi-method study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99, 309-322.

- Otero-López, J. M. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. Madrid: Pirámide, 179-212.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ovejero, A. (2003). Importancia de las dimensiones psicosociológicas en el ámbito educativo. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. Morales (Coords.), *La sociedad educadora*. Albacete: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 17-32.
- Padilla-Carmona, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Editorial CCS.
- Pagani, L. S., Larocque, D., Vitaro, F., y Tremblay, R. E. (2003). Verbal and physical abuse toward mothers: The role of family configuration, environment, and coping strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 215-223.
- Pagani, L. S., Tremblay, R.E., Nagin, D., Zoccolillo, M., Vitaro, M. y McDuff, P. (2004). Risk factor models for adolescent verbal and physical aggression toward mothers. *International Journal of Behavioural Development*, 28 (6), 528-537.
- Paikoff, R. L.; Brooks-Gunn, J. y Warren, M. P. (1991). Effects of girls' hormonal status on depressive and aggressive symptoms over the course of one year. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 191-215.
- Palmonari, A. (1993). *Psicología dell' adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346
- Pascual, J. M. y de la Red, N. (1987). *Problemática actual de los Servicios Sociales*. Madrid. FEMP.
- 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.
- Pastor, Y., García Merita, M. L. y Atienza, F. L. (2001). Análisis de las propiedades psicométricas del perfil de autopercepciones para adolescentes (Harter, 1988) en adolescentes valencianos. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 1.

- Paterna, C., Martínez, C. y Vera, J. (2003). *Psicología Social. De la teoría a la práctica cotidiana*. Madrid: Pirámide.
- Patterson, G. R.; Reid, J. B. y Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Patton, M. (1988). Paradigms and pragmatism. *Qualitative approaches to evaluation in education: The silent scientific revolution*, 116-137.
- Paulson, M.J., Coombs, R.H. y Landsverk, J. (1990). Youth who physically assault their parents. *Journal of Family Violence*, 5, 121-133.
- Paulson, S. E., Marchant, G. J. y Rothlisberg, B. A. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18, 5- 26.
- Payne, M. (1995). *Teorías Contemporáneas del Trabajo Social. Una Introducción Crítica*. Barcelona. Paidós.
- Paz Rodríguez, J. I. (2007). Aspectos psicológicos de la violencia de género. En J. I. Paz Rodríguez (Presidencia), *Aspectos psicológicos de la violencia de género*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Paz Rodríguez, J. I. (2010). *Relaciones y pareja saludables. Cómo disfrutar del sexo y del amor*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Peek, C.W., Fischer, J. L. y Kidwell, J. S. (1985). Teenage violence toward parents: A neglected dimension of family violence. *Journal of Marriage and the Family*, 47, 1051- 1058.
- Peña, E. M.; Ramos, E.; Luzón, J. M. y Recio, P. (2011). *Andalucía Detecta. Andalucía Previene. Sexismo y violencia de género en la juventud*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Pepler, D., Smith, P. y Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: implications for making interventions work effectively. *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, 16, 307.
- Pereira, R. y Bertino, L. (2009). Una comprensión ecológica de la violencia filio-parental. *Violencia familiar*, 226.
- Pérez, J. V. (2005). *El Trabajo Social: sus imágenes y su público. La construcción de una identidad colectiva* (Tesis doctoral, Departamento de Sociología y Antropología Social, Universitat de València).
- Petersen, A. C. y Crockett, L. (1985). Pubertal timing and grade effects on adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 191-206.

