



Universidad Pública de Navarra

**Conductas desadaptativas
de los adolescentes en Navarra:
El papel de la familia y la escuela**

Tesis Doctoral

Esther García Zabaleta
Pamplona, 2004



Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Departamento de Psicología y Pedagogía
Psikologia eta Pedagogia Saila

**Conductas desadaptativas
de los adolescentes en Navarra:
El papel de la familia y la escuela**
Tesis Doctoral

Autora:
Esther García Zabaleta

Directores:
Dr. Gonzalo Musitu Ochoa
Dr. Pablo Sotés Ruiz

El presente trabajo *Conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra: el papel de la familia y la escuela*, presentado por Dña. Esther García Zabaleta para optar al grado de Doctora en Psicopedagogía, ha sido realizado bajo nuestra dirección en la Universidad Pública de Navarra.

Revisado el texto, estamos conformes con su presentación para ser juzgado.

Pamplona, septiembre de 2004

VºBº de los Directores

Dr. Gonzalo Musitu Ochoa

Dr. Pablo Sotés Ruiz

Esta tesis forma parte de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (SEJ2004-01742/) sobre violencia escolar dirigido por D. Gonzalo Musitu Ochoa.

*A mi marido, por su eterna
confianza y comprensión*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	25
1. LA ADOLESCENCIA: UN PERÍODO DE TRANSICIÓN	35
INTRODUCCIÓN	35
1. CAMBIOS BIOLÓGICOS	37
2. CAMBIOS PSICOLÓGICOS Y CONDUCTUALES	41
3. EL DESARROLLO MORAL EN LA ADOLESCENCIA.....	44
3.1. <i>Métodos de evaluación del desarrollo moral</i>	45
3.2. <i>Categorización de las normas sociales</i>	52
3.3. <i>Variabilidad interindividual en el juicio moral</i>	52
2. DESARROLLO SOCIAL Y DE LA PERSONALIDAD EN LA ADOLESCENCIA.....	57
1. EL DESARROLLO SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA.....	57
1.1. <i>Relaciones familiares</i>	58
1.2. <i>Relaciones con los iguales</i>	61
1.3. <i>La influencia del apoyo de padres e iguales en el desarrollo del adolescente</i>	65
2. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD	69
2.1. <i>Autoconcepto y autoestima</i>	70
2.2. <i>La identidad</i>	93
3. ADOLESCENCIA E INSTITUCIÓN ESCOLAR.....	97
1. LA ESCUELA COMO CONTEXTO SOCIALIZADOR	97
2. LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN FORMAL	99
2.1. <i>Adolescencia y actitud hacia la autoridad</i>	101
2.2. <i>La orientación hacia la autoridad</i>	102
3. INTERACCIÓN FAMILIA-ESCUELA	104
3.1. <i>Semejanzas y diferencias entre el contexto familiar y el escolar</i>	105
3.2. <i>La necesidad de una colaboración conjunta entre padres y profesores</i> ..	108
4. RELACIONES CON LOS PARES EN LA ESCUELA	112
5. CONDUCTAS DISRUPTIVAS ESPECÍFICAS DEL CONTEXTO ESCOLAR	115
5.1. <i>La agresividad y la intimidación en el aula</i>	116
5.2. <i>La escuela como un espacio de prevención de las conductas desviadas</i> . 122	
4. ADOLESCENCIA Y FAMILIA	131
INTRODUCCIÓN	131
1. LA FAMILIA EN NUESTROS DÍAS	133
2. LA FAMILIA COMO CONTEXTO SOCIALIZADOR	139

2.1. <i>Funciones de la familia</i>	139
2.2. <i>El proceso de socialización familiar</i>	141
2.3. <i>Estilos educativos y prácticas parentales en la adolescencia</i>	146
3. FUNCIONAMIENTO FAMILIAR: COMUNICACIÓN Y CONFLICTOS	153
3.1. <i>Comunicación padres-hijos durante la adolescencia</i>	156
3.2. <i>Conflictos familiares más frecuentes durante la adolescencia</i>	158
5. CONDUCTAS DESADAPTATIVAS EN LA ADOLESCENCIA	167
INTRODUCCIÓN	167
1. MODELOS EXPLICATIVOS DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL	168
2. CONSUMO DE DROGAS.....	172
3. DELINCUENCIA JUVENIL	177
4. FACTORES ASOCIADOS AL CONSUMO DE DROGAS Y CONDUCTAS DELICTIVAS ...	180
4.1. <i>Factores de riesgo</i>	182
4.2. <i>Factores de protección y preventivos</i>	191
6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	201
INTRODUCCIÓN	201
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS	201
2. OBJETIVOS	204
<i>Objetivo general</i>	204
3. HIPÓTESIS DE TRABAJO	205
4. POBLACIÓN Y MUESTRA	206
4.1. <i>Diseño muestral</i>	206
4.2. <i>Proceso de selección</i>	208
4.3. <i>Características descriptivas generales de la muestra</i>	209
4.3.1. <i>Tipo de centro</i>	210
4.3.2. <i>Contexto de centro</i>	210
4.3.3. <i>Curso académico</i>	211
4.3.4. <i>Edad</i>	212
4.3.5. <i>Grupos de edad</i>	213
4.3.6. <i>Género</i>	213
4.3.7. <i>Número de hermanos</i>	214
4.3.8. <i>Situación laboral de la madre</i>	215
4.3.9. <i>Situación laboral del padre</i>	216
4.3.10. <i>Núcleo de convivencia</i>	217
4.4. <i>Descripción de variables</i>	218
5. INSTRUMENTOS	220
5.1. <i>Cuestionario de Clima Social Familiar (FES)</i>	221
5.2. <i>Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar</i> <i>(CA-M/CA-P)</i>	222
5.3. <i>Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padre-Madre (CP-M)</i>	223

5.4. Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padres-Hijos (CPM-H).....	224
5.5. Cuestionario de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes (AUT-AD).....	225
5.6. Cuestionario de Evaluación de la Sintomatología Depresiva (CESD)....	226
5.7. Cuestionario de Estrés Percibido (CEP).....	226
5.8. Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional (ACAI)	227
5.9. Cuestionario de Conductas Desadaptativas (CCD)	228
6. PROCEDIMIENTO.....	229
7. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	230
7.1. Análisis de las escalas: Análisis factorial, fiabilidad y consistencia interna.....	230
7.2. Análisis de las variables objeto de estudio	231
7. RESULTADOS.....	233
1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CORRELACIONAL CANÓNICO.....	233
1.1. Correlaciones canónicas entre Funcionamiento familiar y Conductas desadaptativas	234
1.1.1. Todos los sujetos	234
1.1.2. Hombres	238
1.1.3. Mujeres.....	241
1.1.4. Adolescencia temprana	244
1.1.5. Adolescencia media.....	248
1.2. Correlaciones canónicas entre Autoestima y Conductas desadaptativas	252
1.2.1. Todos los sujetos	252
1.2.2. Hombres	257
1.2.3. Mujeres.....	261
1.2.4. Adolescencia temprana	264
1.2.5. Adolescencia media.....	268
1.3. Correlaciones canónicas entre Salud mental y Conductas desadaptativas	273
1.3.1. Todos los sujetos	273
1.3.2. Hombres	275
1.3.3. Mujeres.....	277
1.3.4. Adolescencia temprana	280
1.3.5. Adolescencia media.....	283
1.4. Correlaciones canónicas entre Actitud hacia la autoridad institucional y Conductas desadaptativas	285
1.4.1. Todos los sujetos	286
1.4.2. Hombres	290
1.4.3. Mujeres.....	293

1.4.4. Adolescencia temprana	295
1.4.5. Adolescencia media.....	298
2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN	301
2.1. Regresión a partir de las correlaciones significativas univariadas para las conductas desadaptativas	302
2.2. Regresión a partir de coeficientes canónicos para el total de sujetos.....	312
2.3. Resultados del análisis discriminante	314
8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	319
INTRODUCCIÓN	319
1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	320
1.1. Relación entre el funcionamiento familiar y las conductas desadaptativas en los adolescentes (H1).....	320
1.2. Relación entre la autoestima y las conductas desadaptativas de los adolescentes (H2).....	324
1.3. Relación entre la salud mental y las conductas desadaptativas de los adolescentes (H3).....	327
1.4. Relación entre la actitud hacia la autoridad institucional y las conductas desadaptativas de los adolescentes (H4).	329
2. IMPLICACIONES	333
BIBLIOGRAFÍA	337
ANEXOS	377

CUADROS

Cuadro 1. Fases del desarrollo moral. Kohlberg y Ryncarz (1990).....	49
Cuadro 2. Modelo de desarrollo evolutivo del autoconcepto de L'Ecuyer (1981)..	81
Cuadro 3. Tipología de estatus de identidad de Marcia (1980)	95
Cuadro 4. Efectos de la participación de los padres en las escuelas	110
Cuadro 5. Rasgos comparativos entre alumnos bullies y víctimas.....	120
Cuadro 6. Posibles indicios de conductas problema (consumo y/o delincuencia) en los alumnos.....	125
Cuadro 7. Relaciones entre el clima familiar y las conductas de afrontamiento (Shulman, 1993)	154
Cuadro 8. Estrategias de manejo de conflicto en función del tipo de desacuerdo (Jackson, Cicognani y Charma, 1996)	161
Cuadro 9. Preocupaciones de padres e hijos adolescentes, (Musitu 1998).....	163
Cuadro 10. Respuestas de padres e hijos ante situaciones de conflicto (Musitu, 1998).....	164
Cuadro 11. Teorías más aceptadas sobre el consumo de drogas.....	176
Cuadro 12. Visión general de los factores más importantes que predicen la continuación de la conducta antisocial en la vida adulta.....	179
Cuadro 13. Factores de riesgo asociados a la conducta delictiva (Hawkins, Catalano y Miller, 1992).	183
Cuadro 14. Factores de riesgo familiares asociados a problemas conductuales (Buelga y Lila, 1999)	189
Cuadro 15. Distribución de la muestra por zona geográfica, tipo de centro y nivel educativo.....	209
Cuadro 16. Variables tenidas en cuenta en la realización del estudio.....	218
Cuadro 17. Variables referidas a las conductas desadaptativas.....	220

TABLAS

Tabla 1. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Tipo de centro	210
Tabla 2. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Contexto de centro	210
Tabla 3. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Curso académico	211
Tabla 4. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Edad.....	212
Tabla 5. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Grupos de edad (años)	213
Tabla 6. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Género	213
Tabla 7. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Número de hermanos (incluido el sujeto de la muestra)	214
Tabla 8. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Situación laboral de la madre.....	215
Tabla 9. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Situación laboral del padre	216
Tabla 10. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Núcleo de convivencia.....	217
Tabla 11. Coeficientes canónicos de funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (todos los sujetos)	235
Tabla 12. Correlación canónica entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (todos los sujetos)	236
Tabla 13. Coeficientes canónicos de funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (chicos adolescentes)	238
Tabla 14. Correlación canónica entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (chicos adolescentes)	239
Tabla 15. Coeficientes canónicos de funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (chicas adolescentes).....	241
Tabla 16. Correlación canónica entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (chicas adolescentes).....	242
Tabla 17. Coeficientes canónicos de funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (adolescencia temprana).....	245

Tabla 18. Correlación canónica entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (adolescencia temprana).....	246
Tabla 19. Coeficientes canónicos de funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (adolescencia media).....	249
Tabla 20. Correlación canónica entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (adolescencia media).....	250
Tabla 21. Coeficientes canónicos de autoestima y conductas desadaptativas (todos los sujetos)	253
Tabla 22. Correlación canónica entre autoestima y conductas desadaptativas (todos los sujetos)	254
Tabla 23. Coeficientes canónicos de autoestima y conductas desadaptativas (chicos adolescentes)	258
Tabla 24. Correlación canónica entre autoestima y conductas desadaptativas (chicos adolescentes)	258
Tabla 25. Coeficientes canónicos de autoestima y conductas desadaptativas (chicas adolescentes).....	262
Tabla 26. Correlación canónica entre autoestima y conductas desadaptativas (chicas adolescentes).....	263
Tabla 27. Coeficientes canónicos de autoestima y conductas desadaptativas (adolescencia temprana).....	265
Tabla 28. Correlación canónica entre autoestima y conductas desadaptativas (adolescencia temprana).....	266
Tabla 29. Coeficientes canónicos de autoestima y conductas desadaptativas (adolescencia media).....	269
Tabla 30. Correlación canónica entre autoestima y conductas desadaptativas (adolescencia media).....	269
Tabla 31. Coeficientes canónicos de salud mental y conductas desadaptativas (todos los sujetos)	273
Tabla 32. Correlación canónica entre salud mental y conductas desadaptativas (todos los sujetos)	274
Tabla 33. Coeficientes canónicos de salud mental y conductas desadaptativas (chicos adolescentes)	276
Tabla 34. Correlación canónica entre salud mental y conductas desadaptativas (chicos adolescentes)	276

Tabla 35. Coeficientes canónicos de salud mental y conductas desadaptativas (chicas adolescentes).....	278
Tabla 36. Correlación canónica entre salud mental y conductas desadaptativas (chicas adolescentes).....	279
Tabla 37. Coeficientes canónicos de salud mental y conductas desadaptativas (adolescencia temprana).....	281
Tabla 38. Correlación canónica entre salud mental y conductas desadaptativas (adolescencia temprana).....	281
Tabla 39. Coeficientes canónicos de salud mental y conductas desadaptativas (adolescencia media).....	283
Tabla 40. Correlación canónica entre salud mental y conductas desadaptativas (adolescencia media).....	284
Tabla 41. Coeficientes canónicos de actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (todos los sujetos).....	286
Tabla 42. Correlación canónica entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (todos los sujetos).....	287
Tabla 43. Coeficientes canónicos de actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (chicos adolescentes).....	291
Tabla 44. Correlación canónica entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (chicos adolescentes).....	291
Tabla 45. Coeficientes canónicos de actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (chicas adolescentes).....	293
Tabla 46. Correlación canónica entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (chicas adolescentes).....	294
Tabla 47. Coeficientes canónicos de actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (adolescencia temprana).....	296
Tabla 48. Correlación canónica entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (adolescencia temprana).....	296
Tabla 49. Coeficientes canónicos de actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (adolescencia media).....	299
Tabla 50. Correlación canónica entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (adolescencia media).....	299
Tabla 51. Correlaciones significativas univariadas entre las variables independientes y las conductas desadaptativas en los chicos adolescentes (***, $p < 0,001$. **, $p < 0,01$. *, $p < 0,05$).....	303

Tabla 52. Correlaciones significativas univariadas entre variables independientes y conductas desadaptativas en las chicas adolescentes (***, p<0,001. **, p<0,01. *, p<0,05)	304
Tabla 53. Correlaciones significativas univariadas entre variables independientes y conductas desadaptativas en la adolescencia temprana (***, p<0,001. **, p<0,01. *, p<0,05)	305
Tabla 54. Correlaciones significativas univariadas entre variables independientes y conductas desadaptativas en la adolescencia media (***, p<0,001. **, p<0,01. *, p<0,05)	306
Tabla 55. Coeficientes β significativos de cada conducta desadaptativa para el grupo de chicos adolescentes (***, p<0,001. **, p<0,01. *, p<0,05)	307
Tabla 56. Coeficientes β significativos de cada conducta desadaptativa para el grupo de chicas adolescentes (***, p<0,001. **, p<0,01. *, p<0,05)	308
Tabla 57. Coeficientes β significativos de cada conducta desadaptativa para el grupo de la adolescencia temprana (***, p<0,001. **, p<0,01. *, p<0,05)	309
Tabla 58. Coeficientes β significativos de cada conducta desadaptativa para el grupo de la adolescencia media (***, p<0,001. **, p<0,01. *, p<0,05)	311
Tabla 59. Predicción de la agresividad y conductas delictivas para el total de sujetos	313
Tabla 60. Predicción del consumo de drogas para todos los sujetos	313
Tabla 61. Predicción de la victimización para el total de sujetos	314
Tabla 62. Conglomerados de altas y bajas conductas desadaptativas y número de sujetos para cada grupo.....	315
Tabla 63. Tabla de contingencia entre el conglomerado de conductas desadaptativas y género.....	316
Tabla 64. Tabla de contingencia entre el conglomerado de conductas desadaptativas y edad	316
Tabla 65. Correlaciones entre las variables independientes y la función discriminante obtenida.....	317
Tabla 66. Composición y fiabilidad del factor cohesión del Cuestionario de Clima Social Familiar.....	399

Tabla 67. Composición y fiabilidad del factor expresividad del Cuestionario de Clima Social Familiar.....	400
Tabla 68. Composición y fiabilidad del factor conflicto del Cuestionario de Clima Social Familiar.....	400
Tabla 69. Composición y fiabilidad del factor autonomía del Cuestionario de Clima Social Familiar.....	401
Tabla 70. Composición y fiabilidad del factor actuación del Cuestionario de Clima Social Familiar.....	402
Tabla 71. Composición y fiabilidad del factor intelectual-cultural del Cuestionario de Clima Social Familiar	403
Tabla 72. Composición y fiabilidad del factor social-recreativo del Cuestionario de Clima Social Familiar	404
Tabla 73. Composición y fiabilidad del factor moral-religioso del Cuestionario de Clima Social Familiar.....	404
Tabla 74. Composición y fiabilidad del factor organización del Cuestionario de Clima Social Familiar.....	405
Tabla 75. Composición y fiabilidad del factor control del Cuestionario de Clima Social Familiar	406
Tabla 76. Composición y fiabilidad del factor diálogo de la escala de la madre del Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar.....	407
Tabla 77. Composición y fiabilidad del factor dificultades de la escala de la madre del Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar.....	408
Tabla 78. Composición y fiabilidad del factor diálogo de la escala del padre del Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar.....	409
Tabla 79. Composición y fiabilidad del factor dificultades de la escala del padre del Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar.....	410
Tabla 80. Composición y fiabilidad del factor agresividad del padre del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padre-Madre.....	411
Tabla 81. Composición y fiabilidad del factor agresividad de la madre del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padre-Madre.....	412
Tabla 82. Composición y fiabilidad del factor incomunicación parental del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padre-Madre.....	412
Tabla 83. Composición y fiabilidad del factor diálogo parental del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padre-Madre	413

Tabla 84. Resultado del MANOVA para el Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padre-Madre	414
Tabla 85. Resultado del ANOVA univariado para los factores del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padre-Madre	414
Tabla 86. Medias para los grupos de edad en los factores del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padre-Madre	414
Tabla 87. Composición y fiabilidad del factor respuesta parental agresiva del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padres-Hijos	415
Tabla 88. Composición y fiabilidad del factor indiferencia parental hacia el problema del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padres-Hijos.....	416
Tabla 89. Composición y fiabilidad del factor incomunicación familiar del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padres-Hijos	416
Tabla 90. Resultado del MANOVA para el Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padres-Hijos	417
Tabla 91. Resultado del ANOVA univariado para los factores del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padres-Hijos	417
Tabla 92. Medias para los grupos de edad en los factores del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padres-Hijos.....	418
Tabla 93. Composición y fiabilidad del factor autoestima física del Cuestionario de Evaluación de la Autoestima	419
Tabla 94. Composición y fiabilidad del factor autoestima emocional del Cuestionario de Evaluación de la Autoestima	420
Tabla 95. Composición y fiabilidad del factor autoestima familiar del Cuestionario de Evaluación de la Autoestima	420
Tabla 96. Composición y fiabilidad del factor autoestima académica del Cuestionario de Evaluación de la Autoestima	421
Tabla 97. Composición y fiabilidad del factor autoestima social del Cuestionario de Evaluación de la Autoestima	421
Tabla 98. Resultado del MANOVA para el Cuestionario de Evaluación de la Autoestima	423
Tabla 99. Resultado del ANOVA univariado para los factores del Cuestionario de Evaluación de la Autoestima.....	423
Tabla 100. Medias para los grupos de edad y sexo en los factores del Cuestionario de Evaluación de la Autoestima	423

Tabla 101. Composición y fiabilidad del factor sintomatología depresiva del Cuestionario de Evaluación de la Sintomatología Depresiva.....	424
Tabla 102. Composición del factor estrés percibido del Cuestionario de Estrés Percibido	425
Tabla 103. Composición y fiabilidad del factor rechazo a la autoridad escolar del Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional.....	426
Tabla 104. Composición y fiabilidad del factor adhesión a la autoridad formal del Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional.....	427
Tabla 105. Composición y fiabilidad del factor minusvaloración parental hacia la escuela del Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional.....	428
Tabla 106. Resultado del MANOVA para el Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional	429
Tabla 107. Resultado del ANOVA univariado para los factores del Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional	429
Tabla 108. Medias para los grupos de edad y sexo en los factores del Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional	429
Tabla 109. Composición y fiabilidad del factor agresividad y conductas delictivas del Cuestionario de Conductas desadaptativas.....	430
Tabla 110. Composición y fiabilidad del factor consumo de drogas del Cuestionario de Conductas desadaptativas	432
Tabla 111. Composición y fiabilidad del factor victimización del Cuestionario de Conductas desadaptativas.....	432
Tabla 112. Resultado del MANOVA para el Cuestionario de Conductas desadaptativas	433
Tabla 113. Resultado del ANOVA univariado para los factores del Cuestionario de Conductas desadaptativas	433
Tabla 114. Medias para los grupos de edad y sexo en los factores del Cuestionario de Conductas desadaptativas	434
Tabla 115. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Posición entre los hermanos.....	435
Tabla 116. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Relación con los hermanos.....	436
Tabla 117. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Estudios de la madre.....	436

Tabla 118. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Estudios del padre	437
Tabla 119. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Convivencia con la madre	438
Tabla 120. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Motivos de no convivencia con la madre.....	439
Tabla 121 Distribución de alumnos por categoría de la variable: Convivencia con el padre.....	439
Tabla 122. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Motivos de no convivencia con el padre.....	440
Tabla 123. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Situación personal de la madre.....	441
Tabla 124. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Situación personal del padre	442
Tabla 125. Distribución de alumnos por categoría de la variable: Convivencia en el hogar.....	442

GRÁFICOS

Gráfico 1. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Tipo de centro.....	210
Gráfico 2. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Contexto de centro.....	211
Gráfico 3. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Curso académico.....	211
Gráfico 4. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Edad.....	212
Gráfico 5. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Grupos de edad (años)	213
Gráfico 6. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Género.....	214
Gráfico 7. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Número de hermanos (incluido el sujeto de la muestra)	215
Gráfico 8. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Situación laboral de la madre	216
Gráfico 9. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Situación laboral del padre.....	216
Gráfico 10. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Núcleo de convivencia.....	217
Gráfico 11. Representación gráfica de la correlación entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (todos los sujetos)	236
Gráfico 12. Representación gráfica de la correlación entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (chicos adolescentes)	239
Gráfico 13. Representación gráfica de la correlación entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (chicas adolescentes)	242
Gráfico 14. Representación gráfica de la correlación entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (adolescencia temprana).....	246
Gráfico 15. Representación gráfica de la correlación entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (adolescencia media).....	250
Gráfico 16. Representación gráfica de la correlación entre autoestima y conductas desadaptativas en la primera función (todos los sujetos)	254

Gráfico 17. Representación gráfica de la correlación entre autoestima y conductas desadaptativas en la segunda función (todos los sujetos)	256
Gráfico 18. Representación gráfica de la correlación entre autoestima y conductas desadaptativas en la primera función (chicos adolescentes).....	259
Gráfico 19. Representación gráfica de la correlación entre autoestima y conductas desadaptativas en la segunda función (chicos adolescentes)	260
Gráfico 20. Representación gráfica de la correlación entre autoestima y conductas desadaptativas (chicas adolescentes)	263
Gráfico 21. Representación gráfica de la correlación entre autoestima y conductas desadaptativas (adolescencia temprana)	266
Gráfico 22. Representación gráfica de la correlación entre autoestima y conductas desadaptativas en la primera función (adolescencia media)	270
Gráfico 23. Representación gráfica de la correlación entre autoestima y conductas desadaptativas en la segunda función (adolescencia media).....	271
Gráfico 24. Representación gráfica de la correlación entre salud mental y conductas desadaptativas (todos los sujetos).....	274
Gráfico 25. Representación gráfica de la correlación entre salud mental y conductas desadaptativas (chicos adolescentes).....	277
Gráfico 26. Representación gráfica de la correlación entre salud mental y conductas desadaptativas (chicas adolescentes)	279
Gráfico 27. Representación gráfica de la correlación entre salud mental y conductas desadaptativas (adolescencia temprana)	282
Gráfico 28. Representación gráfica de la correlación entre salud mental y conductas desadaptativas (adolescencia media)	284
Gráfico 29. Representación gráfica de la correlación entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas en la primera función (todos los sujetos)	288
Gráfico 30. Representación gráfica de la correlación entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas en la segunda función (todos los sujetos)	289
Gráfico 31. Representación gráfica de la correlación entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (chicos adolescentes)	292
Gráfico 32. Representación gráfica de la correlación entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (chicas adolescentes)	294

Gráfico 33. Representación gráfica de la correlación entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (adolescencia temprana).....	297
Gráfico 34. Representación gráfica de la correlación entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (adolescencia media).....	300
Gráfico 35. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Posición entre los hermanos.....	435
Gráfico 36. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Relación con los hermanos.....	436
Gráfico 37. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Estudios de la madre.....	437
Gráfico 38. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Estudios del padre.....	438
Gráfico 39. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Convivencia con la madre.....	438
Gráfico 40. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Motivos de no convivencia con la madre.....	439
Gráfico 41. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Convivencia con el padre.....	440
Gráfico 42. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Motivos de no convivencia con el padre.....	441
Gráfico 43. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Situación personal de la madre.....	441
Gráfico 44. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Situación personal del padre.....	442
Gráfico 45. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: Convivencia en el hogar.....	443

FIGURAS

Figura 1. Representación jerárquica del autoconcepto (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). Tomado de González Torres y Tourón (1994).....	78
Figura 2. Sistema social y conducta. Tomado de Cerezo (1998)	100
Figura 3. Estilos parentales (Maccoby y Martin, 1983)	148

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio es el análisis de las conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra, en función de variables individuales, familiares, escolares y sociales.