- Petersen, A. C. y Taylor, B. (1980). The biological approach to adolescence: Biological change and psychological adaptation. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: John Wiley & Sons, 117-155.
- Peterson, J. y Zill, N. (1986). Marital disruption, parent-child relationships, and behavior problems in children. *Journal of Marriage and the Family*, 295-307.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R. A. Clemente y C. Hernández, *Contextos de desarrollo psicológico y educación*, Málaga: Aljibe, 221-230.
- Pintrich, P.R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Poch, T. R. (1998). Trabajo Social de grupo: grupos socioterapéuticos y socioeducativos. *Cuadernos de Trabajo Social*, (11), 103-122.
- Pombeni, M. L. y Kirchler, E. (1992). Evolution of the self-concept in adolescence and social categorization processes. *European Review of Social Psychology*, 3 (10), 285-308.
- Povedano, A., Cava, M., Monreal, C., Varela, R. y Musitu, G. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15 (1), 44-51.
- Povedano, A., Jiménez, T. y Valdivieso, L. (2013). Violencia en parejas adolescentes. En G. Musitu (Coord.), *Adolescencia y familia: nuevos restos en el siglo XXI*, 145-146. México: Trillas.
- Prada, C. (2003). *Relaciones de poder entre las instituciones. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Madrid: Dykinson.
- Prinstein, M., Boergers, J. y Vernberg, E. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of clinical child psychology*, 30 (4), 479-491.
- Proctor, L. J. (2006). Children growing up in a violent community: The role of the family. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 558-576.
- Ramos, M. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares*. Trabajo de grado Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de: http://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.pdf.
- Ramos, M. J. (2008). *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*

(Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla).

- Rechea, C. y Cuervo, A.L. (2010). *Menores agresores en el ámbito familiar*. Centro de investigación en criminología, Universidad de Castilla La Mancha. Recuperado de: <http://www.uclm.es/criminologia/pdf/18-2010.pdf>
- Rey-Anacona, C. A. (2015). Variables asociadas a los malos tratos en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes. *Acta Colombiana de Psicología*, 18 (1), 159-171.
- Ribes, C. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 24-28.
- Rice, F. P. y Dolgin, K. G. (2008). *The Adolescent: Development, Relationships, and Culture*. Allyn and Bacon. Universidad Estatal de Pensilvania.
- Richmond, M. E. (1995). *El Caso Social Individual. Diagnóstico Social* (textos seleccionados). Madrid: Talasa.
- Riessman, F. (1995): *Redefining Self-Help. Police and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Rigby, K. y Rump, E. (1979). The generality of attitude to authority. *Human relations*, 32 (6), 469-487.
- Rigby, K., Schofield, P. y Slee, P. T. (1987). The similarity of attitudes towards personal and impersonal types of authority among adolescent schoolchildren. *Journal of Adolescence*, 10, 241-253.
- Rodríguez, A. y Torrente, G. (2003). Interacción familiar y conducta antisocial. *Boletín de Psicología*, (78), 7-20.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rodríguez, Y. R. (2015). Adolescencia y comportamiento prosocial. *Revista Poiésis*, 1 (29).
- Rodríguez-Tomé, H. (1997). Maduration biologique et changements psychologiques à l'adolescence. En H. Rodríguez-Tomé, S. Jackson et F. Bariaud (Eds.), *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris: Puf.
- Rojas-Solís, J.L. (2013). Violencia en el noviazgo y sociedad mexicana posmoderna. Algunos apuntes sobre la figura del agresor y las agresiones bidireccionales. *Uaricha: Revista de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, 10 (22), 1-19. Recuperado de: http://www.revistauaricha.org/Articulos/uaricha_1022_-001-019.pdf

- Romero, M., Melero, A., Cánovas, C. y Antolín, M. (2005). *La violencia de los jóvenes en la familia: una aproximación desde la justicia de menores denunciados por sus padres*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Ros, M. (1989). La percepción de la interacción y el juego de las expectativas. En C. Huici, *Estructura y procesos de grupo* (vol. 2). Madrid: UNED.
- Roselló Nadal, E. (1998). Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo. *Alternativas: cuadernos de Trabajo Social*, 6, 233-258.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Nueva York: Basic Books.
- 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.
- Rubio, M. J. (2007). El Trabajo Social en el Contexto Educativo. *Revista TS difusión*, 60, 16-17.
- Rubio-Garay, F., Carrasco, M. Á., Amor, P. J. y López-González, M. A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*.
- Rueda, L. I. (1995). Métodos cualitativos en Psicología Social: Presentación. *Revista de psicología social aplicada*, (1), 5-26.
- Ruiz Becerril, D. (1999). *Después del divorcio. Los efectos de la ruptura matrimonial en España*. Madrid: CIS.
- Ruiz, C., Cerezo, F. y Esteban, M. (1998). El aula, marco institucional de socialización, interacción e integración. En F. Cerezo (Ed.), *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide, 69-83.
- Ruiz, M. Á. B. (2015). Implicaciones del Uso de las Redes Sociales en el Aumento de la Violencia de Género en Adolescentes. *Comunicación y Medios*, (30) ,124-141.
- Ruiz, R.(1997). El Proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar: un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de educación*, 313, 143-158.
- Ruiz-Pérez, I., Blanco-Prieto, P. y Vives-Cases, C. (2004). Violencia contra la mujer en la pareja: determinantes y respuestas sociosanitarias. *Gac Sanit*, 18 (supl. 2), 4-12.

- Rutter, M. (1987). Psychological resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Rutter, M. (1994a). Beyond longitudinal data: Causes, consequences, changes and continuity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 928-940.
- Rutter, M. (1994b). Continuities, transitions and turning points in development. En M. Rutter y D. Hay (Eds.), *Development through life: A handbook for clinicians*. Oxford: Blackwell Scientific, 1-25.
- Rutter, M.; Graham, P.; Chadwick, O. F. D. y Yule, W. (1976). Adolescent turmoil: Fact or fiction? *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 17, 35-36.
- Saavedra, M. S. (2008). *Cómo entender a los adolescentes para educarlos mejor*. México D.F.: Pax Mexico.
- Saldaña, C. (2001). *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. y Lagerspetz, K. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25 (10), 1268-1278.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1-15.
- Samdal, O. (1998). *The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviors and subjective well-being*. University of Bergen, Norway.
- Sánchez, E., García, J. R., Castellano, N., de Sixte, R., Bustos, A. y García-Rodicio, H. (2008). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20 (1), 95-118.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Bogotá: Arfo.
- Sanz de Acedo, M. L.; Ugarte, D. y Lumbreras, M. V. (2002). *Metas, valores, personalidad y aptitudes de los adolescentes navarros*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Gobierno de Navarra.
- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of Community. Proaspects for a Community Psychology*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Scales, P. C. y Gibbons, J. L. (1996). Extended family members and unrelated adults in the lives of young adolescents: A research agenda. *Journal of Early Adolescence*, 16, 365-389.
- Scholte, R. H. J.; Van Lieshout, C. F. M. y Van Aken, M. A. G. (2003, in press). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research in Adolescence*.
- Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea.
- 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.
- Seidman, E., Chesir-Teran, D., Friedman, J. L., Yoshikawa, H., Allen, L., Roberts, A. y Aber, J. L. (1999). The risk and protective functions of perceived family and peer microsystems among urban adolescents in poverty. *American Journal of Community Psychology*, 27 (2), 211-237.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Sempere, M., Losa, B., Pérez, M., Esteve, G. y Cerdá, M. (2005). *Estudio cualitativo de menores y jóvenes con medidas de internamiento por delitos de violencia intrafamiliar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Shavelson, R., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Sheese, B. E., y Graziano, W.G. (2005). Deciding to defect the effects of video-game violence on cooperative behavior. *Psychological Science*, 16, 354-357.
- Shek, D. (2000). Differences between fathers and mothers in the treatment of, and relationship with, their teenage children: Perceptions of Chinese adolescents. *Adolescence*, 35 (137), 135.
- Shulman, S. (1993). Close friendships in early and middle adolescence: Typology and friendship reasoning. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 60, 55-71.
- Siegel, S., Hinson, R.E., Krank, M.D. and McCully, J. Heroin (1982) "overdose" death: contribution of drug-associated environmental cues. *Science*, 216, 436-437.
- Silbereisen, R. K. y Kracke, B. (1993). Variation in maturational timing and adjustment in adolescence. En S. Jackson y H. Rodríguez-Tomé (Eds.), *The social worlds of adolescence*. Hove: Erlbaum.