Para ello, se ha utilizado una muestra experimental representativa de la población adolescente de la Comunidad de Navarra de $n=692$ estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de edades comprendidas entre 11 y 18 años, de ambos sexos, de colegios públicos y concertados y de las líneas lingüísticas de castellano y euskera.

En el estudio experimental, se aplicaron a los alumnos nueve cuestionarios relacionados con la personalidad de los adolescentes y los contextos en los que se desenvuelven (familia, escuela y sociedad). La obtención de los resultados se ha llevado a cabo mediante una serie de correlaciones canónicas y análisis de regresión.

Los análisis estadísticos realizados revelaron que existen diferencias significativas entre las variables: funcionamiento familiar, autoestima, salud mental y actitudes hacia la autoridad institucional formal y tres tipos de conductas desadaptativas: agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas y victimización. Estas diferencias se encontraron en función del género y la edad de los participantes (adolescencia temprana de 11 a 14 años y adolescencia media de 15 a 18 años).

Los resultados permiten afirmar que entre los factores que mejor explican y predicen dichas conductas desadaptativas en los adolescentes se encuentran la comunicación familiar inadecuada, la agresividad familiar, las autoestimas familiar y académica, el estrés percibido, la sintomatología depresiva, el rechazo a la autoridad escolar y la escasa valoración parental hacia la escuela.

La multidimensionalidad de las variables estudiadas nos ha permitido añadir una mayor especificidad en el estudio y la explicación de las conductas desadaptativas en la adolescencia.

INTRODUCCIÓN

“La investigación social es un proceso de artesanía intelectual en el que debe dosificarse con ecuanimidad el rigor y la imaginación”.
(C. Wright Mills, 1979, p. 211)

En los últimos años se viene constatando en la sociedad española un problema, detectado ya anteriormente en otros países occidentales, que está preocupando a las autoridades administrativas y educativas por sus implicaciones y sus efectos en el sistema educativo en general. Se trata de la violencia escolar, un tipo de conducta transgresora que tiene lugar en escuelas e institutos y que, si bien inicialmente asumía la forma de actos delictivos leves, actualmente tiende hacia patrones más graves (agresión física y verbal a profesores y compañeros, robos, etc.). En este sentido y, probablemente porque todavía no ha llegado a preocupar a todas las instancias sociales, el hecho es que la investigación de este problema socio-educativo en nuestro país está en sus inicios. En general, se ha limitado a describir los tipos de problemas, sus efectos y su frecuencia, pero son pocos los trabajos cuyos objetivos hagan referencias explícitas a la explicación de las conductas desadaptativas de los adolescentes y se formulen propuestas de intervención fundamentadas en el rigor de la investigación.

En la literatura científica relacionada con este ámbito de investigación, se podrían considerar dos grandes marcos interpretativos claramente diferenciados en el estudio de la delincuencia y las conductas desadaptativas en la adolescencia. El primero postula que los comportamientos delictivos y violentos en la etapa adolescente forman parte de una *trayectoria transitoria*; es decir, que son en gran parte expresiones de una búsqueda y consolidación de autonomía que constituyen tareas evolutivas normativas en este periodo 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 que surge de una *trayectoria persistente*, en el cual están implicados de forma acumulativa procesos de socialización negativos, fracaso escolar, etc.

En el marco de la *trayectoria transitoria*, la adolescencia es concebida como un periodo crítico en el inicio y experimentación de conductas de riesgo y

representa, además, un momento que pone a prueba la capacidad de toda la organización familiar para adaptarse a los cambios que demandan los hijos adolescentes. Es posible observar jóvenes bien ajustados que comienzan, por ejemplo, a delinquir en esta etapa del ciclo vital, hasta el punto incluso de que investigaciones recientes nos indican que este tipo de conducta es común y prevalente, más en los chicos que en las chicas, y que puede describirse incluso como normativa. Desde este punto de vista, para la mayoría de los adolescentes disminuyen de forma importante, tanto el consumo de sustancias como la implicación en conductas delictivas, al coincidir con la adquisición de los roles sociales adultos. Moffitt (1997) sugiere que, para muchos adolescentes, la delincuencia no es solamente normativa, sino que también es “adaptativa”, en el sentido de que sirve como expresión y afianzamiento de su autonomía.

Para aquellos autores integrados en la perspectiva transitoria, este tipo de delincuencia debe interpretarse en términos de manejo de la reputación. Es decir, no se debe principalmente a ningún tipo de déficit por parte del sujeto delincuente, sino que constituye una opción deliberada por un tipo de identidad social alternativa. Esta identidad, se construye colectivamente en los grupos de iguales y por medio de la imagen que el sujeto adquiere en su entorno social. Silbereisen, Boenkhe y Reykowski (1986) consideran que algunas de estas actividades antisociales son en realidad ocupaciones autorreguladoras deliberadas y dirigidas a afrontar aspectos del desarrollo adolescente y que pueden ejercer un papel evolutivo constructivo, al menos durante un periodo de tiempo breve.

Sin embargo, también es verdad que numerosos jóvenes —en su mayoría vaornes— manifiestan ya conductas delictivas en un momento más temprano de la vida (trayectoria persistente) agravándose estas conductas en la adolescencia y en la edad adulta (Farrington, Loeber y Van Kammen, 1990). En esta línea, son numerosos los investigadores del comportamiento desadaptativo que señalan que la violencia es una característica profundamente *persistente y crónica* de determinados individuos de todas las edades (Caspi, Elder y Bem, 1990; Farrington, Loeber y Van Kammen, 1990; Smetana y Bitz, 1996). En el marco de esta trayectoria persistente —sin duda alguna la de más tradición y volumen de investigación— hay una gran coincidencia entre los investigadores sociales preocupados por la delincuencia juvenil, en la idea de que la raíz de las conductas desadaptativa se encuentra fundamentalmente, pero no de manera exclusiva, dentro de la familia.

La presente investigación se sustenta fundamentalmente en la trayectoria transitoria, ya que para analizar la persistente consideramos necesaria, entre otros aspectos, la realización de investigaciones longitudinales. Por ello, analizaremos

los diferentes aspectos que afectan a la trayectoria transitoria, haciendo referencia a los resultados más significativos que las investigaciones han venido obteniendo en los últimos años.

Pero si asumimos en su integridad estas dos reflexiones teóricas —la transitoria y la persistente— tendríamos que aceptar que las conductas desadaptativas 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 familiares y en la interacción de éstas con la escuela. Estas dos orientaciones, aparentemente irreconciliables, parecen no serlo tanto. Se trata más bien de diferenciar con rigor qué variables en la explicación de la conducta desviada transitoria y persistente son comunes y el poder explicativo de cada una de ellas. Que existen puntos comunes, no hay duda. No es fácil asumir que la conducta antisocial en la adolescencia sea parte de un proceso normal, o como parte de la consolidación de la identidad, cuando se constata que los actos delictivos severos cometidos por los adolescentes en los centros educativos en nuestro país son de un 3% en los chicos y un 1% en las chicas, y los menos severos, se sitúan en un 11% y un 3% respectivamente. Cifras preocupantes máxime, si como nos sugieren las estadísticas, se trata de un fenómeno que va en aumento (Emler y Reicher, 1995; Musitu, 2002).

Entonces, ¿qué explica que unos adolescentes se comprometan en actos delictivos para reafirmar o, posiblemente, construir su identidad, mientras que otros —una gran mayoría— no lo hagan? La otra cuestión que nos tendríamos que hacer es la siguiente, ¿qué papel juegan las instituciones familiares y escolares en la aparición de conductas desadaptativas en los adolescentes? Estas, junto con otras, son justamente preguntas que intentaremos responder en este trabajo.

Posiblemente, la teoría que mejor nos ayude a comprender la influencia de la familia en la conducta desadaptativa del adolescente sea la teoría social cognitiva (Muuss, 1988; King y cols., 1995). Este acercamiento subraya la importancia del aprendizaje observacional, modelado e imitación en el desarrollo psicosocial de los seres humanos. Desde esta teoría se considera que los adolescentes aprenden diferentes conductas identificándose con otros significativos, tales como padres e iguales.

Se ha constatado que los grupos de delincuentes perciben que sus familias son considerablemente menos cohesivas, menos expresivas y que tienen niveles más bajos de independencia entre sus miembros, que los adolescentes de los grupos control. Estos adolescentes también manifiestan que sus familias tienen niveles más altos de control y que participan menos en actividades sociales y

recreativas que otras familias sin esos problemas (Bischof, Stith y Whitney, 1995; Tremblay y cols., 1995). Igualmente, se ha encontrado que la comunicación negativa con los padres está significativamente relacionada con la violencia interpersonal autoinformada en adolescentes varones (Masselam, Marcus y Stunkard, 1990; Morrison y Zeltin, 1992; Oyserman y Saltz, 1993; Scannapieco, 1993; Heavem, 1994), y que los jóvenes delincuentes reciben menos alabanzas y elogios de sus progenitores que los no delincuentes (Cortes y Gatti, 1992; Conger, Patterson y Ge, 1995; Hendry, Glendinning y Shucksmith, 1996).

El conocimiento de las principales transformaciones que se producen durante la adolescencia es una ayuda para observar la repercusión que dichos cambios pueden tener en las relaciones entre padres e hijos, hecho que a su vez nos permitirá conocer la importancia que el funcionamiento familiar tiene en el ajuste psicosocial y el desarrollo del adolescente, así como en el bienestar de todos los miembros que componen la familia. Asimismo, dado que el ámbito familiar ejerce una gran influencia sobre el resto de contextos en los que se desenvuelven los hijos, en el presente estudio no sólo se seleccionaron variables familiares, ya que si no la investigación adolecería de factores de gran interés que deben ser tenidos en consideración, y que en el presente trabajo han mostrado su impacto en el desarrollo del adolescente.

Una de esas variables importantes es la relación de los adolescentes con sus iguales. Durante la adolescencia, el grupo de pares juega un papel fundamental como punto de referencia normativo tanto en el proceso de elaboración del conocimiento social, como en el de consolidación de la identidad (Palmonari, Pombeni y Kirchler, 1989, 1992). La importancia de las relaciones con los iguales en el ajuste subsecuente se ha ilustrado con claridad en una revisión de Parker y Asher (1987). Postulan un modelo causal en el que la conducta desviada, tal como la violencia, provoca una pobre aceptación de los iguales, lo que a su vez conduce a posteriores desarrollos de las conductas desviadas y a la asociación con los pares que realizan actividades antisociales (Cairns y cols., 1988).

Normalmente los niños que son rechazados por el grupo más amplio de iguales reaccionan asociándose con otros que, como ellos mismos, manifiestan generalmente tendencias antisociales. En esta asociación subyace la base de la conducta delictiva, en la medida en que los niños con comportamientos desadaptativos definen y crean entre ellos sus propios códigos y normas y refuerzan sus propias conductas. Las habilidades antisociales son aplaudidas y aprobadas, y la probabilidad de que la desviación se agrave, se incrementa.

La escuela es otro gran contexto para el desarrollo del niño y el adolescente. Cuando éstos cruzan el umbral de la puerta de la escuela e instituto llevan consigo un amplio repertorio de creencias y conductas internalizadas. Así, las experiencias negativas de los niños y adolescentes en el hogar también chocan con el contexto escolar. Algunos autores (Patterson, DeBaryshe y Ramsey, 1989; Patterson, Reid y Dishion, 1992), han mostrado cómo los patrones de conducta antisocial aprendidos en el hogar interfieren en el aprendizaje en el contexto escolar y en las relaciones positivas con los iguales. Esta secuencia evolutiva fue contrastada por Dishion (1990), que observó que unas relaciones parentales negativas se relacionaban con la conducta agresiva que era, a su vez, un obstructor del logro académico. En el caso de los alumnos problemáticos y con graves problemas de conducta, se observa que tienen serias dificultades en las interacciones con sus iguales (Dodge, 1983; Guerra y Slaby, 1990; Tremblay y cols., 1995) y muy pobre rendimiento escolar, hasta el punto que se considera que un 82% de ellos son repetidores o no acaban el ciclo completo de la escolaridad (Dishion, Patterson y Griesler, 1994).

Normalmente, la conducta violenta y delictiva de algunos de los alumnos en el centro educativo provoca percepciones e interacciones sociales negativas con sus iguales y profesores. También el incremento de problemas de aprendizaje y con los compañeros puede potenciar, al mismo tiempo, posteriores fracasos académicos y, de esta manera, acelerar la desviación. Este proceso de desarrollo se ha identificado en la investigación longitudinal, mostrando que la agresión preadolescente hacia los iguales predice suspensiones escolares, abandono temprano de la escuela y experiencias con la policía y la justicia (Kupersmidt y Coie, 1990).

En general, existe una tendencia en los niños violentos y normalmente rechazados, a asociarse cada vez menos con compañeros más populares y hábiles del grupo social y más con otros rechazados (Cairns y Cairns, 1991). Es decir, los alumnos agresivos se asocian con iguales que los aceptan y que son como ellos en términos de conducta, valores y actitudes (Hymel, Wagner y Butler, 1999). Como tal, se convierten en miembros del “outgroup” más que del “ingroup”, y sus experiencias de socialización se desequilibran en la dirección de las conductas negativas. Dentro de estos grupos sociales nuevamente formados, los alumnos violentos tienen pocas oportunidades para las interacciones positivas con el resto de compañeros, que se presume que juegan un importante rol en el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas.

Esta oportunidad limitada para las interacciones positivas con los iguales sitúa a estos alumnos en riesgo de continuar aprendiendo y utilizando conductas

agresivas (Parker y Asher, 1987). El grupo de pares con problemas de integración, se conjetura que ofrece una base de entrenamiento para la expresión de conductas delictivas y el consumo de alcohol y otras drogas (Patterson, Reid y Dishion, 1992). En análisis longitudinales que comparan a adultos violentos y no violentos, se observa que la implicación del adolescente en grupos de violencia y delictivos se relaciona con conductas antisociales cuando son adultos (Farrington, 1991).

Respecto al tema de las autoridades formales, Emler, Ohama y Dickinson (1990), opinan que para comprender el proceso de formación de la actitud hacia la autoridad, se debe reparar en la construcción inherentemente social de las representaciones cognitivas. Esta concepción constructivista supone que las actitudes de los individuos dependen directamente del contexto del que forman parte, del rol que en él desempeñan y de sus experiencias de interacción social con otros individuos y con las instituciones presentes en su entorno inmediato. Desde esta perspectiva, se considera de especial relevancia las transformaciones que acontecen a lo largo de la etapa adolescente en la representación del orden institucional, tales como el contacto con nuevas figuras e instituciones formales.

Desde estas consideraciones, la estructura del trabajo que constituye esta tesis doctoral queda como sigue:

En la primera parte, realizaremos una aproximación al marco teórico en el cual se circunscribe la investigación, para centrar las cuestiones relacionadas con el ajuste y las conductas desadaptativas de los adolescentes en la Comunidad Foral de Navarra.

De esto modo, el primer capítulo, denominado La adolescencia: Un periodo de transición, pretende ofrecer una panorámica general de los principales cambios biológicos, psicológicos y conductuales que se producen en esta etapa de la vida. Asimismo, se describe la evolución del desarrollo moral en el adolescente desde el punto de vista de dos autores: Piaget y Kohlberg.

Bajo el título, Desarrollo social y de personalidad en la adolescencia, en el segundo capítulo se plantea la relevante influencia que la familia y los iguales, ejercen en el desarrollo social del adolescente. A su vez, tras exponer las distintas conceptualizaciones sobre el autoconcepto y la autoestima, se examinan las características de ambos conceptos y la importancia que suponen para el adolescente. Finalmente, se aborda el concepto de Identidad, centrándonos en sus características principales y su evaluación (basándonos fundamentalmente en el modelo evolutivo de Marcia).

El tercer capítulo, denominado Adolescencia e institución escolar, pretende examinar el papel que juega la escuela como contexto socializador e institución formal. Resultado de numerosos estudios que consideran a la familia y la escuela como los dos pilares básicos del proceso educativo, se aborda la ingente necesidad de una aproximación y colaboración conjunta entre padres y profesores para abordar la labor educativa de los adolescentes, así como la estimulación y promoción de su desarrollo de la mejor manera posible. Asimismo, nos centramos en las relaciones de los adolescentes con sus iguales en el centro educativo y en las conductas disruptivas más comunes que se producen en éste. Para una mejor comprensión del tema, hemos establecido un marco comparativo entre los alumnos más agresivos y los que padecen las agresiones (víctimas), atendiendo a sus rasgos psicosociales discriminantes. Al final del capítulo, se proponen diferentes líneas de actuación para prevenir, en la medida de lo posible, las conductas problemáticas en la institución escolar.

En el cuarto capítulo, titulado Adolescencia y familia, se aborda uno de los temas principales de este trabajo. Nos referimos al papel de la institución familiar en el crecimiento y ajuste del adolescente. Para su elaboración, primero se ofrece una panorámica general de la situación actual de las familias en España, centrándonos en sus cambios y las consecuencias que éstos suponen en el desarrollo de los hijos. A continuación, se analiza el rol de la familia como contexto socializador, atendiendo a sus funciones, prácticas educativas y estilos parentales. Finalmente, se analiza el funcionamiento familiar desde dos pilares básicos: la comunicación y los conflictos.

Concluida la revisión de las características principales de los adolescentes y de la influencia de los agentes de socialización más significativos para ellos, en el capítulo quinto, denominado Conductas desadaptativas en la adolescencia, se exponen los diferentes modelos explicativos de las conductas desadaptativas estudiados hasta el momento. En segundo lugar, centramos nuestro análisis en las dos conductas antisociales más relevantes en la actualidad: el consumo de drogas y las conductas delictivas. Asimismo, se pretende dar a conocer los factores de riesgo y protección asociados a la comisión de conductas desadaptativas. Resultado de este estudio, se proponen una serie de vías de actuación para la prevención de dichas actuaciones.

A partir del marco teórico, en el capítulo seis, bajo el título Diseño de la investigación, nos centraremos en la formulación de las hipótesis y el planteamiento de los objetivos de este estudio. A su vez, se llevará a cabo el diseño de la investigación y se describirán los diferentes instrumentos de medida

utilizados en la muestra, con el objeto de conocer los datos necesarios para su contraste estadístico y su discusión posterior.

De este modo, la segunda parte consta de un séptimo capítulo denominado Resultados, que como ya dice su título, pretende exponer los principales resultados obtenidos del análisis de los datos, anteriormente recogidos. A partir de la valoración de dichos resultados, nos va a ser posible alcanzar un mayor conocimiento acerca del papel que algunas variables familiares y escolares —principalmente—, tienen en la aparición de conductas desadaptativas en los adolescentes. Asimismo, nos va a ayudar a conocer, del conjunto total de variables consideradas en el estudio, cuáles son las que mejor predicen esos comportamientos y además de una forma multidimensional, lo que va a proporcionar una mayor especificidad a los resultados.

Por último, en el capítulo ocho, se presentan las conclusiones finales de esta tesis doctoral desde una doble perspectiva. La discusión científica de los resultados a los que se ha llegado, y las implicaciones que éstos suponen a la hora de abordar el tema de las conductas desadaptativas en la adolescencia, en cuanto a las derivaciones educativas que implican y su repercusión para los profesionales y los principales agentes de socialización de los adolescentes.

Terminaremos diciendo que la realización de este trabajo ha resultado del todo enriquecedora ya que supone una serie de implicaciones teóricas, metodológicas e interventivas, que son un impulso claro para la elaboración de futuras investigaciones en el campo del desarrollo adolescente. No obstante, el propósito principal de este texto radica en un mayor acercamiento al análisis de las conductas desadaptativas y la contribución de algunas claves que esperamos ayuden a científicos y profesionales a seguir avanzando en esta problemática en futuras investigaciones, y a las principales instancias socializadoras en su labor educativa y de prevención con los adolescentes.

Llegados a este punto, no podría finalizar esta introducción sin dejar constancia de mi agradecimiento a todas las personas e instituciones que, directa o indirectamente han hecho posible la realización de este trabajo.

En primer lugar, a la Universidad Pública de Navarra —en concreto al Departamento de Psicología y Pedagogía— por haberme proporcionado los medios y recursos necesarios para llevar a cabo esta investigación. Al Departamento de Educación del Gobierno de Navarra por su aporte de información y el apoyo financiero prestado. Asimismo, agradezco su interés mostrado por la problemática de las conductas desadaptativas en los adolescentes navarros. A todos los directivos y profesores de los centros educativos que han

colaborado de manera voluntaria en esta investigación, aportando parte de su preciado tiempo y trabajo. Muchas gracias.

En segundo lugar, quiero y debo dejar constancia de mi profundo agradecimiento a los directores de este trabajo, al Dr. Gonzalo Musitu y el Dr. Pablo Sotés, por su confianza, paciencia, orientación y disponibilidad. Su interés por el tema de la adolescencia ha contribuido a la gestación de este trabajo y ha influido decisivamente en mi formación. Gracias a ellos he aprendido cuánto me queda por aprender y me han ayudado a ver los obstáculos y dificultades como una forma de crecimiento personal y afán de superación.

Al Dr. Javier Tourón por su ayuda en la elaboración de la metodología de este trabajo. Muy especialmente a Sergio Murgui por todos los consejos y orientaciones metodológicas que me ha aportado durante todo este tiempo. Estoy en deuda con ellos.

Asimismo, quiero expresar mi enorme gratitud a la Dra. Maica González y al Dr. Andrés Jiménez, por su ayuda, amistad y permanente confianza en mí. En especial, al Dr. Ángel Sobrino, que me apoyó de manera incondicional en mis peores momentos de este arduo camino y que sin su ayuda seguramente esta tesis no vería hoy la luz.

Mi agradecimiento también a los que durante un tiempo fueron mis compañeros en la Universidad de Navarra. Entre ellos, Elisa Carceller, Marta Silvero, Nerea Sanz, Marta Reyero, Rosa Fernández, y los Drs. Javier Las Palas y Pedro Martínez.

Al Dr. Miguel Olza, ya que sin su ayuda, no hubiera conocido a los que hoy son mis directores de tesis. Asimismo, todo mi agradecimiento al Dr. Luis Nuñez, por su ayuda profesional y también personal a lo largo de este trabajo.