- Silbereisen, R. K.; Petersen, A. C.; Albrecht, H. T. y Kracke, B. (1989). Maturational timing and the development of problem behavior: Longitudinal studies in adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 9, 247-268.
- Simmons, R. G. y Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence. The impact of pubertal change and school context*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Simonoff, E., Elander, J., Holmshaw, J., Pickles, A., Murria, R. y Rutter, M. (2004). Predictors of antisocial personality. *British Journal of Psychiatry*, 184, 118-127.
- 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. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child development*, 1052-1067.
- Smetana, J. G. y Bitz, B. (1996). Adolescents' conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. *Child Development*, 67, 1153-1172.
- Sobral, J., Villar, P., Gómez, J. A., Romero, E. y Luengo, M. A. (2013). Interactive effects of personality and separation as acculturation style on adolescent antisocial behaviour. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 25-31.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stattin, H. y Magnusson, D. (1990). Pubertal maturation in female development. In Magnusson D. (Ed.), *Paths Through Live*, Vol. 2, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Steinberg, L. y Morris, A. S. (2001) Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Strauss, A y Corbin, J., (2007). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3rd ed., Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. 1st. ed. Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

- Suárez, C., Del Moral, G. y González, M.T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22 (1), 71-79.
- Suárez, C., del Moral, G., Musitu, G., Sánchez, J. C. y John, B. (2014). Eficacia de las políticas institucionales de prevención del consumo de alcohol en adolescentes: la opinión de expertos y adolescentes. *Atención Primaria*, 46 (7), 326-335.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Nueva York: Norton.
- Surís, J. C. (2001). *Un adolescente en casa*. Barcelona: Dinámica.
- Susinos, R. (2003). *Abordaje social en el tratamiento de la violencia contra la mujer en atención primaria*. Recuperado de: http://ddd.uab.cat/pub/rceap/rceap_a2007m3n12/rceap_a2007m3n12a9.pdf
- Susman, E. J.; Dorn, L. D. y Chrousos, G. P. (1991). Negative affect and hormone levels in young adolescents: Concurrent and predictive perspectives. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 167-190.
- Susman, E. J.; Nottelmann, E. D.; Inoff-Germain, G. E.; Dorn, L. D.; Cutler Jr. G. B.; Loriaux, D. L. y Chrousos, G. P. (1985). The relation of relative hormonal levels and physical development and social-emotional behavior in young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 245-264.
- Tanner, J. M. (1962). *Growth at adolescence*. Oxford: Blackwell.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27 (2), 237-246.
- Timko, C., y Moos, R. H. (1996). The mutual influence of family support and youth adaptation. En *Handbook of social support and the family*, Springer US, 289-310.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (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.

- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. En H.Tajiel (Ed.), *Social identity and intergroup relations*. Cambridge. England: Cambridge Universtiy Press, 15-40.
- Ulman, A. y Straus, M.A. (2003). Violence by children against mothers in relation to violence between parents and corporal punishment by parents. *Journal of Comparative Family Studies*, 34, 41-60.
- Urduan, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. En M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement*, Greenwich, CT. JAI Press, 99-141.
- Usmiani, S. y Daniluk, J. (1997). Mothers and their adolescent daughters: relationship between selfesteem, gender role identity, and body image. *Journal of Youth and Adolescent*, 26, 45-62.
- Vagi, K., Rothman, E., Latzman, N., Tharp, A., Hall, D. y Breiding, M. (2013). Beyond Correlates: A Review of Risk and Protective Factors for Adolescent Dating Violence Perpetration. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 633-649.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Van Aken, M. y Asendorpf, J. (1997). Support by parents, classmates, friends and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 79–93.
- Varela, R. (2012). *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social*. (Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla).
- Varela, R. (2014). *Violencia y victimización escolar*. Málaga: IC Editorial.
- Varela, R., Ávila, M.E. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22, 25-32.
- Varela, R., Martínez Ferrer, B., Moreno Ruiz, D. y Musitu, G. (2011). *El contexto Educativo: alumnado, profesorado y familia*. En M. T. Terrón (Ed. Lit.), *Educación e Integración Social desde una Perspectiva Internacional*. Ed. Fundación SM y Universidad Pablo de Olavide.
- Varela, R.; Vera, A. y Ávila, M.E. (2014). Diversidad y funciones de la familia contemporánea en occidente. En D. Mindek y M. Macleod (Coord.): *Género, dinámicas y competencias familiares*. México: Coedición UAEM y Juan Pablos, 23-51.