También quiero expresar mi sincero agradecimiento a José Ángel Sánchez, ya que aparte de su ayuda profesional, me ha brindado su amistad estando de manera constante a mi lado cada vez que lo he necesitado. Gracias por tu interés en este trabajo y por todos tus consejos que me han sido de gran utilidad.

No debo pasar por alto a todos alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que han participado en esta investigación. Sin su colaboración, nada de esto hubiera sido posible. Gracias a todos.

A todos mis amigos/as, que han sabido estar ahí en todo momento. Gracias en especial a Ana, Mónica, Ivón, Sara, Uxue, Laura, Loinaz, Cristina, Jesús, Iosu y Luis.

A todos mis compañeros de Stirpe, por su preocupación y ánimo constante y por haber compartido conmigo momentos muy agradables. En especial, a José Antonio, M^a Jesús, Silvia, Rosa, Marcos, Laura, Mónica, Alfonso, Ana, Isabel y Teresa. Gracias por vuestra amistad.

Por último, pero para mí el más especial y sincero agradecimiento a toda mi familia. Ellos han estado desde el principio alentando este trabajo. Gracias por vuestro apoyo, cariño y paciencia. Especialmente a mi marido Javier, en el que me he apoyado en todo momento y sin el cual no hubiera conseguido llegar hasta aquí. Gran parte de este mérito es también vuestro.

1. LA ADOLESCENCIA: UN PERÍODO DE TRANSICIÓN

INTRODUCCIÓN

La adolescencia ha sido definida por numerosos autores como un periodo de transición que vive el individuo desde la infancia a la juventud (Frydenberg, 1997). 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 que no son fáciles de encontrar en otras fases del ciclo vital. Entre éstas 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 las transformaciones son de una importancia capital.

El estudio psicológico propiamente científico de la adolescencia no se produce hasta finales del siglo XIX (Mussen, Conger y Kagan, 1982). Anteriormente, la atención se centraba más en ayudar a los jóvenes adolescentes a controlar sus “impulsos desordenados”. Una figura significativa en el estudio de la adolescencia es sin duda alguna la de Stanley Hall (1904), quien a principios del siglo XX fue considerado como el padre del estudio científico de la adolescencia, la cual consideraba como una etapa de “tempestades y conflictos”, así como de un fuerte potencial físico, mental y emotivo.

En lo que parecen estar de acuerdo la mayoría de los investigadores es 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 momento que se define como difícil y complejo, tanto para los propios jóvenes como para sus padres, ya que para el adolescente está suponiendo una transición hacia su madurez personal y en la cual experimenta una serie de nuevas experiencias y de reajustes sociales, así como la búsqueda de su propia independencia. Por lo tanto, los adolescentes se encuentran en 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). A su vez, esa transición va a provocar cambios en las relaciones de los adolescentes con los otros, así como en el ámbito escolar, ya que van a pasar de la escuela elemental a la secundaria y en muchas ocasiones es el momento en el que tienen que tomar decisiones acerca de su futuro académico y profesional, jugando así un papel crucial para su autodefinición (Musitu y cols., 2001).

Coleman y Hendry (2003, p.20), por su parte, ven necesario considerar la adolescencia como un momento de transición y nos resumen una serie de implicaciones que dicha transición conlleva:

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

En las sociedades actuales, el periodo de la adolescencia parece que cada vez se dilata de manera más progresiva. Tal es así, que ya se incluyen en esta etapa a los sujetos con un intervalo de edad que abarca de los 12 a los 20 años. Este periodo suele dividirse en tres etapas, cada una de ellas con unas características propias. La primera de ellas se denomina *primera adolescencia*, e incluye a jóvenes de 12 a 14 años de edad; la segunda es la *adolescencia media* (aquí se encuadran los de 15 a 17 años) y la última etapa es la llamada *adolescencia tardía* (que va de los 18 a los 20 años).

Dentro de las peculiaridades de cada una de las etapas que se han nombrado, se puede señalar que en la primera adolescencia es cuando se producen los mayores cambios de tipo biológico y físico. Las fluctuaciones de estado de ánimo bruscas y frecuentes ocurren en la adolescencia media. Además, su nivel de autoconciencia es muy alto, por lo que sienten una mayor preocupación por la imagen que los demás perciban de ellos. Por último, en la adolescencia tardía es cuando aumenta el riesgo de conductas desadaptativas, tales como el consumo de drogas, conductas agresivas, la conducción temeraria o las conductas sexuales de riesgo. (Musitu y cols., 2001).

1. CAMBIOS BIOLÓGICOS

Se debe tener en consideración, según Alsaker y Flammer (2003, en prensa), que la etapa de la pubertad representa tanto la maduración física como la reproductora. El término pubertad proviene del latín, *pubertas* (cuyo significado es edad de la madurez) y siendo la primera fase de la etapa adolescente, la definen como una serie de cambios fisiológicos rápidos con la finalidad de la maduración del sistema reproductor.

La maduración del pubescente se expresa fundamentalmente por transformaciones drásticas en la forma y apariencia del cuerpo. Una de las principales causas de esos cambios se produce por alteraciones en el sistema hormonal, pero es importante recordar que los adolescentes también están determinados de manera fisiológica y cultural. La consecuencia de todo esto es la posibilidad de poder observar grandes asincronías en lo que respecta a su inicio y duración (Eichorn, 1975).

El comienzo y evolución de los cambios del púber difiere entre los sexos de varias formas. En ambos se produce un marcado crecimiento de su cuerpo (un aumento del peso y la estatura), lo que se podría denominar “el estirón” y 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). Las primeras estructuras que alcanzan el estatus de adulto son la cabeza, las manos y los pies (Mussen, Conger y Kagan, 1982). Tanto la coordinación como la sucesión de los cambios corporales, son diferentes en los chicos y en las chicas, aunque en ambos casos dichos cambios aparecen más bien ordenados.

En los varones, el estirón puede empezar a los 10 años y medio o retrasarse hasta los 16, aunque en el adolescente medio la transformación se suele dar a los 13 años de edad, alcanzando un crecimiento máximo hacia los 14 años. Posteriormente, durante varios años después, puede proseguir el crecimiento 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. En la joven denominada media, el desarrollo empieza 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 (Mussen, Conger y Kagan, 1982; Coleman y Hendry, 2003). Por lo tanto, los chicos desarrollan 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 sólo unos meses después del primer cambio corporal en la mujer —el pecho—” (Finkelstein, 1980, p. 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, 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).

El método normalmente más utilizado para medir el desarrollo madurativo calcula las medidas estandarizadas en los grupos de referencia para cada género. En general, se considera que los adolescentes que se sitúan por encima de una desviación típica son los que maduran temprano, y los que están por debajo de menos de una desviación normal se piensa que maduran a una edad más tardía, según su grupo de referencia. Los sujetos que se encuentran entre ambos intervalos se considera que están dentro de la normalidad (*on time*) (Brooks-Gunn, Peterson y Eichorn, 1985).

Otro aspecto a tener en cuenta es la percepción que tienen los propios adolescentes acerca de su proceso de maduración. Hay evidencias de que esto afecta a diferentes facetas del ajuste psicosocial (Buchanan, 1991; González Torres y Tourón, 1994; Harter, 1999). Siegel (1982) resume el impacto que producen sobre los adolescentes las transformaciones físicas a que se ven sometidos:

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) La mayoría de los adolescentes, al comienzo de esta etapa, se encuentran más interesados por su apariencia física que por cualquier otro aspecto 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.

Esto es por lo que las medidas de evolución de la pubertad están basadas a menudo en los autoinformes en lo que se refiere al estado del púber, y por las comparaciones con sus iguales. Es decir, se les pregunta cuán maduros se sienten comparados con sus pares (Alsaker, 1992). Se ha encontrado que el desarrollo real y el percibido están correlacionados sólo 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 podemos obviar es el desarrollo sexual que se produce durante la etapa de maduración del adolescente. En general, los estudios confirman que tanto las creencias, los valores y los procesos de razonamiento afectan al tipo de actividad sexual en el que se implican los adolescentes. Para muchos de ellos, la intimidad sexual es una experiencia generadora de autonomía, sentimiento de identidad, de autovaloración como persona atractiva y de toma de conciencia de su capacidad para la relación con otros. Pero por desgracia, en muchas ocasiones, las mentes de los adolescentes no están preparadas para la actividad sexual, a diferencia de sus cuerpos, por lo que pueden surgir algunos problemas graves (Fierro, 1998).

No es óbice recordar en este punto, que será muy difícil comprender la sexualidad de los adolescentes a menos que reconozcamos el contexto en el que se lleva a cabo y admitamos las importantes influencias de la sociedad adulta. Entre los factores sociales que influyen en la sexualidad de los jóvenes, la familia es uno de los más importantes. Los padres y otros miembros de la familia tienen actitudes sobre la sexualidad y sobre el género (incluidos aspectos como los roles sexuales, la distribución del poder y la comunicación entre hombres y mujeres). Todas estas disposiciones parentales influirán en el modo en el que los adolescentes se desarrollen sexualmente. Asimismo, los progenitores funcionan 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, ofrecerán poderosos modelos que 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 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 educativo acerca de la sexualidad contenga, por lo menos: a) actividades destinadas a aprender a personificar e individualizar la información acerca de la sexualidad, reproducción y contracepción; b) entrenamiento en habilidades de comunicación, toma de decisiones y capacidad de plantear y defender los puntos de vista propios y; c) práctica a la hora de aplicar estas complejas habilidades en situaciones o circunstancias que resulten especialmente difíciles para el sujeto. La opinión de Coleman y Hendry (2003, p. 126) al respecto, es que parece necesario que estos programas “proporcionen a las personas jóvenes tanto el conocimiento como las habilidades de relación para asumir el control de su vida en la esfera del comportamiento sexual”.

Por otra parte, una posible solución para que los adolescentes tomen decisiones más racionales acerca de sus actividades sexuales es que los padres se involucren y hablen con naturalidad del tema, para así ofrecer una correcta información acerca de la sexualidad y tratar de 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). Respecto a uno de esos agentes, 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 durante 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.

A continuación, vamos a comentar algunas de las repercusiones que se producen a nivel psicosocial y conductual en los adolescentes, a causa de la percepción que éstos tienen de sí mismos sobre los cambios físicos que experimentan y que son típicos de la pubertad.

2. CAMBIOS PSICOLÓGICOS Y CONDUCTUALES

Tomando como base todos los cambios que se producen durante la etapa de la adolescencia, hay autores que opinan que este periodo es un momento de gran confusión interna (Stanley Hall, 1904). Pero esta afirmación ha obtenido bastantes críticas (Rutter y cols., 1976; Offer, Ostrov y Howard, 1984), ya que se ha hecho fundamentalmente en base a estudios con pacientes psiquiátricos. Aquellas investigaciones que se han centrado en adolescentes sin patologías (Offer, 1969; Rutter y cols., 1976), no niegan que la adolescencia suponga un momento difícil para el ajuste de los jóvenes, aunque puntualizan que el desarrollo de la mayoría de los adolescentes no muestra una gran confusión interna o crisis afectivas. Lo que vienen a señalar estos autores es que los numerosos cambios a los que se enfrentan los jóvenes durante la adolescencia, pueden suponer grandes demandas en la habilidad de los adolescentes para conseguir ajustar sus propias autoevaluaciones con la nueva información que les llega sobre sí mismos.

Dichos cambios van a afectar de una forma u otra al adolescente respecto de su sentimiento de autocongruencia y de identidad de sí mismo. Por ello, necesita tiempo para ir integrando y asumiendo dichas transformaciones para conformar una identidad firme y positiva de sí mismo. 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 y Kroger, 2003, en prensa; 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 prensa). Algunas investigaciones señalan 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 “a tiempo” del mismo nivel de maduración. Asimismo, diversos estudios (Cairns y Cairns, 1994; Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras, 2002; Coleman y Hendry, 2003) señalan que las chicas con una maduración precoz se ven menos atractivas que sus iguales, se consideran menos atractivas por éstas y en general están menos satisfechas de su cuerpo. Stattin y Magnusson (1990) y Alsaker (1997) encontraron que tanto las chicas como los chicos que maduraban tempranamente, tenían más síntomas psicossomáticos 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 correlación también entre los cambios corporales y los estados de humor negativos, así como la intensidad de éstos (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 del 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 la conducta 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 conllevar de forma necesaria problemas conductuales. Hay indicaciones 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. Y 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 joven puede estar influenciado por las reacciones de los otros. Pero no debemos 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 del joven no supone sólo una adaptación a las nuevas características debido ante todo a los cambios fisiológicos, sino también a una adaptación 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, en prensa), todos los cambios que se producen durante la pubertad afectan al proceso de desarrollo y la conducta del adolescente. Aunque ninguno de esos factores puede ignorarse, tampoco ninguno en concreto puede predecir el comportamiento de los jóvenes.

Otro aspecto a tener en cuenta en la evolución del sujeto en su etapa adolescente y que también va a afectar a su conducta, es el cambio que se va a producir a nivel cognitivo. En el siguiente apartado vamos a desarrollar esta cuestión, centrándonos de manera especial en las teorías de Piaget y de Kohlberg por la relevancia de sus aportaciones.

3. EL DESARROLLO MORAL EN LA ADOLESCENCIA

Es necesario, antes de abordar esta cuestión, tener en cuenta que el tema del pensamiento formal, propio del periodo adolescente, es uno de los que más tiempo ha tardado en ser estudiado de forma experimental y con cierta continuidad por investigadores que no se integraban dentro de la Escuela de Ginebra. Carretero (1998b) detalla este aspecto indicando que las primeras obras fundamentales sobre el pensamiento formal datan de la primera mitad de la década de los cincuenta (Piaget e Inhelder, 1951; Inhelder y Piaget, 1955). No se vuelve a retomar el tema hasta finales de los años setenta, fecha en la que ya se va investigando más y de forma más detallada por un buen número de investigadores. Como ejemplo, Carretero cita a Neimark (1975a) como la persona que hizo la primera revisión sistemática que ya agrupa un determinado número de trabajos.

La adolescencia es la etapa en la que los individuos se suelen adherir a valores y además, este sistema de valores permanece estable en la adultez en la mayoría de los casos. En este período se define la orientación que por lo general la persona mantendrá durante el resto de su vida en relación a metas, fines y proyectos (Lila, 1995). El desarrollo moral se corresponde con un dominio donde las transformaciones son profundas en la etapa adolescente. Implica la evolución progresiva de la apreciación individual de normas y valores sociales, y comprende tres aspectos fundamentales: un *nivel conceptual o cognitivo*, que incluye los juicios morales, la representación de las normas, el razonamiento y la conciencia moral; un *nivel actitudinal*, referido a elementos emotivos y de orientación evaluativa; y un *nivel pragmático*, que considera las acciones y comportamientos morales, como la conducta cooperativa, prosocial o de solidaridad.

En el estudio del desarrollo del juicio y razonamiento moral, destacan los análisis y modelos de dos influyentes autores. Piaget, interesado principalmente en el desarrollo del juicio moral en la infancia y Kohlberg, centrado en este desarrollo a lo largo de la adolescencia y la edad adulta (Molpeceres, 1991). En el siguiente apartado, se comentan con más detenimiento las contribuciones de ambos autores.

3.1. Métodos de evaluación del desarrollo moral

Piaget (1928) ha estudiado el desarrollo moral del niño a partir del análisis de la conciencia que éste tiene acerca del origen de las reglas. La evolución en el desarrollo de la conciencia del niño parte de la concepción de que las normas son impuestas por los adultos, para llegar finalmente a entender que dichas normas emergen de las relaciones de reciprocidad y cooperación entre los individuos. Esta última concepción de moral autónoma es posible, porque el desarrollo cognitivo permite al niño ser capaz de situarse en la perspectiva de los otros. La capacidad de descentramiento para observar el mundo y a sí mismo desde otro punto de vista, constituye un requisito previo para que el niño que se está adentrando en la etapa adolescente sea capaz de adoptar un juicio moral fundamentado en la cooperación entre iguales. Además de esto, la experiencia de interacciones sociales recíprocas en condiciones de igualdad y de mutuo respeto, es necesaria para la elaboración del juicio moral en el adolescente.

Esta perspectiva cognitivo-evolutiva afirma que las personas atraviesan varias fases sucesivas de desarrollo moral, que dependen fundamentalmente de las competencias cognitivas del individuo que se han ido construyendo a través de las experiencias sociales y de adaptación individual. Piaget (1928, 1970) elaboró la descripción de las fases, apoyándose en entrevistas individuales sobre dilemas socio-cognitivos. Sin embargo, estaba principalmente interesado en la evolución de la moralidad en la niñez y no tanto en el período de la adolescencia. Por esta razón, sus dilemas morales se centran en eventos que formaban parte de la experiencia diaria de los niños.

El pensamiento que caracteriza a los adolescentes es el que Piaget (1928) denominó pensamiento operacional formal, que dentro de su teoría es la cuarta etapa del desarrollo cognitivo, producida por una combinación de maduración y experiencia. Este tipo de desarrollo está caracterizado por el pensamiento hipotético, lógico y abstracto, la construcción de teorías y el egocentrismo. El estadio de las operaciones formales permite a los adolescentes tener una capacidad constituida por una serie de operaciones lógicas, que constituyen una estructura de conjunto y no una serie de instrumentos intelectuales sin conexión

entre sí. Para los teóricos del procesamiento de la información, entre los que se incluye a Piaget, la característica distintiva del pensamiento adolescente es su capacidad para pensar en términos de posibilidad, en lugar de pensar sólo en términos de realidad (Berger y Thompson, 1998; Harter, 1999). Como señalan Carretero y León (1990), en el niño lo posible está supeditado a lo real, mientras que en el adolescente es lo real lo que está subordinado a lo posible.

Esta capacidad para pensar en términos de posibilidad permite que los adolescentes puedan realizar fantasías, especular y emitir hipótesis con mucha más facilidad que los niños, llegando así a forjar una mente mucho más lógica. Es decir, pueden utilizar el pensamiento hipotético, que implica razonar sobre proposiciones que pueden reflejar o no la realidad. La capacidad de pensar de manera hipotética supone también la capacidad de poder analizar las realidades actuales dentro del marco de los valores abstractos, teniendo la posibilidad de no aceptar las condiciones como son, e incluso de criticar la realidad tal cual es atendiendo a las hipótesis de cómo podrían ser las cosas y la interrelación entre las personas. Es un momento en el que el adolescente tiene la capacidad de concebir o plantearse un problema desde distintas perspectivas. De este modo, se pueden producir inconsistencias en los argumentos ofrecidos por los adultos respecto a los peligros que supone el consumo de drogas. Incluso en este periodo ya tiene la capacidad para generar contraargumentos, relativizando el riesgo de dichos peligros (Luengo y cols., 1999). Este es uno de los motivos por los que la adolescencia es una etapa de continuas reflexiones sobre el mundo ya que, entre otras cosas, puede reevaluar creencias previas que habían asumido sin crítica alguna durante la niñez. Al mismo tiempo, este cambio de pensamiento permite al adolescente enfrentarse con ideas y sentimientos que son novedosos, provocativos y en ocasiones atemorizantes (Berger y Thompson, 1998).

Asimismo, durante la adolescencia se desarrolla el razonamiento hipotético-deductivo, por el cual los jóvenes pueden comenzar partiendo de una premisa o teoría general, y deducir inferencias lógicas de ella y posteriormente comprobar la validez de dichas inferencias. Las fases de dicho razonamiento hipotético son tres. En primer lugar se eliminan las hipótesis que se habían admitido hasta ese momento. Posteriormente, se construyen nuevas hipótesis y se finaliza con la verificación de la nueva hipótesis (Carretero, 1998a). Como consecuencia de todo lo anterior, los adolescentes pasan a ser creadores de teorías en su vida cotidiana. De hecho, los adolescentes adultos son capaces de desmontar sus propias teorías y elaborar otras nuevas, con la intención de dar una explicación satisfactoria sobre la experiencia de la vida. Pero su capacidad para realizar esto con coherencia se va desarrollando de forma gradual, prolongándose hasta la edad adulta. De hecho, a pesar de que durante la adolescencia se

producen avances importantes en sus capacidades de razonamiento, no debemos pasar por alto que los jóvenes tienden a subestimar los riesgos de padecer daños derivados de la conducta problema. Esto sucede, entre otras razones, porque muestran un cierto desinterés a lo que les pueda suceder a largo plazo, ya que tienden a estar más proyectados hacia las situaciones presentes que a las futuras (Luengo y cols., 1999).

La capacidad de pensar en términos de posibilidad permite a los adolescentes desarrollar un nivel de auto-examen, pensando a menudo sobre cómo les consideran los demás y sobre sus posibilidades de futuro. Pero estas reflexiones introspectivas a menudo están distorsionadas por el egocentrismo característico del adolescente, el cual conlleva una opinión de sí mismo por la que el joven tiende a considerarse mucho más central y significativo en la sociedad de lo que es en realidad. Piensa que los otros están tan preocupados por su comportamiento y apariencia como ellos mismos (Elkind, 1984). Por ello, tienden a suponer lo que otros pueden pensar de ellos y después convertir esa suposición en un hecho. Por este motivo, la proyección de una imagen “adulta” e independiente de las normas adquiere especial relevancia (Luengo y cols., 1999, p. 13). Pero la realidad es que tanto el pensamiento hipotético, el razonamiento deductivo como sus introspecciones, son muy desiguales y variables (Berger y Thompson, 1998).

Pero ni Piaget ni la Escuela de Ginebra, olvidaron tener en cuenta la importancia que los factores sociales tienen en el desarrollo cognitivo de los adolescentes. Así, los autores de Ginebra consideraban que la constitución de las estructuras formales dependía también del entorno social, hasta el punto de que dicho entorno influye también en la actualización de dichas estructuras retrasándola o acelerándola.

Poco a poco, la teoría del pensamiento formal fue evolucionando a la vez que surgió la posición revisionista de la Escuela de Ginebra. Las razones son varias. La teoría piagetiana no podía predecir con seguridad las características del desarrollo intelectual durante la etapa de la adolescencia (Carretero, 1998b). A su vez, muchos han puesto en duda que existan realmente estadios discretos de desarrollo cognitivo. Uno de los principales problemas respecto al concepto de pensamiento operacional formal, es que Piaget fue demasiado optimista al pensar que todos los jóvenes alcanzan este estadio. Existe un consenso de que hasta los 16 años de edad, sólo un bajo porcentaje alcanza el nivel más avanzado de pensamiento formal (Coleman y Hendry, 2003).

Por estos y otros motivos, vamos a exponer a continuación la visión y teoría de Kohlberg, un autor que amplió el esquema de Piaget e investigó en

profundidad el tema del desarrollo cognitivo o moral durante la adolescencia, en especial, el de las operaciones formales.

De acuerdo con Kohlberg (1973), un gran número de adolescentes se esfuerzan por definir sus propias reglas morales en lugar de acatar simplemente las normas señaladas por un sujeto en particular. Además, Kohlberg (1969) extendió el acercamiento cognitivo de Piaget al estudio de la etapa adolescente, manteniendo la misma idea de fases sucesivas ligada a la evolución cognitiva y moral. De igual modo, también se sirvió del mismo procedimiento de estudio que éste, por lo que realizó sus investigaciones mediante la utilización de dilemas morales.

Un dilema es una historia hipotética en la que el protagonista tiene que decidir qué debe hacer en una situación social con diferentes soluciones. Por tanto, un dilema induce a elegir una decisión de entre las posibles alternativas. Así pues, el sujeto que se enfrenta a la resolución de un dilema moral deberá comentar cómo, desde su punto de vista, debería actuar el protagonista de la historia y porqué debería actuar o proceder precisamente de ese modo. Esta justificación es la parte más importante del ejercicio y lo que realmente interesa en el estudio del desarrollo moral, ya que a partir de las razones dadas por los sujetos se les categorizará en función de una serie de fases establecidas.

Kohlberg y Ryncarz (1990), presentaron una división del desarrollo moral y los juicios morales en seis etapas, a partir del análisis de las justificaciones recogidas principalmente mediante entrevistas con adolescentes. Estas seis etapas se suceden de dos en dos, agrupándose y configurando tres niveles generales, a saber: el preconvencional, el convencional y el postconvencional. En el *nivel preconvencional*, las personas basan sus decisiones en las posibles consecuencias en función del riesgo y beneficio personal. En el *nivel convencional*, se enfatizan las normas colectivas y las obligaciones individuales como los principales determinantes de la acción. Finalmente, el *nivel postconvencional* hace referencia a la aceptación y respeto de normas y principios que se entienden como universales.

La evolución a lo largo de este sistema de seis fases es particularmente notable durante la adolescencia. Según Kohlberg (1981), los resultados recogidos en varios países sobre juicios morales muestran que los adolescentes de diez a dieciséis años presentan una disminución progresiva en las fases 1 y 2 conforme avanzan en edad, así como un aumento paralelo en la fase 4. Por su parte, los sujetos de entre diez y trece años manifiestan un aumento progresivo en la fase 3. La fase 5 suele aparecer a la edad de dieciséis años, pero la fase 6 resulta bastante infrecuente en todas las muestras. En síntesis, podemos decir que las fases 3 y 4 son las más frecuentes durante la adolescencia con un decaimiento correlativo de

las fases 1 y 2. Sólo algunos adolescentes tardíos alcanzan el pensamiento postconvencional, en la medida en que las influencias medioambientales, culturales y educativas lo hacen posible.

Cuadro 1. Fases del desarrollo moral (Kohlberg y Ryncarz, 1990)

<p>Nivel Preconvencional</p> <p><i>Fase 1: Fase del castigo y la obediencia</i></p> <p>La evitación del castigo y la obediencia a la autoridad son las principales razones por las que el individuo no daña ni a personas ni a propiedades. En esta fase, no hay ninguna descentración social ni hay consideración de los intereses de otros.</p> <p><i>Fase 2: Fase del intercambio instrumental</i></p> <p>El aspecto más importante es satisfacer los propios intereses y necesidades. El individuo supone que todo el mundo actúa según sus propios intereses, por lo que es conveniente hacer tratos justos en términos de intercambios concretos. El punto de vista personal está separado tanto de los otros como de la autoridad.</p>
<p>Nivel convencional</p> <p><i>Fase 3: Fase de las Expectativas Interpersonales Mutuas</i></p> <p>Compartir sentimientos y acuerdos sustituye como prioridad a los intereses individuales. El individuo se preocupa por lo que los otros piensan y sienten. El interés se centra en conservar las relaciones mutuas mediante la confianza, lealtad, respeto y gratitud.</p> <p><i>Fase 4: Fase del conocimiento y mantenimiento del Sistema Social</i></p> <p>La prioridad cambia desde las personas íntimas al sistema social en general. El individuo piensa que si cada uno cumple con sus deberes, se mantendrá el orden y el bienestar social. Se enfatiza el punto de vista del sistema. Las leyes tienen que ser respetadas. Las obligaciones individuales se consideran con respecto a la sociedad en conjunto.</p>
<p>Nivel Postconvencional</p> <p><i>Fase 5: Fase de los Derechos Prioritarios y del Contrato Social</i></p> <p>El individuo reconoce que los valores y las reglas son relativos a los grupos y contextos concretos. Además, es conveniente respetar esta variabilidad y elaborar contratos sociales para preservar los valores y derechos individuales. Los contratos y las leyes deben respetarse. El individuo empieza a ser consciente de algunos valores y derechos universales que tienen que ser defendidos en cualquier contexto. Sin embargo, cuando los puntos de vista moral y legal chocan, el individuo experimenta gran dificultad para integrar ambos aspectos.</p> <p><i>Fase 6: Fase de los Principios Éticos Universales</i></p> <p>Los juicios morales están guiados por principios éticos universales basados en la racionalidad, como la justicia, la igualdad de derechos humanos o el respeto a la dignidad de los seres humanos como individuos. El individuo actúa de acuerdo con estos principios aun cuando no encajan con las leyes y normas sociales del contexto.</p>

Las propuestas de Kohlberg se han ido adaptando continuamente desde sus primeras formulaciones en los años sesenta, tanto en los aspectos metodológicos como en el análisis teórico de las fases. El sistema de seis fases fue revisado y modificado por el propio Kohlberg. De hecho, más allá de la “claridad” de los eslabones entre las seis fases sucesivas, surgieron algunos problemas como el relativo al concepto de fase.

Cuando en este contexto hablamos de estructuras, nos estamos refiriendo a cada una de las fases como modos de percibir e interpretar las relaciones interpersonales, dotadas de coherencia y organización interna. De este modo, cuando un individuo avanza hacia una fase superior su estructura anterior se integra en la actual, transformándose el contenido de la fase (Pérez-Delgado y Mestre, 1995). Sin embargo, las propiedades estructurales de las fases de Kohlberg pueden ser cuestionadas, ya que éstas no constituyen estructuras con una descripción formal y unas reglas lógicas de composición. Las fases de Kohlberg son más bien declaraciones generales, que resumen una posición coherente sobre las normas sociales. Estas declaraciones no son una transcripción directa de cómo una persona actúa o de lo que decide al enfrentarse a los dilemas, sino que se corresponden en mayor medida a justificaciones subyacentes o a motivos para los actos y decisiones. Como consecuencia de esto, una decisión tomada ante un dilema moral puede pertenecer a más de una fase. Es más, cada fase no se caracteriza por un solo aspecto excluyente, sino que se trata en último término de una cuestión de estructura multidimensional (Edwards, 1982).

La teoría de Kohlberg tampoco ha estado exenta de críticas. En particular, Gilligan (1982) defiende que la esencia de la moralidad es diferente para hombres y mujeres. En su opinión, los estadios de Kohlberg tienen un defecto fundamental, y es que se basan en un concepto masculino de moralidad. También sostiene que muchos de los dilemas utilizados por Kohlberg no tienen relación con los que en realidad se enfrentan los jóvenes —de ambos sexos— en su vida normal. Asimismo, los problemas metodológicos asociados con el examen de los dilemas morales y su puntuación han preocupado a algunos críticos, y se han desarrollado varias formas alternativas de evaluación como resultado (Coleman y Hendry, 2003).

Dentro de esas alternativas, se encuentra la de Rest (1973, 1979), que diseñó un nuevo procedimiento para evaluar el juicio moral a través del instrumento denominado Cuestionario de Problemas Sociomorales (*Defining Issues Test*, DIT). Este instrumento comprende seis dilemas y para cada uno de ellos hay tres tipos de respuestas: a) la decisión sobre lo que el protagonista de la historia

debe hacer; b) una evaluación, en una escala de cinco puntos, de la importancia de doce cuestiones que pueden considerarse para tomar la decisión; y c) una ordenación de las cuatro cuestiones más importantes de entre las doce indicadas. El perfil individual se obtiene principalmente a partir del análisis de la ordenación final de las cuestiones.

El DIT ha sido utilizado en numerosas investigaciones con población adolescente (Rest, Davison, y Robbins, 1978). Estos autores realizaron una revisión de estudios cruzados y longitudinales, concluyendo que este instrumento parece ser válido para medir el desarrollo moral en adolescentes. Los resultados hacen pensar en una evolución positiva y ascendente a lo largo de las fases del juicio moral durante la adolescencia y la juventud, seguida por una meseta en la madurez temprana.

A la vista de los datos comentados hasta ahora, deberíamos preguntarnos acerca de las fases propuestas para dar cuenta del desarrollo moral: ¿siempre se sigue un proceso creciente y secuencial a lo largo de las fases? En el caso concreto de las fases de Kohlberg, hay bastante evidencia a favor de dicha secuencialidad con tendencia ascendente en el desarrollo, sobre todo a partir de los datos aportados por estudios longitudinales. Walker y Taylor (1991) observaron los cambios en las fases teóricas comentadas en niños, adolescentes y adultos durante un período de dos años, concluyendo que casi el 70% de los sujetos habían seguido pautas de desarrollo acordes con la secuencia esperada.

Por último señalar que Carretero (1998b, pp. 65-66), tras realizar una revisión de diferentes investigaciones actuales acerca del tema de las operaciones formales, concluye que:

- a) Alrededor de los 12-13 años, los sujetos comienzan a utilizar procedimientos formales que mejoran paulatinamente hasta los 15-17 años pero que, en una buena parte de los casos, no llegan a ser plenamente sistemáticos y eficaces incluso en la vida adulta;
- b) parece producirse un cambio relativamente brusco o discontinuo al comienzo de la adolescencia, que permite a los sujetos comenzar a utilizar esquemas operacionales formales;
- c) es difícil saber si existen subestadios o etapas intermedias entre los 12 y los 17 años. Algunos trabajos parecen mostrar un avance considerable entre los 15 y los 17 años. Sin embargo, la mayoría de ellos indican solamente una mejora paulatina. No

obstante, es necesario esperar a obtener datos procedentes de más investigaciones longitudinales;

- d) en cualquier caso, lo que parece fuera de toda duda, es que aunque en la adolescencia no se domine por completo el pensamiento formal, sin embargo se producen unos avances tan claros en el desarrollo cognitivo, que permiten establecer una neta frontera entre el niño y el adolescente.

Por último reseñar que aunque las teorías de Piaget y Kohlberg han recibido críticas y han sido objeto de algunas modificaciones, sus pensamientos se utilizan todavía como base para la mayoría de investigaciones sobre el desarrollo moral, ya que sus trabajos representan uno de los avances más importantes para la comprensión de esta materia (Coleman y Hendry, 2003).

3.2. Categorización de las normas sociales

Un aspecto a tener en cuenta para poder entender el juicio moral de los adolescentes, hace referencia a cómo éstos categorizan las normas sociales. Turiel, Enesco y Linasa (1989) fueron los primeros en establecer una distinción entre convenciones sociales y obligaciones morales que se respetan aun cuando no exista ninguna regla explícita ni ley sobre estas convenciones.

McConville y Furth (1981) han extendido la distinción anterior a cinco sistemas de reglas o normas. Además de las convenciones morales, estos autores consideran el dominio legal (cuando las transgresiones están prohibidas por las leyes), las reglas ascriptivas (reglas explícitas, por ejemplo en la escuela o en la familia), y las reglas interpersonales (que conciernen asuntos acerca de nuestras relaciones con los demás). De acuerdo con McConville y Furth (1981), durante la adolescencia el criterio para categorizar normas sociales es más abstracto que en la adultez. Asimismo, en la adolescencia temprana habría más categorizaciones morales basadas en rasgos superficiales (por ejemplo, asuntos de la escuela), mientras que en la adolescencia tardía encontraríamos categorizaciones morales más elaboradas y concretas (por ejemplo, normas sociales explícitas).

3.3. Variabilidad interindividual en el juicio moral

En cuanto a la variabilidad interindividual en función del sexo, cabe comentar en primer lugar, la crítica que se ha realizado a la teoría de Kohlberg. Para Gilligan (1977), esta teoría parece estar orientada en mayor medida hacia el varón, ya que da prioridad a la justicia y a la ley, mientras que considera que las mujeres tienden hacia la ética del cuidado. Si esta observación fuera cierta, las

mujeres estarían en desventaja en las valoraciones de Kohlberg porque las preocupaciones acerca del sistema legal y la justicia se presentan en la fase 4, mientras que los intereses interpersonales y aspectos del cuidado pertenecen principalmente a la fase 3. No obstante, esta visión apuntada por Gilligan también ha sido fuertemente criticada, en particular en el aspecto metodológico (Brabeck, 1983; Wark y Krebs, 1996). De hecho, no parece haber ninguna evidencia de que el género induce a diferencias en la madurez moral (Rest, 1979; Brabeck, 1983).

En realidad, la controversia en el acercamiento de Gilligan podría resolverse con la distinción entre los constructos de madurez moral y orientación moral (Wark y Krebs, 1996). El primero, implica una posición en una sucesión evolutiva ordenada como la establecida en el sistema de Kohlberg, mientras que el segundo enfatiza el objeto de preocupación de las personas (la justicia, el sistema legal, los aspectos del cuidado, las relaciones interpersonales, etc.). Los resultados de Wark y Krebs (1996) indican un efecto principal significativo del género en la orientación moral (más orientación hacia el cuidado en las mujeres), pero no en la madurez moral.

Llegados a este punto, surge la siguiente pregunta: ¿cuáles son, entonces, las posibles fuentes de diferenciación moral entre los individuos? En este sentido, las diferencias en el ambiente social —familia, pares, cultura— pueden producir, a su vez, diferencias de desarrollo en el dominio moral. Las influencias familiares en la madurez moral del adolescente fueron estudiadas por Speicher (1994), quien encontró correlaciones significativas y moderadas entre el razonamiento moral de los padres y el de los hijos. Sin embargo, Pratt y colaboradores (1999) no observan correlaciones significativas entre el estilo educativo autoritativo (*authoritative*) de los padres y el nivel moral de adolescentes de 14 a 16 años. Estos resultados conducen a una visión del desarrollo moral como un producto de numerosos factores interactivos, así como a la consideración del desarrollo moral como un proceso constructivo en el que predomina la interpretación y la reacción de los adolescentes ante los estímulos ambientales. No obstante, no cabe duda de que los padres —junto con la escuela— son una de las principales fuentes de socialización del individuo, incluyendo la educación en valores.

Respecto a los pares, parece ser que la experiencia con ellos y los conflictos que surgen en las relaciones dentro de estos grupos pueden promover el desarrollo moral. De hecho, algunas investigaciones han intentado clarificar cómo los modos de integración en el grupo de iguales pueden influir en el desarrollo moral. En esta línea, se pueden sintetizar los siguientes resultados: a) en las chicas, el razonamiento moral correlaciona positivamente con el estatus de

liderazgo y la conducta prosocial; b) en los chicos, el razonamiento moral correlaciona positivamente con el estatus de liderazgo, pero también con la conducta antisocial; c) el razonamiento moral está relacionado, tanto para las chicas como para los chicos, con el número de amigos íntimos pero no con el número de amigos; d) acerca de la calidad de la amistad, para los chicos, el nivel de razonamiento es más bajo cuando los conflictos son resueltos rápida y fácilmente y, finalmente e) para las chicas, el grado de implicación en actividades, el grupo de amigos y el razonamiento moral se relacionan positivamente.

Estos resultados sugieren que la influencia de los pares en el razonamiento moral es debida a las experiencias sociales concretas que el grupo induce: la resolución de los conflictos, las discusiones en las relaciones íntimas, la inserción de los adolescentes en los grupos de pares, etc. Edwards (1982) sostiene que la experiencia social creciente durante la adolescencia incita a la necesidad de resolver conflictos sociales y a la posibilidad de experimentar la regulación y la diversidad social, lo que a su vez puede producir juicios más relativos y una mejor coordinación entre las necesidades individuales y las demandas sociales.

La influencia de la cultura en el pensamiento moral del adolescente ya fue considerada por Kohlberg (1969), quien reivindicó la universalidad de su modelo de fases, a pesar de las leves diferencias entre las curvas de desarrollo de diferentes grupos culturales. Snarey (1985) revisando investigaciones transculturales también apoyó las proposiciones de Kohlberg. De hecho, los dilemas de Kohlberg parecen ser pertinentes en las diferentes culturas, con tal que se hagan algunos ajustes superficiales para encajar la especificidad de los ambientes.

Finalmente, cabe comentar que en su conjunto, la investigación se apoya en una visión constructivista del desarrollo moral. Los juicios morales se construyen a través de las reacciones individuales a las circunstancias y los estímulos ambientales. Así, aun cuando existe evidencia de un cierto estancamiento en el desarrollo moral después de la adolescencia, es aconsejable subrayar que los cambios en los compromisos morales no sólo son potenciales en la etapa adolescente, sino también en la adultez.

A modo de conclusión general podemos decir, que aun cuando el desarrollo moral en el período adolescente ha sido estudiado y documentado ampliamente durante las últimas tres décadas, todavía existen muchos interrogantes sobre este tema. Por ejemplo, si las fases generales a pesar de las variabilidades individuales, parecen una aproximación descriptiva bastante fiel a la evolución del desarrollo moral, ¿cuáles son los mecanismos o determinantes para esta evolución? Kohlberg siempre ha reivindicado que los factores cognitivos son

de principal importancia, pero en el desarrollo moral también parecen estar implicados elementos afectivos o la influencia de ciertas figuras, como los padres o los iguales.

2. DESARROLLO SOCIAL Y DE LA PERSONALIDAD EN LA ADOLESCENCIA

Del mismo modo que se producen cambios en la esfera física y la psicológica durante el proceso de maduración en la etapa de la adolescencia, en este periodo también se observan transformaciones a nivel social y de personalidad. A la capacidad de realizar operaciones formales le acompaña el juicio moral, que encuentra un correlato con los cambios producidos en sus relaciones sociales. El grupo de iguales, como se verá más adelante, comienza a ejercer una mayor influencia en el desarrollo del individuo, al tiempo que el ámbito familiar empieza a ser reevaluado críticamente (Musitu y cols., 2001). A su vez, tanto los amigos como la familia van a ejercer una poderosa influencia en el nivel de autoestima de los adolescentes. La importancia de conocer bien el desarrollo del autoconcepto y la autoestima radica, fundamentalmente, en su correlación con el bienestar psicosocial de las personas (Harter, 1999; Musitu y cols., 2001).

1. EL DESARROLLO SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA

Durante la etapa de la adolescencia, los jóvenes van a tener su propia categorización social, que va a ser diferente a la del niño y a la del adulto. Por lo tanto, sus conductas también van a variar respecto a las de las otras dos etapas de la vida. En una obra de Moreno (1997) se señala que el *desequilibrio* entre la madurez física y la cualificación efectiva como agente social del sujeto, es el rasgo más importante y definitorio de la adolescencia-juventud. Para poder restablecer el equilibrio y pasar a convertirse en una persona social y psicológicamente competente, el adolescente deberá llevar a cabo, según Havighurst (1972, pp. 45-75) una serie de tareas evolutivas:

1. Alcanzar nuevas y más maduras relaciones con los compañeros de edad de ambos sexos.
2. Adquirir un papel social masculino o femenino.
3. Aceptar el propio físico y utilizar el cuerpo eficientemente.

4. Lograr una independencia emocional con respecto a los padres y otros adultos.
5. Prepararse para el matrimonio y la vida familiar.
6. Prepararse para una carrera económica.
7. Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético como guía de la conducta, es decir, desarrollar una ideología.
8. Desear y lograr una conducta socialmente responsable.

Todas estas metas no tienen porqué alcanzarse a la vez ni en un tiempo determinado, aunque es una realidad que en nuestra sociedad actual, el tiempo para conseguir dichas metas se ha dilatado. Y es que cada vez es más difícil pasar a la vida adulta, siendo muchos los factores que lo impiden. Entre ellos se encuentra la alta competitividad para obtener un puesto de trabajo, lo que conlleva que los jóvenes pasen mucho tiempo estudiando y preparándose para incorporarse al mundo laboral. La consecuencia de esto es que cada vez se tarda más en alcanzar una independencia económica y personal. A su vez, la vida es más cara, lo que supone invertir más tiempo y dinero para llegar a dicha independencia. Otro factor a destacar es que, en general, nuestra sociedad define las metas de los adolescentes pero, al mismo tiempo, no facilita los medios para la consecución de éstas (Moreno, 1997).

En páginas anteriores se han ido describiendo los cambios de tipo biológico, psicológico y conductual que se producen en los jóvenes durante el periodo de la adolescencia. Pero además de dichas transformaciones se producen otras, igualmente importantes, que hacen referencia a cuestiones sociales y morales. A continuación, vamos a ilustrar cómo los adolescentes cambian la relación que han tenido hasta ahora con sus familias, concediendo mayor importancia a su grupo de iguales. Hay autores, como Ausubel (1952) y Bronfenbrenner (1979), que entienden que el mayor atractivo por el círculo de amigos no es el motivo del desvío respecto de la familia, sino al contrario; sería el deterioro de los vínculos familiares lo que produciría un vacío en el adolescente y que éste trataría de colmar en el grupo de los iguales. Veamos qué dice la literatura existente al respecto.

1.1. Relaciones familiares

Los adolescentes poco a poco demandan más autonomía e independencia, por lo que se van separando más de su familia —aunque siguen necesitando el apoyo de sus padres— para conferir más importancia a su grupo de amigos. Pero

el distanciamiento de los adolescentes de su contexto familiar es únicamente parcial, y se caracteriza por la disminución del tiempo que pasa con el resto de miembros de su familia y por la menor participación de los progenitores en la toma de decisiones de sus hijos (Oliveros, 2001). Por este motivo, los padres tienen miedo de que sus hijos se impliquen en conductas de riesgo, como el consumo de drogas, ya que tienen la sensación de que aún son demasiado jóvenes e inexpertos. Por ello, suelen necesitar un periodo de tiempo para modificar el tipo y grado de control que tienen sobre sus hijos.

Ausubel (1952) denomina el momento de la emancipación adolescente como un proceso de *desatelación*. El niño mayorcito sabe que para conseguir lo que desea necesita la ayuda de sus padres, ya que él todavía no puede por sí solo. Por ello, para alcanzar una adecuación entre su voluntad y la realidad, va a ser satélite de sus progenitores, es decir, va a estar subordinado a ellos para así conseguir lo que pretende. Pero cuando ese niño ya es adolescente, se da cuenta que ya tiene competencias y habilidades como para alcanzar sus deseos, así que deja de ser satélite de sus padres. La maduración de la personalidad adolescente coincide entonces con la desatelación para pasar a otra órbita, la de sus compañeros y amigos.

Pero esto no supone necesariamente romper con los valores adquiridos en el seno de la familia. En muchas ocasiones, dichos valores coinciden con el del grupo de amigos y parece que el adolescente lo que intenta es buscar unos valores propios que le conformen el desarrollo de su identidad, la posibilidad de entablar o conocer nuevas relaciones y el apoyo y la comprensión de otras personas que están atravesando el mismo momento que ellos. Tampoco debemos olvidar los cambios generacionales en el sistema de valores propios de cada generación, puesto que éstos articulan las transformaciones psicológicas antes mencionadas. En este sentido, autores como Serra (1998), Calatayud y Serra (2002) señalan como valores más destacados de los adolescentes, en comparación con generaciones precedentes: 1) una mejora en la consideración y respeto de las libertades personales y democráticas de cada ciudadano; 2) una potenciación del individualismo, visible incluso en la utilización del tiempo libre y; 3) un mayor reconocimiento de la igualdad del esquema de género.

En todo caso, es indudable que la adolescencia es una etapa del ciclo de la vida familiar que obliga a introducir modificaciones en las relaciones familiares y que, en la mayoría de los casos, implica cierto grado de estrés, tanto para los padres como para los hijos. Durante este periodo, la familia se encuentra ante un importante desafío. Por un lado, los padres deben responder a las demandas de mayor autonomía expresadas por sus hijos y, por otro, la familia debe mantener

también cierto grado de cohesión y unidad. Por lo tanto, se trata de adquirir un difícil equilibrio entre ambos procesos, que se complica aún más porque los hijos demandan una rápida autonomía, a la vez que los padres tienen dudas acerca de la capacidad de sus hijos para adquirir la responsabilidad de algunas cuestiones personales. Cuando los padres les piden a los adolescentes mayor información acerca de lo que hacen, los hijos lo perciben con frecuencia como una intromisión en su vida privada. Estas diferencias en las percepciones pueden ser el origen de muchos conflictos entre padres e hijos adolescentes. Pero no por ello se puede llegar a la conclusión de que dichos conflictos son inevitables y la causa de que se produzca un mayor acercamiento al grupo de amigos. En cualquier caso, el establecimiento de una relación más igualitaria con los padres y aceptada por estos últimos ayuda a evitar, en muchas ocasiones, consecuencias conflictivas e infortunadas del cambio adolescente (Musitu y Cava, 2001).

Desde el punto de vista de los mismos autores, el papel de los padres en esta etapa es bastante complejo. Por un lado, tienen que comprender la petición de sus hijos de una mayor independencia, ya que lo que buscan es explorar sus recursos y capacidades, alejarse de las definiciones de sí mismo que eran válidas durante la infancia para encontrar su propia identidad, y comprobar por sí mismos si sus opiniones son correctas o no. A su vez, no sólo desean que sus padres se den cuenta de que ya no son un niño o una niña, sino que también demandan de alguna manera su aprobación respecto a las nuevas transformaciones que van incorporando. Un mayor distanciamiento no significa ni enfrentamiento ni enfriamiento de las relaciones paterno-filiales, aunque sí una postura crítica de las normas de funcionamiento familiar (Musitu y Cava, 2001).