- Veiga, F.H. (2007). *Indisciplina e violencia na escola: practicas comunicacionais para profesores e país*. Coimbra. 3ª Ed. Almedina.
- Velsen, C. (2001). Delinquency juvenile offending and personality disorder. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11, 1-5.
- Vézina, J. y Hérbert, M. (2007). Risk factors for victimization in romantic relationships of young women. A review of empirical studies and implications for prevention. *Trauma, Violence, and Abuse*, 8, 33-66.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Villalba, C. (1997). Nuevos retos para los servicios sociales. La colaboración con los sistemas de ayuda informal y la atención especial a los cuidadores familiares. *Apuntes de Psicología*, 49, 53-71.
- Villalba, C. (2004). La perspectiva ecológica en el Trabajo Social con Infancia, adolescencia y familia. *Portularia*, 4, 56.
- Villalba, C. (Coord.) (2000). *Habilidades Parentales*. Estudios Técnicos, 4. Diputación de Sevilla. Área de Asuntos Sociales.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e familia. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus.
- Vinter, R. (1967). The essential components of social group work practice. *Readings in group work practice*. Ann Arbor: Campus Publishers.
- VV.AA. (1991). *Evaluación de la educación primaria: Informe preliminar*. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Madrid: MEC.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas* (Vol. 3). Madrid: Editorial Visor.
- Vygotsky, L. S. (1999). *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (Vol. 6). New York: Plenum Press.
- Wallerstein, J. (1991). The long-term effects of divorce on children: A review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 349-360.
- Walsh, J.A. y Krienert, J.L. (2007). Child-parent violence: An empirical analysis of offender, victim, and event characteristics in a national sample of reported incidents. *Journal of Family Violence*, 22, 563-574.
- Webster, C., MacDonald, R. y Simpson, M. (2006). Predicting criminality? Risk factors, neighborhood influence and desistance. *Youth Justice*, 6, 7-22.

- Wentzel, K. (2010). Students' relationships with teachers. En J. L. Meece y J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development*. Nueva York: Routledge, 75-91.
- Werner, E. y Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Werner, E.E. (1982): Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth. New York: McGraw-Hill.
- Whittaker, J. y Garbarino, J. (1983). *Social Support Networks. Informal helping in the human services*. Hawthorn, New York: Aldine.
- Williams, J. M., y Dunlop, L. C. (1999). Pubertal timing and self-reported delinquency among male adolescents. *Journal of adolescence*, 22 (1), 157-171.
- Wills, T., Mariani, J. y Filer, M. (1996). The role of family and peer relationships in adolescent substance use. En *Handbook of social support and the family* (521-549). Springer US.
- Youniss, J. y Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zahn, G.L., Kagan, S. y Widaman, K.F. (1986). Cooperative learning and classroom climate. *Journal of School Psychology*, 24, 351-362.

Enlaces de interés:

- Guía de asignaturas de Grado en Trabajo Social (Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide). Recuperado de:
<http://www.upo.es/fcs/contenido?pag=/portal/fcs/titulaciones/gtsc/gtsc&menuid=&vE=> Consulta: 13.10.2014
- Planes de estudio de Grado en Trabajo Social (Facultad de Ciencias del Trabajo. Universidad de Cádiz). Recuperado de:
http://www.uca.es/recursos/doc/Estudios_Acceso/planes_estudio/1607194150_572010121827.pdf Consulta: 13.10.2014
- Planes de estudio de Grado en Trabajo Social (Facultad de Trabajo Social. Universidad de Huelva). Recuperado de:
<http://www.boe.es/boe/dias/2010/01/05/pdfs/BOE-A-2010-201.pdf>
Consulta: 13.10.2014

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA SOCIAL

Adolescencia y violencia desde el Trabajo Social: un estudio etnográfico
TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Rafael Gómez del Toro

Dirigida por:
Dra. Belén Martínez Ferrer
Dra. Rosa M^a Varela Garay
Dr. Cristian Suárez Relinque

Sevilla, 2015