Por otro lado, los progenitores tienen que ir asumiendo dicho alejamiento de sus hijos, pero en la mayoría de las ocasiones lo hacen con bastante miedo, ya que temen que sus hijos se equivoquen en las decisiones que tomen y las consecuencias que esto puede acarrear. Ante este estado de incertidumbre, en muchas ocasiones, a los padres sólo les queda el recurso de expresar con sinceridad a los adolescentes su punto de vista sobre la situación, su temor y hacerles sentir que siempre tienen su apoyo (Musitu y Cava, 2001).

El modelo paterno que mejor puede ayudar a que los adolescentes afronten y superen con éxito aquellas adaptaciones que se le presentan en esta etapa, es el que combina la tarea de controlar la conducta del hijo con afecto y sensibilidad hacia sus necesidades, ayudándole a afrontar las dificultades que pueda encontrar en el camino (pero no afrontarlas por ellos). Con esto se persigue el traspaso de responsabilidades — que hasta el momento asumían los padres— a los hijos, ya que en este periodo tienen ya la capacidad de asumir y

controlar sus propias acciones (Oliveros, 2001). La transformación de las relaciones entre padres e hijos adolescentes es un buen ejemplo de cómo las relaciones familiares son dinámicas y evolucionan en el tiempo, de tal modo que si se mantuvieran como eran durante la infancia, la autonomía de los hijos no sería posible, al igual que su adecuado desarrollo psicosocial (Musitu y Allatt, 1994; Musitu y Cava, 2001).

En definitiva, la maduración parece relacionarse con una mayor autonomía emocional y una menor cercanía con los padres (Paikoff y Brooks-Grunn, 1991; Alsaker, 1995). Pero esto no debemos considerarlo como algo negativo, sino como parte del proceso de maduración del adolescente, ya que lo que necesita en estos momentos es relacionarse con personas similares a él, es decir, con el grupo de iguales. El joven está atravesando un momento que se caracteriza, entre otras muchas cosas, por la búsqueda de una mayor seguridad, el afianzamiento de una serie de valores y la configuración de su identidad. Para la consecución de todos estos objetivos, los adolescentes se sienten más cómodos y en general más comprendidos, por personas con una edad y situación similar. Por eso, los padres tienen que tratar de entenderlo y permanecer en todo momento cerca del hijo y ofrecerle su apoyo ya que, aunque muchos adolescentes no lo manifiesten de forma expresa, siguen necesitando el afecto y apoyo de sus padres, así como mantener el vínculo con ellos para recibir su aprobación y conformidad (Musitu y cols., 2001).

1.2. Relaciones con los iguales

El grupo de pares está constituido por iguales que no tienen por qué ser necesariamente de la misma edad, sino que la característica que mejor define al grupo de pares es que suelen estar en el mismo nivel o en fases similares de desarrollo o madurez social, emocional y cognitivo. La característica fundamental de la interacción con los compañeros que determina su potencial evolutivo es la igualdad. Los amigos no se consideran solamente como compañeros de clase o de alguna actividad, sino como jóvenes psicológicamente similares a quienes se les pueden confiar nuestros secretos. La relación entre ellos sirve de prototipo para sus futuras relaciones en la edad adulta (Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras, 2002).

Coleman y Hendry (2003, p. 154) describen la propuesta que hizo Jaffe (1998) sobre los motivos por los que aparecen similitudes entre los amigos. Dichas similitudes se deben fundamentalmente a: a) condiciones sociodemográficas que ofrecen a los niños la proximidad de unos con otros; b) selección diferencial, por la cual los individuos buscan como amigos a sus

similares; c) socialización recíproca (mutua), por la cual los iguales se hacen similares a los amigos interactuando con ellos; d) un efecto de contagio, por el que las personas en grupos muy cohesivos ocasionalmente hacen cosas que no harían solos; y e) eliminación selectiva, por el cual los miembros que no se someten, son forzados a abandonar el grupo o lo hacen voluntariamente.

Además, las relaciones entre iguales son más horizontales que las relaciones padres-adolescentes (siendo éstas más verticales), y se caracterizan generalmente por la autoridad unilateral. Además, este tipo de contactos entre iguales desempeña un papel relevante en el crecimiento y desarrollo del adolescente. De hecho, son muchos los estudios que encuentran una asociación significativa entre la vida social y el ajuste personal. Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras (2002) señalan que alcanzar con éxito metas interpersonales mejora la relación con los amigos, los niveles de autoestima, la sociabilidad, el rendimiento académico, el control de los impulsos y el bienestar psicológico. Sin embargo, no sólo se les puede atribuir ventajas, ya que también pueden ejercer una influencia negativa y perjudicial en el ajuste del individuo (Coleman y Hendry, 2003; Scholte y cols., 2003, en prensa).

Tener amigos se considera un importante logro social. Es un indicador de que el joven posee habilidades sociales y una correcta adaptación. Así, Oliveros (2001, p. 36) destaca que: 1) los jóvenes con trastornos psicológicos tienen un menor número de amistades que sus iguales sin problemas y que éstas son menos estables y; 2) los adolescentes sin problemas conductuales tienen más amigos, presentan mayores niveles de autoestima y obtienen mejores rendimientos académicos. Por lo tanto, los jóvenes con escasas o nulas habilidades sociales, corren el riesgo de no gustar a sus compañeros y en consecuencia ser rechazados o aislados. Así pues, esta situación puede ser una fuente de problemas que conviene tener en cuenta y vigilar en los adolescentes.

Lo que parece indudable es que el grupo de compañeros, así como la amistad más íntima con otra persona, constituyen una de las experiencias adolescentes más decisivas y cumple una función importante de apoyo psicológico. El grupo se convierte ahora en la institución socializadora por antonomasia ya que, entre otras cosas, ofrecen apoyo emocional, recursos para solucionar problemas y obtener conocimientos, ayudan a adquirir habilidades sociales básicas y son de gran ayuda cuando la situación con la familia no es muy buena (Carles, 2001). Es con sus compañeros con los que el adolescente comparte ahora sus sentimientos, dudas, temores y proyectos, ya que les cuesta mucho menos esfuerzo que hacerlo con sus padres. Es su círculo de amistades quien tendrá una función importante en la formación de la identidad del

adolescente y en su búsqueda de independencia, por lo que el joven va a desarrollar un fuerte conformismo respecto al grupo, en forma de un gran acatamiento de los gustos, modas y estilos vigentes en el mismo (Fierro, 1998).

Sin embargo, Dekovic y Meeus (1997) hallaron en uno de sus estudios que aquellos adolescentes que pasan mucho tiempo realizando actividades con los amigos, tienden a mostrar una auto-motivación general más negativa. Asimismo, una alta involucración con los iguales se relacionó con un autoconcepto negativo y un bajo grado de bienestar. La explicación de estos autores es que la interacción con el grupo de pares sin una relación positiva con los padres, parece ser uno de los mejores predictores de las conductas problema, ya que pasar mucho tiempo con los amigos durante la adolescencia, podría ser un indicador de una falta de atención y preocupación hacia ellos en casa, más que una señal de la competencia social del adolescente.

Por otro lado, ser aceptado por un grupo es un aspecto importante para el adolescente, por ello una de sus principales preocupaciones es su grado de popularidad e integración entre sus compañeros, lo que puede provocar que el grupo ejerza una fuerte presión dada la tendencia del joven al conformismo ante dicho grupo. El efecto de la presión que el grupo ejerce para que el adolescente se ajuste a sus normas y participe en sus actividades puede considerarse una variable importante de prevención, pues se halla en el origen de muchos problemas de conducta. De esta forma, si entre las actividades que dan cohesión al grupo se encuentran el consumo de drogas o las conductas delictivas, el adolescente sentirá una fuerte presión para intervenir en dichas acciones (Musitu y cols., 2001). Ante esta situación, hay que enseñarle al joven a saber decir “no” con habilidad —ser asertivo— y a generar respuestas alternativas, dada la tendencia del grupo hacia la uniformidad (Castanyer, 1996; Oliveros, 2001; Coleman y Hendry, 2003).

Si nos fijamos en la evolución de las relaciones con el grupo de iguales, nos encontramos con que durante la primera adolescencia (de 11 a 13 años), los jóvenes se apoyan en sujetos del mismo sexo y la amistad descansa en la actividad común más que en la interacción misma. Ya en la adolescencia media (14-16 años), surge la “explosión” del sentimiento de amistad y se va produciendo un acercamiento hacia los jóvenes del otro sexo, aunque prevalece todavía la unión con el grupo del mismo sexo y se acentúa la seguridad, ya que lo que necesitan los adolescentes es un amigo fiel. Pero conforme la adolescencia va avanzando, cada vez se produce un mayor acercamiento a las relaciones de intimidad con el sexo opuesto, lo que supone un cambio en la relación con el grupo de iguales del mismo sexo. Por este motivo, es habitual que en la pandilla se vayan formando

parejas, situación que provocará poco a poco un alejamiento del grupo, lo que conlleva un mayor relajamiento de la amistad y menos temor a la pérdida del amigo (Moreno, 1997; Fierro, 1998).

Asimismo, Fierro (1998) manifestó que las chicas viven la amistad con mayor ansiedad, celos y conflictos que los chicos. Por otro lado, los chicos desarrollan una intimidad interpersonal de forma más lenta y tardía que las chicas. A su vez, éstos ponen menos énfasis en los componentes afectivos y expresivos de la amistad y mayor en los aspectos instrumentales.

El hecho de que el adolescente se centre más en sus iguales y compañeros no significa que la influencia de éstos sea mayor que la de la familia, ni que la relación familiar se haga menos fuerte, simplemente cambia. Hemos de recordar que un buen clima familiar no sólo depende del tiempo que pasen juntos padres e hijos, sino de la calidad del tiempo que comparten (Carles, 2001). Además, la influencia de la familia y los amigos respecto a valores y fines fundamentales tienden a complementarse de manera recíproca, al menos cuando el grupo de amigos procede de la misma clase y grupo social que la propia familia. De hecho, la adhesión a los mismos valores morales de la familia suele estar asegurada por la tendencia de los compañeros a asumir los valores básicos vigentes dentro del propio estrato social. Sin embargo, cuando los amigos pertenecen a una clase social diferente a la de la familia, la contradicción es mayor (Fierro, 1998).

Tampoco la circunstancia de que los adolescentes se separen más de sus padres y concedan mayor importancia a sus iguales significa que entre estos dos grupos exista una lucha constante. Moreno (1997) señala que los jóvenes parecen seguir los consejos de unos u otros, dependiendo de la cuestión de que se trate. En este sentido, es más probable que los adolescentes tengan más en cuenta a sus padres respecto a cuestiones de moral (para que les orienten en la formación de valores), planes educativos y profesionales y planteamiento de objetivos a medio y largo plazo (Carles, 2001). Por otro lado, escuchan y atienden más a sus amigos cuando de lo que se trata es de la elección de otros compañeros, conducir sus relaciones de grupo o dedicar su tiempo de ocio a diversas actividades.

Todo lo que se refiere a las influencias y similitudes, tanto de los padres como del grupo de iguales en el desarrollo social del adolescente, se expone de manera detallada a continuación.

1.3. La influencia del apoyo de padres e iguales en el desarrollo del adolescente

Aunque los pares ocupan un papel de gran relevancia en la vida de los adolescentes, los padres todavía son relevantes para su ajuste (Dekovic y Meeus, 1997; Harter, 1999). En la literatura científica encontramos dos puntos de vista teóricos principales, que se centran en la relación del adolescente con sus padres y con las amistades. Por un lado, hay teorías que enfatizan el hecho de que padres y pares desempeñan funciones diferentes con relación al adolescente. Por otro, existen teorías que destacan la convergencia y similitud de las funciones de los padres y los pares.

Según las primeras, cada relación ofrece un contexto diferente para el desarrollo del individuo. La teoría más influyente a este respecto es la Teoría Interpersonal de Sullivan (1953). Esta teoría sugiere que en cada período de la vida surgen necesidades sociales distintas. Los adolescentes se ven inmersos en una gran cantidad de relaciones y cada una de éstas satisface varias necesidades. Así, la intimidad y la colaboración o compañerismo entre amigos, son dos aspectos críticos de la verdadera amistad durante la adolescencia. Algunas relaciones, sin embargo, son más eficaces en esta satisfacción de necesidades que otras. Por ejemplo, la mayor parte de los estudios muestran que la intimidad y el compañerismo se obtienen en mayor medida por las amistades del adolescente, mientras que el cuidado y el compromiso se buscan más en la relación con los padres (Scholte y cols., 2003, en prensa).

Al mismo tiempo, los cambios en la amistad durante la adolescencia coinciden con cambios importantes en las relaciones familiares. En esta etapa, el joven se preocupa por la autonomía (Steinberg, 1988) y la identidad (Erikson, 1968; Marcia, 1976), lo que conlleva una mayor independencia de los adolescentes con respecto a sus padres y una mayor dependencia de sus amigos. La amistad ofrece un contexto único de desarrollo porque desde este punto de vista, éstas son estructuralmente diferentes (Sullivan, 1953; Youniss, 1980), por lo que hacen contribuciones únicas e incrementales al desarrollo del adolescente. En sus amistades, los jóvenes pueden aprender competencias interpersonales que serán importantes en sus relaciones íntimas posteriores, especialmente en las relaciones románticas (Erikson, 1968). La razón para ello es que las amistades son más horizontales y se basan en la equidad, y son por consiguiente más similares a las relaciones románticas futuras que las relaciones con los padres, caracterizadas más por la verticalidad. Los trabajos de Hunter y Youniss (1982) y Furman y Buhrmester (1985), evidencian que las amistades y las relaciones padres-hijos pueden ofrecer contextos únicos para el ajuste y el desarrollo. Para estos autores,

durante la adolescencia temprana y media hay un aumento sustancial en la importancia de los amigos como confidentes íntimos comparados a los padres, pero también los padres son considerados como confidentes íntimos, aunque a un nivel más bajo.

El segundo punto de vista teórico al que aludíamos, se encuentra representado fundamentalmente por la Teoría del Apego de Bowlby (1980)¹. Esta teoría asume que las competencias adquiridas en las experiencias tempranas de relación entre padres e hijos, se manifestarán en las relaciones posteriores con los amigos (Scholte y cols., 2003, en prensa). Por tanto, se considera que las relaciones tempranas padres-hijo son críticas y que existe cierta continuidad en su funcionamiento a través de las relaciones con el amigo (Sroufe y Fleeson, 1986). La percepción y comprensión temprana del niño así como sus expectativas, están incorporadas en un modelo activo interior que influye en la manera en que el niño entra en las nuevas relaciones en la vida (Bretherton, 1985; Bowlby, 1988; Bouissou y Tap, 1998). El apego seguro en la niñez temprana producirá modelos activos que, a través de la interacción entre pares y las competencias subsecuentes, llevará al desarrollo de relaciones positivas entre amigos en la adolescencia. Por su parte, un apego inseguro llevará a un modelo activo interior en que las relaciones interpersonales serán dañosas o descuidadas (Bretherton, 1985). A este respecto, esta teoría asume continuidad en la importancia de las relaciones para el desarrollo.

Algunos investigadores toman una posición más o menos intermedia entre las asunciones de que los padres y amigos tienen funciones diferentes o de que convergen y son similares en su función. Krappmann (1996), por ejemplo, afirma que los niños aumentan sus competencias y habilidades sociales a través de diferentes relaciones y que los nuevos tipos de relaciones, sobre todo las amistades en la adolescencia, ofrecen oportunidades únicas de adquirir nuevas habilidades. Al mismo tiempo, no se abandonan totalmente las relaciones primeras sino que éstas ejercen su influencia en las relaciones futuras. De hecho se ha observado que las relaciones positivas con los padres y el apoyo recibido por parte de éstos, contribuyen a formar las relaciones íntimas con los amigos. Cuanto más consideran los adolescentes a sus padres como fuentes de apoyo, más valor otorgan a sus compañeros en esta misma dimensión (Raja, McGee y Stanton, 1992; Blain, Thompson y Whiffen, 1993; DeKovic y Meeus, 1997). En este modelo, las relaciones más tempranas continúan desarrollándose e influyéndose por las nuevas competencias sociales que el individuo va adquiriendo.

¹ En el siguiente capítulo se aborda la Teoría del Apego de manera más detallada.

Furman y Buhrmester (1992), realizaron un estudio centrado en la percepción que los chicos de diferente edad y sexo tienen de las relaciones establecidas con los miembros de su red social. El estudio se realizó con chicos de cuatro grupos de edad diferente —edades medias de nueve, doce, quince y diecinueve años—, evaluando la percepción de sus relaciones con “otros significativos”. Los resultados de esta investigación señalan que los niños de nueve años perciben a ambos padres como las personas que les aportan más apoyo. Los niños de doce años consideran igual de importantes tanto a sus padres como a los amigos del mismo sexo. A los quince años, los amigos del mismo sexo son las fuentes más frecuentes de apoyo y a los diecinueve años este lugar es ocupado por la pareja, los amigos y la madre. A este respecto, la postura de Harter (1999) es que la falta de apoyo, tanto paterno como la de los amigos, es un factor importante que lleva a los adolescentes a suprimir sus verdaderos pensamientos y sentimientos (sin apreciarse diferencias de género). Esto puede provocar la aparición de falsos yos, que además de bloquear la expresión de las propias opiniones y pensamientos del adolescente, le puede causar problemas afectivos como la depresión.

En cuanto al apoyo social, cabe decir que en el apoyo parental y en el de los amigos se pueden observar efectos compensatorios y que, en general, los adolescentes perciben sus relaciones íntimas, tanto con sus amigos como con sus padres, como relaciones de apoyo (Berndt, 1988). Así, el apoyo parental se relaciona con el ajuste adolescente en lo que se refiere al consumo de sustancias (Wills y Cleary, 1996), delincuencia (Windle, 1992), problemas emocionales (Garnefski y Diekstra, 1996) y baja autoestima (Van Aken y Asendorpf, 1997). Dekovic y Meeus (1997) observaron cómo la calidad de las relaciones paternofiliales afecta al autoconcepto del adolescente, el cual a su vez influye en la integración del joven dentro del grupo de sus iguales.

Diversos estudios han examinado los efectos diferenciales del apoyo que los adolescentes perciben en sus relaciones. En el estudio científico del apoyo percibido, considerado éste como un constructo multidimensional, Furman y Burhmester (1985) informaron que los adolescentes perciben que los padres proporcionan más afecto, vínculos de confianza y apoyo instrumental que los amigos. De estos últimos, los chicos perciben más compañerismo y las chicas experimentan más intimidad.

Gauze y colaboradores (1996) defienden que los adolescentes son “consumidores activos de apoyo social”, por lo que pueden establecer relaciones diferentes cuando algunas no proporcionan apoyo satisfactorio. Estos autores revelaron que para los adolescentes que tienen un bajo apoyo parental, las

amistades eran más importantes, siendo una fuente relevante de apoyo. Sin embargo, Van Aken y Asendorpf (1997) mostraron que: 1) el apoyo de los hermanos no compensó el bajo apoyo de los compañeros de clase y; 2) el bajo apoyo de uno de los padres, sólo podría compensarse por el apoyo del otro en los adolescentes tempranos.

Reicher (1993) informó que la familia y las relaciones entre pares tenían diferentes impactos sobre los problemas emocionales. Los adolescentes con apoyo parental bajo pero con apoyo alto por parte de los pares, mostraron más problemas de interiorización y exteriorización que todos los demás adolescentes, incluyendo aquellos que tenían un bajo soporte de los amigos así como de los padres. Por ello, algunas configuraciones del apoyo como un bajo apoyo parental y alto apoyo de los pares (o viceversa), pueden tener incluso efectos negativos para el ajuste del adolescente (Harter 1999).

Según advierten Harter (1999) y Musitu y colaboradores (2001), la influencia del grupo de pares tendrá mayor o menor poder según el tipo de relación que el adolescente mantiene con su familia y, más concretamente, de su grado de percepción acerca del apoyo paterno que reciben. En la situación específica del consumo de drogas, Wills, Mariani y Filer (1996) destacan que los adolescentes más vulnerables se caracterizan por percibir un escaso apoyo familiar y por estar altamente implicados en las actividades del grupo de iguales. Sin embargo, aquellos jóvenes que perciben un apoyo parental claro son más resistentes a las presiones del grupo, aun cuando dichos adolescentes participan en gran medida en lo que su grupo de pares propone.

En un estudio de Scholte, Van Lieshout y Van Aken (2003, en prensa) se examinó si existen subgrupos de adolescentes con configuraciones diferentes de apoyo parental, entre hermanos y entre amigos. Los resultados indicaron que para la mayoría de los adolescentes, el nivel de apoyo era constante en cada una de estas relaciones. Los adolescentes que percibieron apoyo alto o medio de la madre también informaron de apoyo alto o medio del padre, así como de los hermanos y amigos. Esto también se sostiene para los adolescentes que informaron de bajo apoyo de todos los miembros de la red, lo que indica que para este grupo no parecía estar presente ningún efecto compensatorio. Sólo un pequeño grupo de adolescentes, aquellos que informaron de un apoyo parental sumamente bajo, compensó este escaso nivel de apoyo acercándose a sus mejores amigos. Como vemos, las conclusiones de las investigaciones llevadas a cabo en este ámbito son muy ambiguas y difíciles de interpretar por la gran variedad de resultados obtenidos, lo que sugiere la necesidad de ahondar más en este campo de investigación.

Finalmente, en cuanto a los conflictos, a la luz de las investigaciones podemos afirmar que las disputas entre padres e hijos adolescentes pueden entenderse como normativas en la adolescencia (Laursen, 1993). La investigación, a su vez, muestra que la persona con la que el adolescente tiene la mayoría de los conflictos es con la madre, incluso más las hijas que los hijos. Laursen (1995) por su parte, observó que mientras que los adolescentes tienen un conflicto con los amigos cada seis horas de interacción, la frecuencia de discusiones con la madre es de un conflicto cada hora.

En contraste con las disputas entre amigos —que reflejan una necesidad creciente de intimidad, igualdad y reciprocidad—, las que se producen con los padres reflejan el esfuerzo de los adolescentes por lograr su independencia y el control de sus propias vidas. A pesar de estas discusiones, no debemos obviar que los padres siguen siendo una fuente importante de cuidado y apoyo en la etapa adolescente.

En resumen, parece que los sistemas de relación del adolescente con los padres y con los pares se interrelacionan. Existen continuidades entre ambos sistemas, y dichas continuidades predicen mejor los resultados en el desarrollo del individuo de lo que lo hace el examen de la relación entre padres y adolescentes o la relación entre éstos y los pares por separado. En otros términos, las relaciones entre padres y adolescentes y entre iguales y adolescentes no son dos mundos separados, sino que la importancia de un sistema de relación para el desarrollo del adolescente y su preparación para relaciones más maduras en su vida futura, no puede entenderse sin examinar el otro sistema (Hinde, 1997; Coleman y Hendry, 2003). Por lo tanto, un examen más preciso de la vulnerabilidad del adolescente debería tener presente el apoyo de los dos sistemas, ya que ambos aspectos de las relaciones sociales del adolescente se encuentran íntimamente conectados (Harter, 1999).

2. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

La personalidad es en sí misma un proceso evolutivo y la adolescencia es un momento importante en la constitución de los sistemas de personalidad, pero aunque es relevante no se puede considerar definitivo, ya que los procesos de personalidad no terminan ni quedan fijados mientras dura la vida (Fierro, 1998).

Como ya se ha ido comentado a lo largo de las páginas precedentes, la adolescencia supone una etapa con muchos y variados cambios de diverso tipo, y esto puede alterar la autorrepresentación que el joven tiene de sí mismo, ya que

dichos cambios son totalmente novedosos implicando, algunos de ellos, nuevas sensaciones que están relacionadas con representaciones de ser un adulto. Uno de los desafíos que el proceso de desarrollo produce en la adolescencia es la percepción de los adolescentes sobre sí mismos en lo que se refiere a su maduración y las reacciones de las personas adultas. Todo ello puede suponer en los adolescentes un estado de desorientación. Sin embargo, aunque los jóvenes experimenten una serie de eventos semejantes, eso no significa que les vaya a afectar a todos por igual. Por eso no es correcto afirmar que los mismos acontecimientos vayan a tener el mismo impacto en todos los adolescentes respecto a su autoconcepto, autoestima e identidad (Alsaker y Kroger, 2003, en prensa).

2.1. Autoconcepto y autoestima

La importancia del autoconcepto es clara desde diferentes ámbitos de la psicología. Tanto los psicólogos clínicos, como los de la educación y los sociales defienden la trascendencia de este constructo como un factor que contribuye a la explicación del comportamiento humano (Gergen, 1984; Greenwald y Pratkanis, 1984; Markus y Wurf, 1987).

Pero es una realidad que, actualmente, es frecuente encontrar el uso indistinto de términos tales como identidad, *self*, autoestima, autoconcepto, autoimagen o autorrepresentaciones. Por eso, aunque existen matices que diferencian estos términos así como predilecciones por el uso de uno u otro desde diferentes disciplinas, es frecuente su empleo para hacer referencia al mismo constructo. En la práctica, es difícil establecer con nitidez una distinción entre autoconcepto y autoestima; entre otras cosas porque las personas, en general, no realizamos esa distinción de modo consciente y además porque muchas de las características personales ya implican en sí una valoración. En realidad, la diferencia entre uno y otro término parece estar más en función del ámbito de la investigación que de una clara diferenciación real (Musitu y cols., 2001). Por este motivo, antes de entrar a analizar algunos de estos conceptos y su desarrollo en la etapa de la adolescencia, consideramos necesario hacer una distinción entre los términos *self*, autoconcepto y autoestima, ya que la confusión generada en torno a estos conceptos ha hecho más difícil, entre otras cosas, poder definir el *self* como proceso y como estructura.

2.1.1. Aproximaciones teóricas

Son numerosas las investigaciones que se han centrado en el estudio del au

toconcepto y la autoestima pero, a pesar de ello, todavía en la actualidad son muchos los que utilizan estos conceptos como si su significado fuese el mismo. En un trabajo de Alsaker y Kroger (2003, en prensa) se señalan las diferentes definiciones que algunos autores han dado sobre el autoconcepto y la autoestima. Mientras se ha considerado el autoconcepto como un componente descriptivo del sí mismo (Beane y Lipka, 1980), la autoestima se ha definido como un componente evaluativo. Algunos incluso han dado una definición de autoestima en términos de auto-evaluación y auto-valoración (Brisset, 1972) y otros lo han descrito como una actitud hacia el sí mismo (Rosenberg, 1965, 1979; Burns, 1979). Parece que es muy difícil que los humanos puedan llegar a percibir algo sin un juicio pasado y futuro, por lo que se puede afirmar que todas las auto-percepciones son en realidad auto-evaluaciones. Por eso es tan complejo llegar a establecer con exactitud el autoconcepto de un sujeto, ya que el lenguaje de este último está cargado de connotaciones evaluativas.

En la autoestima se pueden distinguir fundamentalmente dos dimensiones: a) la autoestima de valía personal, o también denominada autoestima global o general; y b) la autoestima de poder, competencia o eficacia. La autoestima general hace referencia al nivel de aceptación o rechazo general que una persona tiene respecto a sí misma. Es el resultado de las valoraciones que se hacen en las dimensiones que son importantes o significativas para el sujeto. La autoestima de poder o eficacia, por su parte, denota los sentimientos de una persona que se derivan de su percepción de eficacia y competencia en diferentes campos. Por lo tanto, los rendimientos en distintas áreas determinan autoevaluaciones de competencia diferentes (González Torres y Tourón, 1994).

El *self*, por su parte, hace referencia a un *proceso*, el de reflexividad que surge de la dialéctica entre el Yo y el Mi. Por tanto, el *self* o sí mismo, ofrece la base filosófica para el estudio psicosocial del autoconcepto, pero en sí mismo no es accesible a la investigación empírica (Gecas, 1982). El autoconcepto, asimismo, se refiere a los aspectos cognitivos, a las diversas concepciones o representaciones que el sujeto tiene acerca de sí mismo. Es el concepto que una persona tiene de sí misma como ser físico, social y espiritual. Lila, Musitu y Molpeceres (1994) han distinguido tres dimensiones del autoconcepto: la cognitiva, la afectiva y la conductual. La dimensión cognitiva está constituida por una multiplicidad de identidades o auto-esquemas que conforman el autoconcepto. Por su parte, la dimensión afectiva es la autoestima y por último, la conductual es la autoafirmación o búsqueda de reconocimiento por parte de uno mismo y/o de los demás.

Por otro lado, la autoestima hace referencia a los aspectos afectivos y refleja el concepto que uno tiene de sí mismo en función de unas cualidades subjetivas y valorativas (Musitu y cols., 2001). Según estos autores, dicho concepto se presenta como una conclusión final del proceso de autoevaluación. Es decir, el sujeto tiene un concepto de sí mismo; si posteriormente se autoevalúa e integra valores importantes, es decir, se infra o sobrevalora, decimos que posee un nivel concreto de autoestima. Por ello, podemos definir la autoestima como la satisfacción personal del sujeto consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una actitud evaluativa de aprobación que siente hacia sí mismo. La autoestima, por tanto, supone atribuir una valoración a las diferentes autoconcepciones.

James (1890) fue el precursor y pionero de los estudios del autoconcepto (González Torres y Tourón, 1994). En su obra *Principios de Psicología*, realiza una distinción entre dos dimensiones dentro del yo total (o *self*). El autoconcepto como conocedor (Yo, como sujeto, proceso, agente de conducta), y el autoconcepto como objeto de conocimiento (Mi, el yo como objeto, como conocido, objeto de estructura). Es decir, hace una distinción entre la propia experiencia y el contenido de la misma, entre el autoconcepto como sujeto y como objeto. Esta distinción supondrá una serie de dificultades dentro del campo de la Psicología, ya que el acto de reflexionar sobre uno mismo implica al conocedor y lo conocido. Esta naturaleza dual del autoconcepto como objeto y como proceso aún permanece vigente en la literatura actual (Lila, Musitu y Molpeceres, 1994).

La definición que ofreció James (1890) del autoconcepto es la siguiente: “La suma total de todo aquello que pueda llamar suyo”, donde incluyó tanto el Yo como el Mi. Según este autor, el Mi es el autoconcepto empírico y a su vez presenta tres aspectos; el *espiritual* (sentimientos y emociones que son percibidas por las personas); el *material* (pertenencias materiales que consideramos como parte de nosotros mismos); y por último el *social* (reconocimiento de la persona por los otros o la impresión que se causa a las personas significativas). Todos estos aspectos se unen para así constituir el punto de vista que cada persona tiene de sí misma. Para este autor, cada sujeto se muestra ante los demás de diferentes maneras con el fin de obtener su reconocimiento, y las imágenes de cómo aparece ante los demás forman parte de su autoconcepto (González Torres y Tourón, 1994).

A partir de los trabajos de James, surge el Interaccionismo Simbólico y autores como Cooley (1902), Dewey (1922) y Mead (1934), recogen el legado de James para integrarlo dentro de la Psicología Social (Lila, Musitu y Molpeceres,

1994). Los interaccionistas simbólicos se asientan sobre la base de que ciertos aspectos de la conducta humana no pueden ser explicados sin hacer referencia a la conciencia de sí mismo. Estos autores consideran que el *self* se forma fundamentalmente mediante las interacciones sociales. Para ellos, la conducta humana, racional e inteligente, no es posible sin autoconciencia, y el llegar a ser consciente de sí mismo no es posible fuera de la interacción social (González Torres y Tourón, 1994). Asimismo, llevan a cabo una distinción entre distintas partes del proceso de percepción del “sí mismo”; es decir, una diferenciación entre el *self* físico y el *self* social (una distinción entre Yo y Mí).

En esencia, para los interaccionistas, el “Mí” está formado por las partes del *self* social que se aprenden y son de alguna manera repetitivas, constituyendo así los roles que tenemos. La parte “Mí” es también la que los demás aprenden o descubren; por eso, el hecho de que esta parte se aprenda en interacción con los demás significa que, de alguna forma, el “Mí” está determinado por las relaciones sociales. Por otro lado, el “Yo” hace referencia a las partes que son imprescindibles, espontáneas y únicas para una persona. Pero es importante recordar que tanto el “Yo” como el “Mí” no son simples objetos estáticos del *self*, sino que forman parte de un proceso fluido (Musitu, Román y Gracia, 1988).

Cooley (1902), autor principal del interaccionismo, se centra en el autoconcepto social (Mí) y afirma que el autoconcepto no se puede entender si no es en interacción con los demás. Define el *Self* como el “sistema de ideas procedentes de la vida comunicativa que la mente aprecia como suyo”. Basándose en su metáfora del espejo (*looking-glass self*), defiende que la “percepción de uno mismo” está en parte determinada por la percepción de las reacciones que los demás tienen sobre aquél. Así, la principal fuente de datos acerca del *self* es la retroalimentación interpretada de manera subjetiva. Para este autor, una condición necesaria para autovalorarnos es percibir que los demás nos valoran, en especial, aquellas personas que consideramos más significativas en nuestras vidas (González Torres y Tourón, 1994).

Por su parte, Mead (1934) influido por las ideas de Cooley, considera el *self* como el resultado de un proceso social y consecuencia de un largo periodo evolutivo que puede llegar a conocerse de manera empírica. El autoconcepto, surge en las interacciones con los demás y se va desarrollando en función de cómo los otros reaccionen ante el sujeto. A su vez, éste va aprendiendo a interpretar el entorno como lo hacen los demás, a adoptar el punto de vista de los otros para formar su autoconcepto. Este aprendizaje ofrece al individuo un patrón de regulación interno que guía y mantiene su comportamiento, incluso cuando no existen fuerzas externas (Lila; Musitu y Molpeceres, 1994).

La corriente conductista difiere de las anteriores porque define el autoconcepto como aquellas expresiones verbales que realiza una persona respecto de sí misma. Es decir, que el autoconcepto se confirma por las evaluaciones en sí mismas. No se niega la existencia de los procesos internos, pero para esta corriente sólo tienen sentido en el caso de que puedan ser observados y medidos científicamente, puesto que sólo de esta manera se puede utilizar para explicar la conducta (Oñate, 1989). Por ello, soslayaron el estudio del autoconcepto ya que, para ellos, su estudio experimental no podía ser posible, porque era excesivamente subjetivo e imposible de definir de una forma operativa y funcional (González Torres y Tourón, 1994).

También es interesante la teoría de la personalidad de Epstein y Morling (1995), los cuales identificaron cuatro necesidades básicas que requiere la construcción del *self*. Las necesidades individuales necesarias para 1) mantener un sentido favorable de nuestras propias percepciones y representaciones, las cuales ayudarán a 2) maximizar el bienestar y minimizar el dolor. Al mismo tiempo, uno necesita 3) desarrollar y mantener una imagen coherente del mundo, así como 4) mantener relaciones con los demás. Para Epstein (1981), una de las principales necesidades básicas del individuo es mantener la unidad, consistencia y la coherencia del sistema conceptual que define el *self*.

Esta misma visión unitaria del *self* es la que mantienen los investigadores de la psicología humanista (Jung, 1928; Snygg y Combs, 1949; Rogers, 1951; Maslow, 1954; Allport, 1961). Este enfoque está volcado en la interioridad de la persona como el principal y casi único determinante del comportamiento humano y entre otras cosas, enfatiza la existencia del un *self* unificado e integrado. El interés de este enfoque radica en la percepción que la persona tiene de la realidad (González Torres y Tourón, 1994; Epstein, 1999).

Otra teoría, la de la autoeficacia percibida de Bandura (1969) —a su vez enmarcada dentro de su teoría del Aprendizaje Social— introduce la relevancia del auto-refuerzo, e incluye dos nuevas variables en la investigación del autoconcepto: la auto-recompensa y el auto-castigo. A través de los procesos de aprendizaje social, el sujeto va asumiendo modos de comportarse y se concede premios o castigos en función de si su actuación está o no de acuerdo con estas pautas o patrones. Según esta teoría, el autoconcepto, la autoestima o cualquier otro pensamiento que se refiera a uno mismo, va a depender de la frecuencia del auto-refuerzo. Para Bandura, el comportamiento humano es el resultado de un proceso de toma de decisiones que surge de la interpretación que el hombre hace de sí mismo, de su conducta y del mundo que percibe. Para este autor, las expectativas de autoeficacia hacen referencia a las creencias que el sujeto tiene de

su capacidad para llevar a cabo con éxito las acciones que conducen a las metas deseadas (González Torres y Tourón, 1994).

En este sentido, Musitu, Román y Gracia (1988) corroboran la creencia de que la autoeficacia percibida es uno de los mecanismos principales que gobiernan el impacto motivacional de las estructuras-meta. Es decir, “un fuerte sentimiento de autoeficacia para el logro de objetivos favorece el esfuerzo continuado, un compromiso firme con el objetivo y una ejecución superior” (p. 67).

En el estudio de Alsaker y Kroger (2003, en prensa) también aparece la visión de Rosenberg (1979) acerca del autoconcepto. Lo define como: “La totalidad de los pensamientos y sentimientos del individuo que hacen referencia a sí mismo como un objeto” (p. 7). A su vez, propone que el autoconcepto sea considerado en términos de contenido (identidad social, características físicas y disposiciones), estructura (relaciones entre los componentes del autoconcepto) y dimensiones de las auto-actitudes (entre otras, la intensidad y la estabilidad). Asimismo, incluye también tres grandes regiones del autoconcepto: a) el *extant self* (cómo el individuo se ve a sí mismo); el b) *desired self* (el sí mismo deseado, ideal), que se refiere a cómo nos gustaría vernos y; c) el *presenting self* (el sí mismo actual), y que hace alusión a cómo uno se muestra ante los demás. La región más estudiada es el *extant self* o lo que la persona cree ser y los sentimientos asociados con esta imagen, ya que en realidad esto es lo que se entiende por autoconcepto (González Torres y Tourón, 1994).

En la actualidad, la Psicología cognitiva se centra en la forma en que se adquiere, almacena, recupera y se usa la información que es relevante para el sujeto (Oñate, 1989). Trabajos provenientes de autores como Markus y Wurf (1987) apelan también a la importancia de procesos sociales, tales como la comparación social. Las representaciones de nuestras experiencias anteriores están organizadas en “estructuras de conocimiento”, las cuales contienen materiales conceptualmente similares y los usamos como sustratos para organizar o interpretar la nueva información que nos va llegando. Sin la organización que ofrecen estas estructuras, no serían posibles ni la percepción ni el pensamiento. Desde la Psicología Cognitiva, y utilizando las palabras de Lila, Musitu y Molpeceres (1994): “Se ha considerado el *self* como una estructura cognitiva o conjunto de esquemas que organizan, modifican e integran funciones de la persona y que tienen un rol extremadamente importante y poderoso en la organización de las experiencias de un individuo” (p. 5). Además desde esta

perspectiva, el autoconcepto cumple una serie de funciones tanto intra como interpersonales.²

Respecto a las representaciones que cada uno hace de sí mismo, lo que sí está claro es que pueden variar dependiendo de su origen. Como Lila, Musitu y Molpeceres (1994) señalan, las autorrepresentaciones pueden derivarse a partir de *procesos auto-perceptivos*, *comparaciones sociales* o *interacciones directas*. Respecto a los *procesos auto-perceptivos*, las personas observan sus conductas, sus reacciones fisiológicas, sus cogniciones, emociones, sentimientos y motivaciones llevando a cabo una serie de inferencias acerca de sus actitudes y disposiciones. Esas inferencias pueden llegar a convertirse en representaciones más o menos estables de uno mismo (Markus y Wurf, 1987). Incluso podríamos llegar a afirmar que los pensamientos y sentimientos pueden tener un mayor peso en la determinación de las autopercepciones que la propia conducta del sujeto (Harter, 1999).

A este respecto, Harter (1999) observó que las cogniciones y los estados emocionales se relacionaban de forma significativa con el autoconcepto. A raíz de sus investigaciones arguye que tanto las cogniciones como los afectos, se influyen directamente (aceptando la bidireccionalidad de dicha influencia). Asimismo, elaboró un perfil de autopercepción basado en un procedimiento de análisis factorial. Como resultado de este procedimiento identificó ocho dominios específicos del autoconcepto: competencia académica, competencia laboral, competencia deportiva, apariencia física, aceptación social, amistad íntima, atracción romántica y comportamiento (Coleman y Hendry, 2003).

Si nos centramos en las *comparaciones sociales*, tenemos que indicar que éstas son una importante fuente de autoconocimiento personal. El proceso que suele seguir un sujeto es fijarse en aquellos aspectos suyos que son importantes o valorados en una situación social determinada. A continuación, lo que el individuo hace es una comparación entre dichos atributos con los de otras personas que están implicadas en la misma situación. Normalmente lo que hacen las personas es compararse con individuos superiores a él en esas dimensiones para poder evaluar su propia habilidad o para tratar de mejorarla en un futuro; y compararse también con sujetos menos valorados por él para poder sentirse mejor e incrementar su autoestima (Banaji y Prentice, 1994).

Respecto al factor de la *interacción directa*, podemos afirmar que el autoconcepto está formado por un proceso de aprendizaje de valores, actitudes, roles e identidades que se conforma en el seno de las relaciones individuo-grupo. McNulty y Swann (1994) ya plantearon que el *self* es tanto un constructo como

² Para conocer algunas de estas funciones, consultar en Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic *self*-autoconcept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 49: 299-337.

una consecuencia de las valoraciones que de él hacen el resto de las personas. Por tanto, aquí se observan dos aspectos de la negociación de la identidad: por una parte, las valoraciones que hacen los demás puede influir en la valoración de uno mismo. Por otra parte, el autoconcepto que tenga el sujeto de sí mismo puede determinar las evaluaciones que hagan los demás sobre él, por medio de diferentes estrategias de autorrepresentación que efectúe el sujeto. Pero estas estrategias de autorrepresentación no sólo afectan a cómo nos ven los demás, sino que también repercuten en la propia valoración que realiza el individuo sobre sí mismo. Por ello, las situaciones de interacción directa con otros se convierten en un proceso de negociación continuado de las identidades de los sujetos que en ellas intervienen (Schlenker, Dlugolecki y Doherty, 1994).

2.1.2. Estructura y contenido del autoconcepto: dimensión única o multidimensional

Diferentes aproximaciones teóricas consideran la estructura del autoconcepto de forma distinta. Unas la presentan como una estructura unitaria, donde la información referente a nosotros mismos se organiza en una imagen única, definitiva y compacta, destacando aspectos globales (Coopersmith, 1967; Marx y Wynne, 1978). Otras se refieren al autoconcepto como una estructura multidimensional y jerárquica, donde la información se organiza en diferentes dimensiones, aspectos o ámbitos (Fitts, 1965; Musitu, García y Gutiérrez, 1991). Parece ser que es esta última aproximación la que mayor apoyo empírico está recibiendo en la actualidad (Musitu, García y Gutiérrez, 1991; Marsh, 1993; González Torres y Tourón, 1994; Harter, 1999).

Por lo tanto, parece que hay un acuerdo general en describir el autoconcepto como un constructo multidimensional (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Harter, 1983; Shavelson y Marsch, 1986). Cuando se habla de multidimensionalidad se está haciendo referencia a las diferentes facetas del comportamiento y las vivencias de un sujeto que pueden ser el núcleo de las auto-evaluaciones.

Uno de los principales modelos multifacéticos y jerárquicos es el descrito por Shavelson, Hubner y Stanton (1976), que plantea la existencia de un autoconcepto general y varias dimensiones específicas del autoconcepto (académico, social, emocional y físico), que contribuyen a crear el autoconcepto general. Su modelo se basa en que las experiencias de competencia en un campo específico conllevan la formación de auto-evaluaciones específicas asociadas con dicho campo. Posteriormente, las auto-evaluaciones en campos asociados, se unen para ir formando categorías mayores. Al final, asumen que el autoconcepto general está formado en base a todas esas evaluaciones específicas. Este modelo

jerárquico asume las relaciones causales entre las diferentes facetas de la autoevaluación. Como se puede observar, diferenciar el autoconcepto en diferentes dominios específicos fue un primer paso en la línea que ya sugirió Wylie (1974).

Además, en algunos ámbitos, la valoración que el sujeto tiene de sí mismo puede ser positiva y en otros negativa. Estos autores consideran el autoconcepto como la percepción que un sujeto tiene de sí mismo, el cual se basa de forma directa en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él realiza sobre su propio comportamiento. A continuación se muestra un cuadro en el que queda reflejada la posible organización del autoconcepto. En lo más alto de la jerarquía se sitúa el autoconcepto global, el cual depende de los componentes secundarios, que están determinados por otros componentes de orden inferior que representan competencias con carácter más específico.

Este modelo asume también siete características básicas del autoconcepto: 1) está organizado o estructurado; 2) es multifacético; 3) su estructura es jerárquica; 4) el autoconcepto global es bastante estable, aunque su variabilidad aumenta conforme se desciende en la jerarquía; 5) el autoconcepto con el desarrollo se va diferenciando y haciéndose más multifacético; 6) tiene un carácter evaluativo; 7) es diferenciable de otros constructos con los que está teóricamente relacionado.

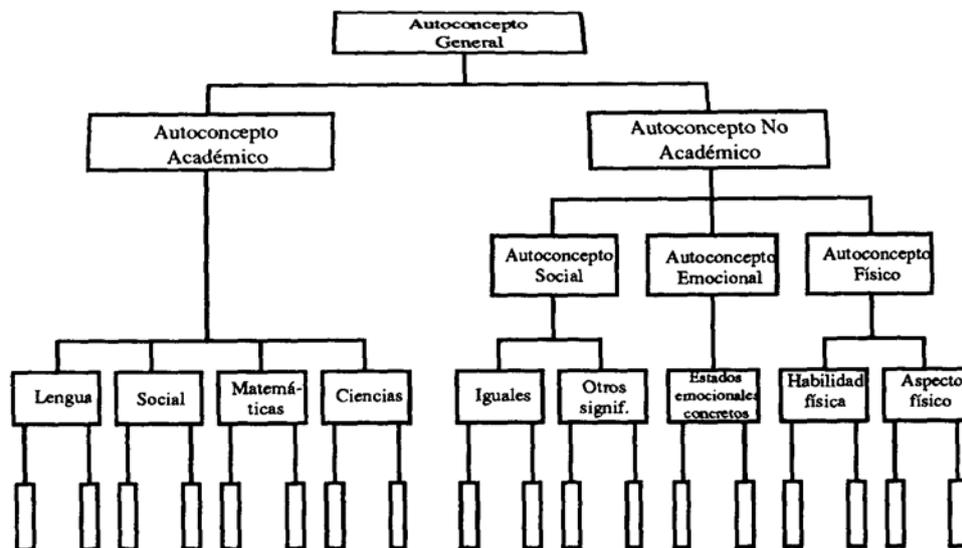


Figura 1. Representación jerárquica del autoconcepto (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). Tomado de González Torres y Tourón (1994)

Aunque este modelo que se ha presentado ha sido cuestionado en algunas de sus características, como la estructura jerárquica (Marsh, 1989; Marsh y Byrne, 1993), el papel y la definición del autoconcepto académico general, también ha sido en bastantes ocasiones investigado y validado (Zorich y Reynolds, 1988; Martorell, 1992; Martorell y cols., 1990, 1993). Además, a partir de su elaboración, otros investigadores han desarrollado modelos multidimensionales diferentes en la forma, pero no en el contenido (Harter, 1982; Pallas y cols., 1990; Musitu, García y Gutiérrez, 1991; González Torres y Tourón, 1994).

Por otro lado, aunque sí parece haber un acuerdo respecto a la multidimensionalidad del autoconcepto y la autoestima, no parece haberlo tanto respecto a las dimensiones específicas que la integran, o la existencia o no de una visión global del sujeto con respecto a sí mismo (Musitu y cols., 2001). Rosenberg y colaboradores (1995) consideran que la autoestima es una actitud hacia uno mismo y que por ello, se deben incluir tanto actitudes específicas como una actitud global, todas ellas con cierto grado de conexión, pero de ningún modo equivalentes, ni directamente intercambiables. Estos mismos autores llegan a la conclusión de que la autoestima general se relaciona más con el bienestar psicológico, y las específicas serían más relevantes para explicar la conducta. No obstante, también se ha podido observar que las dimensiones específicas de una persona pueden estar relacionadas con el bienestar psicosocial, siempre y cuando se traten de dimensiones centrales para ella.

Una vez analizada la estructura del autoconcepto, otro aspecto importante a contemplar es el contenido de éste. Así, podemos hablar de autorrepresentaciones más centrales y profundas —más importantes para la persona— y otras más periféricas. Las consideradas centrales son más elaboradas, más fácilmente accesibles y están más ligadas a la sensación de bienestar. Se cree que dichas representaciones afectan de forma más poderosa al comportamiento y al procesamiento de la información, aunque las concepciones más periféricas también pueden influir de forma importante en la conducta. Las autorrepresentaciones pueden diferenciarse en función de una serie de criterios. Uno de ellos es su grado de realidad, es decir si han sido realmente alcanzadas o no. Así, podemos hablar de autorrepresentaciones reales, posibles e ideales. Las reales son aquellas que la persona cree realmente poseer en ese momento. Las posibles, en cambio, son aquellas que a la persona le gustaría tener o que teme que podría ser y que percibe como posibles. Finalmente, las autorrepresentaciones ideales son imágenes glorificadas del yo y constituyen, igual que las posibles, un importante elemento motivacional de la conducta (Markus y Nurius, 1986; Rosales y Zigler, 1989; Musitu y cols., 2001).

2.1.3. Factores relacionados con el autoconcepto y la autoestima

Uno de los factores que mantiene algún tipo de relación con el autoconcepto es el de la estabilidad. La mayoría de los autores afirman que, en general, el autoconcepto es altamente estable, aunque consideran que también se cambia y modifica como fruto de la experiencia. Dichos cambios no se dan de forma brusca y repentina, sino que son más bien graduados y ordenados (González Torres y Tourón, 1994). Así pues, el autoconcepto se caracteriza porque puede mantenerse estable y cambiante al mismo tiempo; permanente en sus aspectos más centrales y profundos y variable en sus aspectos más dependientes del contexto (Lila, Musitu y Molpeceres, 1994; Musitu y cols., 2001).

Por lo tanto, por un lado tenemos conciencia de su estabilidad, ya que ello nos ayuda a mantener una sensación de continuidad en nuestra existencia. Mantiene la motivación que el ser humano tiene de buscar una consistencia en sus creencias y permite la resistencia del sujeto ante una información que desconfirme la imagen que tiene de sí mismo. La teoría de la autoconsistencia defiende este planteamiento (Lecky, 1945; Combs, 1981), ya que viene a confirmar el impulso que tiene el sujeto para mantener la integridad de su sistema de autoconcepciones. Dicha teoría nos muestra la existencia de una motivación fundamental en el ser humano, la de proteger su sistema de creencias frente a los cambios. La seguridad de la persona —su salud mental— requiere la permanencia del sistema de creencias con el que se identifica (González Torres y Tourón, 1994).

Pero, por otro lado, también observamos cambios profundos y sutiles. Los primeros se aprecian más en determinadas etapas de nuestra vida, como puede ser la de la adolescencia. Las variaciones más sutiles se observan según el momento y las circunstancias concretas. Además, a pesar de las resistencias comentadas, en ocasiones la información que recibimos podría llevarnos a poner en duda nuestra propia imagen de nosotros mismos, y esta situación es más probable que ocurra en el caso de una autoconcepción de la cual estamos poco seguros. Aunque la transformación en el autoconcepto, puede resultar una tarea ardua con modificaciones tanto intra como interpersonales (Musitu y cols., 2001).

Con el propósito de buscar una posible explicación para aunar la estabilidad y el cambio del autoconcepto, Markus y Nurius (1986) crean el concepto de *Working Self Concept* (autoconcepto operativo). Para estos autores, el autoconcepto está formado por una gran diversidad de autoconcepciones que se van formando durante el transcurso de la vida y que se almacenan en la memoria a largo plazo. Por lo tanto, en un momento dado y según una circunstancia

particular, sólo se activa una parte total del conocimiento almacenado y es con el que se trabaja en la memoria a corto plazo (a este conocimiento activo se le denomina autoconcepto operativo). En realidad, la maleabilidad del autoconcepto implica variaciones en el autoconcepto operativo, que es el que se confronta con la realidad (González Torres y Tourón, 1994). El *Working Self Concept* representa identidades posibles para el sujeto, aunque todavía no se hayan logrado. “Por tanto, implican una importante unión entre el autoconcepto y la motivación, y suponen el paso previo necesario para un cambio más profundo en el autoconcepto” (Musitu y cols., 2001, p. 50).

Desde la psicología evolutiva, se han analizado las diferentes etapas por las que atraviesa la persona hasta la consolidación en la adolescencia de una identidad con una estructura más definida, estructura que no impide la modificación del autoconcepto en posteriores etapas del ciclo vital. “El autoconcepto se va reformulando a través de las diferentes etapas de desarrollo aumentando en grado de organización, complejidad, consistencia interna y estabilidad” (González Torres y Tourón, 1994, p. 162). Como ejemplo, en el siguiente cuadro se resume la evolución del autoconcepto propuesta por L’Ecuyer (1981):

Cuadro 2. Modelo de desarrollo evolutivo del autoconcepto de L’Ecuyer (1981)

FASE	Principales características
Emergencia del Yo (hasta los 2 años)	Se desarrolla la imagen corporal (el niño adquiere conciencia de su cuerpo y sus posibilidades).
Afirmación del Yo (de los 2 a los 5 años)	Aparición del lenguaje y utilización de términos como “yo” y “mi”. Conciencia más clara de sí mismo.
Expansión del Yo (de los 5 a los 12 años)	Se amplían los contextos a partir de los cuales elaborar una imagen de sí mismos (experiencias escolares); surgen nuevas formas de evaluar las competencias y aptitudes.
Diferenciación del Yo (de los 12 a los 20 años)	Se producen frecuentes reformulaciones del autoconcepto hasta cristalizar en una autoimagen más estable y segura, aunque no inmutable.
Madurez del Yo (de los 20 a los 60 años)	Se caracteriza por una mayor estabilidad, aunque también pueden producirse importantes cambios.
Yo longevo (a partir de los 60 años)	Se produce un declive de la imagen corporal, debido a la disminución de las capacidades físicas.

Del mismo modo que se produce un desarrollo evolutivo del autoconcepto, también existen una serie de estrategias que pueden influir en la modificación de éste. Goñi Grandmontagne (1998, p. 69), nos señala algunas de

ellas: a) recibir apoyo social de los otros significativos; b) cambiar de otros significativos; c) reducir las pretensiones; d) incrementar los éxitos en los dominios altamente valorados; e) reducir la importancia de la comparación social en favor de la comparación interna; f) cambiar de grupo de referencia; g) atribuir los éxitos a factores internos (por ejemplo, esfuerzo) y los fracasos a factores externos.

A su vez, otro factor relacionado con el autoconcepto es el *género*. Las diferencias de género no suelen ser grandes, pero sí bastante consistentes. En general, se puede afirmar que las chicas son más vulnerables respecto a las autorrepresentaciones, suelen tener auto-evaluaciones globales más negativas que los chicos (Simmons y Blyth, 1987; Alsaker y Olweus, 1993; Harter, 1999) y también informan de una competencia académica más baja, a pesar de que el logro escolar es mejor (Alsaker, 1989). Respecto a los chicos, éstos parecen menos vulnerables en relación a las autorrepresentaciones y tienden a tener mayor auto-confianza académica o a dar más importancia al logro que las chicas (Alsaker y Kroger, 2003, en prensa).

La *edad* es otro factor relacionado con la autoestima, aunque diferentes investigaciones han llegado a resultados contradictorios a este respecto. Algunos autores opinan que no hay evidencia clara de una asociación entre la edad y la autoestima (Wylie, 1979; Harter, 1982). Por otro lado, O'Malley y Bachman (1983) observaron una evidencia de diferencias en la autoestima entre los 13 y 23 años y que la dirección del cambio mejora con el paso del tiempo. Simmons, Rosenberg y Rosenberg (1973); Rosenberg (1979); Simmons y Blyth (1987) indican que las alteraciones en el autoconcepto están más asociadas con cambios concretos en la vida que ocurren a ciertas edades que con la edad per se. Alsaker y Olweus (1993) no encontraron ninguna relación clara entre la edad y las auto-evaluaciones.

Por último, y en relación al *logro escolar*, parece que el autoconcepto está relacionado positivamente con el rendimiento académico, aunque dicha relación es mayor cuando se aplican medidas de autoconcepto académico. A este respecto, González-Pienda y Nuñez (1994) afirman que el autoconcepto influye de forma causal sobre el rendimiento escolar, aunque no de manera inmediata. Al mismo tiempo, se ha podido confirmar que el autoconcepto académico de áreas específicas (como matemáticas o lenguaje), está correlacionado de forma más elevada con el rendimiento académico en esas áreas específicas de los autoconceptos académicos generales (González Torres y Tourón, 1994). También el autoconcepto global y el académico correlacionan moderadamente (Wylie, 1979; Alsaker, 1989).

A la vista de la importante relación entre autoconcepto y rendimiento académico, consideramos pertinente señalar la descripción elaborada por Goñi Grandmontagne (1998, p. 68) sobre cómo actúan aquellos profesores que propician un autoconcepto positivo en los alumnos:

- Muestran actitudes de aceptación y respeto, así como calor, entusiasmo y cordialidad en la labor educativa.
- Saben preguntar y escuchar; dejan libertad para opinar, sugerir e intervenir. Dan oportunidades para actuar y experimentar. La tendencia a controlar y dirigir la actividad de la clase reduce la iniciativa de los alumnos e impide los sentimientos de autoeficacia y, en último término, los de autoestima.
- Comprometen a los alumnos en el logro de los fines y objetivos propuestos.
- Saben situarse en la realidad de los alumnos, como personas y como estudiantes.
- Hacen juicios positivos y evitan los negativos y las comparaciones. Proporcionan feedbacks que orienten, refuercen y motiven. Nunca utilizan la humillación, el ridículo o el sarcasmo.
- Transmiten a sus alumnos expectativas y creencias favorables por los comentarios y gestos que les dedican. Si el niño percibe expectativas favorables intenta darles cumplimento; esto satisface al profesor que sigue manteniendo y reforzando esas expectativas.

2.1.4. La importancia del autoconcepto y la autoestima en la adolescencia

Los cambios que ocurren en la adolescencia conllevan una reestructuración de las representaciones sobre uno mismo. Los cambios físicos, cognitivos y biológicos en la pubertad, las transformaciones en las relaciones tanto con los pares como con los padres, y los cambios que acontecen en su ambiente escolar tienen como consecuencia una reelaboración de su autodefinición. Con todos estos cambios, y asumiendo que el autoconcepto de una persona varía con las experiencias relevantes para sí misma, cabe esperar que la autorrepresentación de los adolescentes sufra grandes modificaciones que resultan en un autoconcepto más diferenciado, mejor organizado y elaborado a partir de conceptos más abstractos (Harter, 1999; Steinberg y Morris, 2001).

Cuando se pide a los niños que hagan una descripción de sí mismos, simplemente enumeran una serie de atributos sin orden específico ni relación entre sí. Pero a medida que van creciendo, los jóvenes muestran una necesidad mayor de organizar los rasgos, de manera que se acoplen juntos formando un

todo coherente. Harter (1988) considera que es más útil entender el autoconcepto como una teoría que la persona construye sobre el yo. Y el aumento gradual que se produce de diferenciación y organización es precisamente una prueba de dicha construcción (Coleman y Hendry, 2003).

En este sentido, Harter (1999) arguye que durante la etapa de la adolescencia se produce una proliferación de yos que varían en función del contexto social (padres, amigos, estudiantes). Por lo tanto, una tarea crítica del desarrollo es la construcción de múltiples yos que varían indudablemente a través de diferentes roles y relaciones. Tanto los procesos sociales como los cognitivos contribuyen a esta proliferación de yos. Aunque la habilidad para construir tales abstracciones refleja un avance cognitivo, estas representaciones están altamente compartimentalizadas. Así, contrariamente a los primeros modelos de la mente, como el de Piaget (1928), en el cual las operaciones formales permitían crear una teoría del self integrada, la fragmentación de las autorrepresentaciones durante la adolescencia temprana es más la regla que la excepción. En la adolescencia media, sin embargo, uno adquiere la habilidad de hacer comparaciones entre las abstracciones simples y eso le puede crear confusión y un conflicto intrapsíquico, pero aún no puede integrar de forma significativa las aparentes contradicciones, simplemente las puede detectar. En esta etapa, los adolescentes están más preocupados con las opiniones y expectativas de los otros significativos en diferentes roles.

Ya en la adolescencia tardía, muchos de los atributos reflejan creencias personales, valores y normas morales que se han internalizado o construido desde sus propias experiencias. Para Harter, esto no significa que no les importe lo que otros significativos digan. Ahora ya pueden intercoordinar las abstracciones simples, con significado. Este hecho permite reducir el número de atributos contradictorios y el conflicto y confusión acerca de cuál es el yo real. Los adolescentes llegan a la conclusión de que es deseable ser diferente a través de contextos relacionales. Los focos en los yos futuros también dan a los adolescentes tardíos un sentido de dirección. Ya pueden resolver potencialmente los atributos contradictorios, afirmando que son flexibles o adaptativos.

La autoestima suscita un creciente interés —fundamentalmente en la adolescencia— como consecuencia de su relación con variables tales como la apariencia física, la opinión de personas significativas, el rendimiento y el ajuste escolar, la integración social de los alumnos, el nivel de esfuerzo y las aspiraciones en el ámbito profesional, el mejor afrontamiento de situaciones estresantes o, en general, el bienestar psicosocial. Por ejemplo, Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras (2002) señalan que un rendimiento académico alto no sólo mejora la

autoestima académica, sino también la familiar y social, ya que el alumno percibe un mayor grado de aceptación. Harter (1999) también observó que los sujetos con alta autoestima restaban importancia a aquellos dominios en los que se sentían más débiles o incompetentes. Sin embargo, los que mostraban una autoestima baja no eran capaces de restar esa importancia a los dominios donde mostraban limitaciones.

Entre los jóvenes, especialmente los que se encuentran en la adolescencia temprana, la satisfacción con la imagen corporal correlaciona de manera muy elevada con la autoestima global, seguido por la aceptación social de los iguales. El logro académico, el comportamiento y el éxito en los deportes también contribuyen, aunque en menor grado (Harter, 1999; Coleman y Hendry, 2003). Respecto a estos dominios, los adolescentes juzgan las competencia escolar y la conducta como los más importantes para los padres; y la aceptación social, la apariencia física y la competencia atlética, como lo más relevante para los iguales (Harter, 1999).

En general, y con respecto a dichas variables, González Torres y Tourón (1994) encontraron que un nivel elevado de autoestima está relacionado con un buen ajuste personal y autoaceptación. Las personas con alta autoestima son más efectivas socialmente, muestran mayor motivación de rendimiento, son más competitivas, manifiestan menos niveles de ansiedad frente a las situaciones estresantes, persisten y se esfuerzan más frente a las dificultades, rinden de manera más efectiva, son menos vulnerables a las influencias de otros, tienden a atribuir sus éxitos a sí mismos y los fracasos a la falta de esfuerzo o a causas externas, son más respondientes al éxito y se muestran menos afectadas por las experiencias de fracaso, se protegen más frente a la información negativa, tienden a olvidar más rápidamente la información relacionada con el fracaso, poseen mayor control sobre las situaciones, etc.

La baja autoestima, por el contrario, implica en la persona sentimientos de insatisfacción, rechazo y desprecio hacia uno mismo. Respecto a los rasgos de personalidad, el sujeto con poca autoestima genera altos niveles de ansiedad, desánimo, depresión, conductas neuróticas, alta vulnerabilidad frente a las críticas, convicción de causar una pobre impresión a los demás, torpeza en sus relaciones interpersonales e inseguridad personal. Asimismo, estos sujetos se caracterizan por una mayor motivación de evitación del fracaso y bajo nivel de aspiraciones, falta de interés en situaciones de competencia, niveles menores de esfuerzo, altamente sensitivos a las opiniones de otros, atribuyen con más frecuencia sus éxitos a factores externos y se responsabilizan a sí mismos de sus fracasos, tienden a evadirse de las responsabilidades y a “recogerse en sí mismos”.

Siguiendo la misma línea argumentativa, otras investigaciones (Zimmerman y colaboradores, 1997; Coleman y Hendry, 2003) también han puesto de manifiesto que un adolescente con una autoestima elevada, tendrá menos problemas de integración social, más posibilidades de resistir la presión de los iguales, su rendimiento académico será mayor, será menos probable que haga un mal uso del alcohol y se complique en conductas desviadas, y atravesará la etapa de la adolescencia de un modo más favorable. Otros jóvenes, en cambio, entran en esta etapa sin dicho grado de autoestima. En consecuencia, confían menos en sus capacidades y habilidades, viven peor la integración con sus iguales y se preocupan, en muchas ocasiones, de forma excesiva por su físico. Además, en situaciones difíciles o estresantes, estas personas valoran la situación de forma más negativa y se consideran a sí mismos como más incapaces de afrontarla.

Por lo tanto, podemos concluir que la autoestima es un importante recurso personal y que su potenciación puede ayudar a mejorar el ajuste psicosocial del sujeto, al mismo tiempo que la autorregulación de la propia conducta está profundamente afectada por las creencias y sentimientos que uno tiene acerca de sí mismo (González Torres y Tourón, 1994).

2.1.5. El papel de la familia en la construcción del autoconcepto y la autoestima de los hijos.

Entre las muchas funciones que tiene la familia, una de ellas es la de formar el autoconcepto o la identidad de sus miembros (Noller y Callan, 1991; Lila, Musitu y Molpeceres, 1994). Para ello se sirve, entre otras cosas, de las diferentes técnicas de socialización que los padres utilizan (Felson y Zielinski, 1989), del tipo de comunicación padres-hijos (Lila y Musitu, 1993), de la educación afectiva (Bach y Darder, 2002) y el clima familiar (Noller y Callan, 1991).

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, es desde donde quizás se puede entender mejor la influencia de la familia en el desarrollo del autoconcepto de los adolescentes, ya que autores como Cooley y Mead sitúan el origen del autoconcepto en la interacción con las personas significativas. Pero no todas las personas cercanas al sujeto son igualmente relevantes para la configuración de su autoconcepto, sino sólo aquellas que son significativas para él, es decir, “los otros significativos” (Musitu y cols., 2001). Nos estamos refiriendo a personas cuya opinión es importante para el adolescente.

En este sentido, los padres o los primeros cuidadores del niño son habitualmente las personas más significativas. En función del modo en que se relacionan con nosotros, cómo nos tratan y su respuesta ante nuestras acciones,

vamos elaborando nuestro autoconcepto. Para Cooley (1902), existen tres momentos fundamentales en el desarrollo del concepto de sí mismo: 1) imaginación de lo que mi apariencia representa para los demás; 2) imaginación del juicio valorativo que los demás hacen de mi apariencia —positiva o negativa—, y 3) algún sentimiento resultante de sí mismo —orgullo y satisfacción personal si uno imagina que el juicio de los demás es positivo, o humillación y temor si uno imagina que ha sido juzgado de forma negativa—. Por ello, la formación del autoconcepto se produce a partir de las respuestas de los demás, no de la verdadera respuesta, sino de la que la persona imagina. Esta imaginación será real para el individuo con todas sus consecuencias, independientemente de que lo sea o no.

Bach y Darder (2002) consideran que la manera en que nos comportamos y relacionamos con los demás depende, en gran medida, de la imagen que tenemos de nosotros mismos —autoconcepto— y del valor que nos otorgamos— autoestima—. Tanto una como otra van a depender del impacto emocional de los mensajes que nos han ido llegando del entorno, sobre todo de la familia en las primeras etapas de la vida. Por este motivo, estos autores destacan que el contexto familiar es la primera escuela para el aprendizaje de las emociones. “El regazo del autoconcepto y la autoestima es la vida familiar. Son las primeras experiencias emocionales que tenemos en el seno de la familia las que marcarán nuestra afectividad” (p. 54).

El apoyo emocional proporcionado por los padres resulta esencial en el desarrollo de la autoestima de sus hijos, ya que los progenitores ofrecen apoyo emocional, asistencia instrumental y comparten expectativas sociales en el sentido de orientar a sus hijos sobre qué conductas son apropiadas y adecuadas socialmente y cuáles no (Mitchel y Trickett, 1980; Machargo, 1994). De hecho, Harter (1999) considera que el apoyo parental, particularmente en la forma de aceptación y aprobación, está asociado con una alta autoestima. El apoyo familiar permite reducir el impacto del contexto ambiental y enfrentarse a situaciones difíciles y estresantes. Por el contrario, la falta de apoyo familiar e incluso la percepción de rechazo, supone un grave deterioro a la autoestima del niño (Bach y Darder, 2002). Concretamente, en un hogar donde lo que predomina es la baja cohesión familiar y el conflicto frecuente entre los padres, o entre ellos mismos y sus progenitores, las consecuencias son una menor autoestima unido a sentimientos de soledad, ansiedad social y evitación social en los hijos adolescentes (Jonson, Mahoney y Molly, 2001; Musitu y cols., 2001).

Debemos pensar pues, en la decisiva importancia de un clima familiar positivo como prevención de una baja autoestima y la posible aparición de

conductas desajustadas en los adolescentes. Cuando se habla aquí de autoestima, no pretendemos centrarnos únicamente en este factor de un modo global, sino que también se tienen en cuenta componentes o dominios específicos del autoconcepto, como es la auto-evaluación de la competencia en los ámbitos cognitivo, físico y social (Dekovic y Meeus, 1997).

La calidad del tipo de apego es un factor que tiene un papel determinante en el futuro desarrollo del niño, ya que según sea seguro o inseguro, nos podemos encontrar en un futuro con un adulto que muestre en su conducta reminiscencias de esta etapa. Sin embargo, cuando más se nota la influencia del apego es en los primeros años de la vida de un niño (Ainsworth, 1979). Pero el efecto del tipo de apego o vínculo emocional también se ha constatado en el preadolescente y adolescente en su autoconfianza, en su capacidad para establecer y mantener relaciones con otros adolescentes y en la importancia y grado de influencia que confiere al grupo de iguales (Del Amo, Criado del Pozo y Martín, 1998).

Respecto a la cuestión de las prácticas de socialización familiar, diversos autores (Gutiérrez y Musitu, 1984; Machargo, 1994) constataron la importancia que la interacción padres-hijos basada en el apoyo —que se caracteriza por la afectividad, el razonamiento y las recompensas materiales— tiene en la expresión de la autoestima del hijo, ya que este tipo de disciplina es la que más la potencia. Por el contrario, el estilo educativo caracterizado por la indiferencia y la negligencia, es el menos favorable para un desarrollo adecuado de la autoestima. El factor castigo/coerción presenta dos correlaciones negativas significativas: una con el autoconcepto familiar y otra con el autoconcepto negativo.

Autores como Coopersmith (1967) y Nelson (1984) sostienen, siguiendo la misma línea argumentativa, que la conducta paterna es uno de los antecedentes más significativos de una elevada autoestima. Más concretamente, el establecimiento de unos límites en el comportamiento definidos claramente e impuestos de forma consistente, parece asociarse con una elevada autoestima de los hijos. Tal y como señalan Musitu, Román y Gracia (1988), los padres de hijos con elevados niveles de autoestima no sólo muestran actitudes de aceptación plena hacia sus hijos sino que, además, permiten cierta flexibilidad dentro de los límites establecidos.

Igualmente, Musitu, Román y Gracia (1988) han observado que el apoyo familiar correlaciona de forma positiva y significativa con el autoconcepto social, académico, familiar y físico. Todos los factores de socialización restantes —castigo, sobreprotección y reprobación— presentan una correlación negativa con el autoconcepto familiar. Estos resultados parecen indicar que el apoyo es la

variable que más se relaciona con el autoconcepto y que es una técnica disciplinar que se asocia con la construcción de una autopercepción positiva en numerosos ámbitos psicosociales del adolescente y de otros períodos evolutivos (Gecas y Schwalbe, 1986; Demo, Small y Savin, 1987; Musitu, Román y Gracia, 1988; Noller y Callan, 1991; Harter, 1999).

Por otra parte, Nelson y Zielinsky (1989) diferenciaron seis tipos de conductas englobadas dentro del concepto apoyo parental: la frecuencia de alabanza; la frecuencia de crítica; la frecuencia de castigo; la frecuencia de manifestaciones físicas de cariño; la percepción de si pueden comunicarse con sus padres y; la percepción de ser favorecido o desfavorecido en relación con los hermanos. De todos ellos, sólo la frecuencia de castigo no parece correlacionada con la autoestima del hijo, probablemente porque éste se relacione más con el control parental.

La comunicación padres-hijos es otro de los medios que posibilita la conformación del autoconcepto. En esta línea, Musitu y colaboradores (1992) han comprobado que los hijos de familias con una comunicación elevada tenían un autoconcepto significativamente más positivo en las facetas de interacción familiar, labilidad emocional, interacción con iguales, logro académico e interacción escolar, en comparación con aquellos cuyas familias presentan una baja comunicación. Es decir, a mayor grado de comunicación se observa una autopercepción significativamente más positiva en cada uno de los factores del autoconcepto. Esta asociación positiva entre la comunicación y el autoconcepto confirma el importante papel mediador que tiene la comunicación en las relaciones familiares. En este sentido, la presencia de un diálogo positivo entre padres e hijos no sólo constituye un recurso adicional del sistema familiar, sino que es uno de los rasgos distintivos de la familia ajustada (Musitu y cols., 2001; Coleman y Hendry, 2003; Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003).

2.1.6. La importancia del autoconcepto y la autoestima en la salud mental de los adolescentes.

La investigación contemporánea sostiene que un emparejamiento inadecuado entre las necesidades de los adolescentes en proceso de desarrollo y sus experiencias en la escuela, el hogar y otros contextos, puede influir de manera negativa en su desarrollo psicológico y conductual (Eccles y cols., 1996). Al mismo tiempo, los adolescentes más vulnerables social y psicológicamente son los que más posibilidades tienen de experimentar este periodo como difícil, y a consecuencia de ello pueden manifestar alteraciones psicológicas (Coleman y Hendry, 2003).

Hay autores como Compas, Orosan y Grant (1993) y Compas (1995), que han realizado clasificaciones de los factores potenciales generadores de estrés en la adolescencia. El estrés variará según sean las dimensiones tomadas, incluido si es normativo o atípico, de magnitud grande o pequeña y de naturaleza crónica o aguda. Compas (1995) considera que es importante concebir los factores que generan estrés en tres categorías amplias, especialmente si lo que pretendemos es conocer las implicaciones en la salud mental de estos acontecimientos durante la adolescencia. Dicho autor ha denominado a estas tres categorías como: estrés genérico o normativo, estrés agudo grave y estrés crónico grave.

Todos los adolescentes se exponen, de algún modo, a un nivel de estrés genérico propio de esta etapa de la vida (como los cambios biológicos, el paso de una escuela a otra o las discusiones con los amigos). Al hablar de estrés agudo grave, Compas (1995) pone como ejemplos la muerte de uno de los padres o un ser querido, una lesión o accidente, etc. Respecto al estrés crónico, cita la exposición a la pobreza y las dificultades económicas, el racismo, trastornos mentales en uno o ambos padres y otros factores generadores de estrés de larga duración. El planteamiento principal de este autor es que clases diferentes de estrés tendrán un efecto diferencial sobre la salud mental de los adolescentes. Por lo tanto, si es necesaria una intervención, ésta se tendrá que adaptar al factor o factores generadores de estrés en cada caso particular (Coleman y Hendry, 2003).

Los factores que pueden desarrollar alteraciones en la salud mental de los adolescentes son muchos y muy diversos, pero en las investigaciones sobre este tema se han hallado algunos que aparecen de modo más frecuente produciendo en la mayoría de las ocasiones estados de estrés, ansiedad y depresión. Entre ellos destacamos el desempleo, los problemas económicos derivados de la falta de trabajo, los efectos de perder los beneficios no económicos que el trabajo proporciona (como la pérdida de posición social, propósito y contactos sociales y una estructura temporal para el día), el riesgo de empleos inseguros e insatisfactorios, la depresión en alguno de los padres (particularmente la madre), el aburrimiento, la soledad (forzosa más que voluntaria), las dificultades con los amigos, los conflictos familiares, la falta de apoyo de las personas significativas (Coleman y Hendry, 2003) y el uso y abuso de alcohol y otras drogas (Canals, 1990).

Una de las principales variables que puede estar afectando — directa o indirectamente— a la salud mental de los adolescentes es el nivel de autoestima de la persona. De hecho, es relativamente frecuente encontrar indicadores de baja autoestima incluidos en cuestionarios o instrumentos que evalúan la depresión (Beck, 1967). En este sentido, se han obtenido correlaciones moderadas tanto en

el caso de una medida global de autoestima, como cuando se han analizado las relaciones entre las diferentes dimensiones de la autoestima y una medida de la depresión (Herrero, 1994; Herrero, Musitu y Gracia., 1995).

En una reciente investigación (Musitu y cols., 2001) se comprobó la existencia de una relación directa negativa entre la autoestima familiar y al ánimo depresivo. Es decir, los adolescentes con mayor autoestima familiar manifiestan menor ánimo depresivo, mientras que aquellos con un nivel de autoestima bajo expresan mayor ánimo depresivo. En la misma investigación, estos autores encontraron una relación indirecta entre autoestima y depresión. Así, los adolescentes con niveles más altos de autoestima familiar perciben que hay menos estresores en su familia y que se usa con mayor frecuencia la búsqueda de apoyo como estrategia de afrontamiento.

A su vez, Steinberg (2000) observó que entre los predictores más potentes de problemas de salud mental entre los adolescentes son las relaciones familiares escasas y poco afectivas. Aquellos jóvenes con problemas mentales por este motivo, están en riesgo de desarrollar patrones de conductas antisociales y violentas. Sin embargo, un buen apego y una adecuada y positiva relación entre padres e hijos, forman una de las contribuciones más importantes para el correcto desarrollo psicológico de los hijos.

Bowlby (1969), por otro lado, señaló que parte de la capacidad de los sujetos para aprender a dar y recibir ayuda se adquiere en los primeros años de vida, en los que el bebé aprende a confiar en sus figuras de apego y de cuya relación extraerá una conclusión sobre su futura actitud hacia los demás en situaciones difíciles o que requieren ayuda. Una propiedad importante de estas primeras relaciones con el mundo exterior radica en que es por medio de ellas como el individuo configura sus expectativas y percepciones sobre el apoyo social, y asume hasta qué punto dicho apoyo debe formar parte de su repertorio de recursos de afrontamiento (Musitu y cols., 2001).

Centrándonos en el tema del apoyo social, Lin (1986) define este concepto como un conjunto de provisiones expresivas o instrumentales —percibidas o recibidas— proporcionadas por la comunidad, las redes sociales y las personas de confianza, añadiendo que estas provisiones se pueden producir tanto en situaciones cotidianas como de crisis. De esta forma, el número de personas con el que uno interactúa diariamente puede incluir fuentes de apoyo de muy diversa naturaleza y con diferentes efectos sobre el bienestar y el ajuste de los individuos —en nuestro caso de los jóvenes en edad adolescente— (Musitu y Herrero, 1994).

Son muchos los trabajos que han resaltado el papel que las fuentes “informales” de apoyo juegan en el proceso de ajuste de las personas. De hecho se ha constatado que en situaciones difíciles, los integrantes de la comunidad buscan ayuda en las personas de su alrededor más que en especialistas. Pero en ocasiones, algunas personas no disponen de este contexto potencial de ayuda, por lo que su percepción de las situaciones de estrés se puede ver negativamente afectada (Lin, 1986; Gracia, Herrero y Musitu, 1995).

En este sentido, Harter (1999) observó que tanto los padres como los amigos tienen un profundo impacto en la formación del autoconcepto de los adolescentes y su bienestar psicosocial. Esta autora llegó a la conclusión de que tanto el nivel de competencia en dominios de importancia para el sujeto como el apoyo social que recibe de los otros significativos, afectan a la autoestima y las reacciones afectivas de éste (de manera bidireccional). Dichos dominios son, respecto a los padres: la competencia escolar y el comportamiento. Y respecto a los amigos: la apariencia física, la competencia atlética y la capacidad de simpatizar con los iguales.

A través de una serie de estudios, obtuvo una serie de predictores de la depresión: 1) dominios salientes de iguales y padres y bajo apoyo parental; 2) inadecuación de los cuatro aspectos (dominios y apoyo); 3) inadecuación de los dos dominios y bajo apoyo de los iguales; 4) inadecuación de los dominios con los amigos y bajo apoyo de los mismos; 5) inadecuación de los dominios con los padres y bajo apoyo de éstos e; 6) inadecuación de todos los dominios. A la vista de estos resultados podemos inferir que, para sentirse bien a nivel emocional, no es suficiente que los jóvenes, en muchas ocasiones, se sientan solamente apoyados por sus padres o sus amigos, o que se perciban como competentes en los dominios que son significativos para ellos, sino que será necesario que se den ambos aspectos al mismo tiempo.

Finalmente, tal y como plantean Timko y Moos (1996) y Barrera y Li (1996), el apoyo social también se vincula con la existencia de problemas de conducta. En este sentido, se ha constatado la relación entre bajo apoyo familiar y problemas de internalización —entre ellas la depresión— y de externalización —problemas de conducta—. Asimismo, el apoyo social proveniente del grupo de iguales se asocia con un mayor bienestar (Hartup, 1996), mientras que el rechazo se vincula a la conducta antisocial (Kupersmidt y Coie, 1990). Por su parte, Jackson y Warren (2000) han encontrado que niveles elevados de apoyo social se asocian con la existencia de una conducta adaptativa, incluso cuando el número de eventos vitales estresantes es elevado.

2.2. La identidad

Dentro del desarrollo de la personalidad, además del autoconcepto y la autoestima, nos encontramos con el tema de la identidad personal, una característica que se articula de manera más clara cuando nos encontramos dimensiones del ambiente que refuerzan o disminuyen el sentido de nosotros mismos en un determinado contexto social. Su principal componente es la necesidad que tiene el sujeto de reconocerse como diferente del resto de las personas. En este sentido, desde la psicología clínica se alude a este concepto al analizar los problemas derivados de la pérdida de identidad, y desde la psicología evolutiva se hace hincapié en la importancia de la búsqueda de identidad en la etapa de la adolescencia (Musitu y cols., 2001).

Los adolescentes desean conocer quiénes son, cómo son, cuáles son sus gustos, sus aficiones y su lugar en el mundo. Además, todos los cambios que hemos descrito anteriormente les obligan a replantearse muchos aspectos que hasta este momento habían permanecido adormecidos y, como veremos más adelante, durante esta etapa también deben reformular su rol en la familia, sus funciones y su grado de autonomía (Musitu y Cava, 2001).

El primer psicólogo que escribió formalmente acerca de los problemas de identidad fue Erikson (1968). Este autor concebía la vida como una serie de estadios, que se asociaban cada uno de ellos con una tarea evolutiva particular de naturaleza psicológica (Coleman y Hendry, 2003). Su definición de identidad es el producto de tres componentes, a saber: psique, soma y sociedad. En otras palabras, la identidad es la única combinación de nuestros impulsos, necesidades y defensas psicológicas con nuestro género, atributos, fuerzas y limitaciones de tipo biológico, que combinan con las oportunidades que nos ofrece el entorno social y cultural. Para este autor, el sentido de identidad surge por medio del proceso de formación de la identidad y este proceso supone probarse en diferentes y potenciales roles y valores de adulto. Todo esto supone una mezcla de las identificaciones de la niñez temprana en un producto nuevo que es mayor que la suma de las partes individuales. A este proceso Erikson lo denominó *identidad contra confusión de roles*, donde la tarea consistía en la integración de los diferentes aspectos de la propia comprensión de uno mismo en una identidad coherente. Es decir, alcanzar una definición sobre sí mismo que presente la unicidad de la persona y que sea internamente coherente (Berger y Thompson, 1998).

Según Erikson (1968), los adolescentes desarrollan el sentido de la identidad asumiendo aquellos compromisos que definen la identidad y les llevarán a la etapa adulta. Asimismo, afirmaba que es necesaria alguna forma de

crisis para que el adolescente resuelva la cuestión de la identidad y consiga vencer la difusión de ésta. Desde su perspectiva, cualquier persona tiene que experimentar y explorar sus diferentes posibilidades, así como sufrir alguna confusión de rol para poder realizar después compromisos de identidad más significativos. Por lo tanto, para la formación de la identidad uno examina con minuciosidad las identificaciones con las personas que para él son significativas durante su niñez, y posteriormente decide qué atributos y valores retener como propios y cuáles desechar. “La identidad final, entonces, como queda al final de la adolescencia, está supeditada a cualquier identificación con individuos del pasado: esto incluye todas las identificaciones significativas, pero también las altera para hacer un conjunto único y coherente” (Erikson, 1968, p. 161).

Según Erikson (1968), la difusión de la identidad se compone de cuatro elementos fundamentales. El primero de ellos es el *reto de la intimidad*. El joven puede tener miedo a comprometerse o a implicarse en relaciones interpersonales íntimas a causa de la posible pérdida de su propia identidad. Por este motivo, el individuo puede llegar a relaciones estereotipadas, formalizadas, al aislamiento o incluso a buscar intimidad con los compañeros más improbables. En segundo lugar se encuentra la posibilidad de una *difusión de la perspectiva temporal*. En esta fase, el adolescente encuentra imposible hacer planes de futuro. Esto puede estar motivado con preocupaciones por el cambio y el proceso de hacerse adulto, y a menudo “consiste en una decidida incredulidad en la posibilidad de que el tiempo pueda traer cambios, y sin embargo también en un temor violento a que pueda hacerlo” (Erikson, 1968, p. 169).

A continuación aparece una *difusión de la laboriosidad*, que consiste en una dificultad del joven por aprovechar bien sus recursos de manera realista en el trabajo o los estudios. Esta dificultad proviene de que ambas actividades representan un compromiso y como defensa frente a esto, el individuo puede encontrar imposible concentrarse o puede comprometerse mucho con una tarea descuidando las demás. Por último, Erikson alude a la *identidad negativa*. En este caso, el adolescente selecciona una identidad completamente opuesta a la preferida por los padres u otros adultos importantes (Coleman y Hendry, 2003).

En el ámbito de la psicología social, se ha diferenciado entre identidad personal e identidad social. Esta última deriva de la pertenencia a un determinado grupo social. Por tanto, las características derivadas de pertenecer a un grupo social se integran en la persona como parte de su identidad. Respecto a la identidad personal, ésta proviene de la comparación entre los diferentes individuos que integran un grupo social. Asimismo, las características de ambas

identidades son integradas por el sujeto, conformando así un conjunto de identidades o características de la identidad (Musitu y cols., 2001).

Respecto a la evaluación de dicho constructo, destacaremos aquí el modelo evolutivo de Marcia (1980), ya que ha sido uno de los acercamientos más populares. Este autor trató de comprobar de forma empírica las ideas de Erikson acerca de la formación de la identidad, e identificó una tipología de estatus de identidad que abarca cuatro categorías diferentes por las que los adolescentes toman una serie de decisiones que definen su identidad.

Dichos estados son: la adquisición de la identidad, moratoria, exclusión y difusión. Aquellos sujetos que han adquirido su identidad, han explorado primero maneras con las que poder expresar sus propios valores, preferencias y creencias dentro de las diferentes opciones que se les ha presentado en la sociedad, y los compromisos que han realizado con el paso del tiempo reflejan su esfuerzo para conseguir formas de autoexpresión significativas. Por otro lado, aquellos individuos excluidos, han formado su identidad sin la exploración anterior, por ello sus compromisos se adquieren por su identificación con otros significativos, generalmente los padres. El individuo en la moratoria está en el proceso de formación de su identidad, mientras que el sujeto difuso es indiferente, retraído y aparentemente despreocupado ante la falta de enfoque en su vida. Estos sujetos puede que hayan intentado realizar exploraciones de identidades previas, pero puede que no. Lo que sí está claro es que han sido incapaces de formar compromisos.

Cuadro 3. Tipología de estatus de identidad de Marcia (1980)³

- | |
|--|
| <p>1. <i>Difusión de la identidad.</i> El individuo no ha experimentado todavía una crisis de identidad, ni ha establecido ningún compromiso con una vocación o conjunto de creencias.</p> <p>2. <i>Identidad establecida prematuramente.</i> El adolescente no ha experimentado una crisis, pero se halla comprometido con unas metas y creencias que le han proporcionado otras personas.</p> <p>3. <i>Moratoria.</i> El adolescente se halla en un estado de crisis y, no habiéndola resuelto, busca activamente elegir entre diversas opciones, para alcanzar su propia identidad.</p> <p>4. <i>Logro de identidad.</i> El adolescente ha experimentado la crisis y la ha resuelto por sus propios medios, comprometiéndose con una ocupación y una ideología.</p> |
|--|

³ Tomado de Moreno, A. (1997). La adolescencia como tiempo de cambios. En J. A. García Madruga y P. Pardo de León (Eds.), *Psicología Evolutiva* (Vol. 2, pp. 258-283). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Aunque esta tipología puede suponer una secuencia de desarrollo, los adolescentes no tienen porqué pasar necesariamente por cada uno de estos estadios en el orden establecido, ya que pueden seguir diferentes trayectorias.

Según diversas investigaciones longitudinales (Marcia, 1976; Waterman y Goldman, 1976; Cramer, 1988; Kroger, 1988), durante los años de la adolescencia tardía y la adultez joven, al menos la mitad de los adolescentes estudiados eran excluidos o difusos a través de todos los dominios de la identidad (Alsaker y Kroger, 2003, en prensa). Esto significa que un alto porcentaje de sujetos pasan a la vida adulta aparentemente sin haber examinado y sin comprometerse con sus propios valores y roles que definen su identidad. Cuando se produce un cambio en el estado de identidad, la mayoría de las pautas de desarrollo en la adolescencia tardía y en la adultez temprana han sido del estado excluido al de moratoria, y de éste al de adquisición de identidad (Kroger y Haslett, 1991; Goossens, Marcoen y Janssen, 1999).

Lo que podemos concluir sobre el estudio de los estados de identidad es que todavía quedan muchos aspectos por resolver. A pesar de estos resultados, hay que recalcar que la mayoría de la investigación ha sido desarrollada en Norteamérica, por ello es necesario aprender sobre el proceso de desarrollo de la identidad en otros contextos socio-culturales, ya que los ámbitos relevantes en dicho desarrollo pueden variar mucho según los diferentes contextos. Además, la medida de los estados de identidad necesita hacerse en periodos más largos de tiempo y con intervalos más frecuentes de lo que se hace en la actualidad en la investigación de tipo longitudinal (Alsaker y Kroger, 2003, en prensa).

3. ADOLESCENCIA E INSTITUCIÓN ESCOLAR

1. LA ESCUELA COMO CONTEXTO SOCIALIZADOR

Así como en el pasado la enseñanza era un privilegio sólo para unos pocos —principalmente varones de familias adineradas—, en la actualidad se considera normal que los adolescentes pasen un gran número de horas al día en el colegio, entre otras cosas, porque hoy la escuela es una institución pública y al mismo tiempo una oferta para todos, pero también tiene un carácter obligatorio. Nuestra sociedad ha asentado esta institución con el propósito de delegar en ella sus obligaciones educativas y de transmisión de valores, así como de preparar a las generaciones jóvenes para la vida adulta dentro de la sociedad presente y futura (Flammer y Alsaker, 2003, en prensa). De esta forma la escuela ideal será aquella que mayor interacción con la sociedad otorga al sujeto, ya que de este modo asegura su continuidad y permanencia (Cerezo, 1998).

Pero uno puede preguntarse si todo lo que los adolescentes deberían o les gustaría aprender es tarea de la escuela enseñarlo. Siempre hay co-educadores alrededor: los padres, los pares, las situaciones de ocio, diferentes eventos culturales de todas las clases, los clubes deportivos, los medios de comunicación, etc. “Quién es responsable de qué, no puede decidirse para siempre, pero tiene que ser negociado en cada época histórica y cultural” (Flammer y Alsaker, 2003 en prensa, p. 2). Por ello, los profesores tienen que tomar decisiones atendiendo a todas estas contingencias inciertas.

A grandes rasgos podemos decir que la escuela es un importante escenario cuya influencia en el desarrollo se lleva a cabo a través de la educación formal, y donde los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren entre un emisor concreto —el profesor—, un receptor específico —el alumno— y en torno a unos determinados contenidos y actividades que forman el currículum (Pinto, 1996). Pero, al mismo tiempo, la escuela es considerada uno de los contextos fundamentales de socialización para el individuo, tanto a nivel social como a nivel de grupo (Flammer y Alsaker, 2003, en prensa). Asimismo, se entiende como una institución destinada a la preparación para la vida y desempeño adultos,

representando al mismo tiempo, una interesante ecología de vida en sí misma. Más específicamente, Feagans y Bartsch (1993, pp. 129-130) sostienen que la escolarización debería guiar al estudiante para: a) convertirse en una persona intelectualmente reflexiva; b) estar preparado para el compromiso en el mundo laboral; c) cumplir con sus deberes de ciudadano; d) formarse como una persona éticamente comprometida y; e) convertirse o seguir siendo una persona física y psicológicamente saludable.

Cerezo (1998, p. 71) por su parte, considera que la escuela cumple diferentes funciones sociales: a) la custodia; b) la selección del papel social; c) la doctrinaria (en el sentido de acomodar al sujeto al sistema social vigente y a la aceptación de sus valores) y; d) la educativa (entendida en términos de desarrollo de las habilidades e incremento de los conocimientos). Según Dewey (1976), la institución escolar debe cumplir además con estas otras tareas: a) facilitar la asimilación de la cultura social; b) eliminar, en lo posible, los riesgos perjudiciales del medio ambiente; c) poner al individuo en contacto con un medio social amplio y; d) coordinar, dentro de cada individuo, las influencias de los diversos ambientes sociales en que se mueve la familia.

Respecto a los intereses de los estudiantes, Fend (1997) observó que tanto el interés en las materias como el bienestar general en la escuela, disminuyen de forma drástica en la primera mitad de la segunda década de la vida. Al mismo tiempo encontró que los déficits motivacionales en secundaria están bastante extendidos, por lo menos los que se refieren a la motivación intrínseca. Por ello, en este periodo es necesario relacionar el aprendizaje escolar al trabajo real y a las actividades profesionales posteriores, ya que esto puede conseguir que el aprendizaje sea más atractivo para muchos adolescentes (Maica, 1994; Flammer y Alsaker, 2003, en prensa). El tema de la motivación escolar tiene que estar presente en el trabajo tanto de los profesores como de la familia, ya que se ha demostrado en repetidas ocasiones que una motivación escolar baja y unas pobres aspiraciones educativas, son factores de riesgo para una variedad de conductas problemáticas como la delincuencia, el consumo de drogas y la actividad sexual temprana (Hawkins, Catalano y Miller, 1992; Jessor y cols., 1995; Dekovic, 1999).

La importancia de la escuela radica en su papel fundamental en el proceso de socialización, ya que no sólo representa un ámbito físico donde se lleva a cabo la educación formal sino que, en los centros de enseñanza, los adolescentes se integran en nuevos grupos sociales —grupos de iguales o grupos de pares— y experimentan nuevas relaciones con figuras de autoridad social. Además, la escuela ofrece las primeras oportunidades 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 adolescente (Otero-López, 2001). Asimismo, el hecho de que el centro escolar sea una institución formal, también va a repercutir en los comportamientos que muestren los adolescentes y en sus relaciones sociales.

2. LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN FORMAL

La comunidad escolar, y dentro de ella la clase, representa la primera institución formal de la que niños y adolescentes forman parte, ya que desde el punto de vista de Getzels y Thelen (1972), todos los sistemas sociales tienen determinadas funciones imperativas que deben llevarse a cabo de una forma establecida. Por tanto, cada función —en este caso la de educar— puede llegar a ser institucionalizada. Desde este punto de vista: “La clase puede ser concebida como un sistema social con características de ser una institución, con roles y expectativas que conforman la conducta de quienes se encuentran inmersos en ella” (Ruiz, Cerezo y Esteban, 1998, p. 73).

Pero los roles que cada persona desempeña están determinados por el estilo y patrón de conducta característicos de la persona, los cuales pueden ser explicados, a su vez, por la personalidad del individuo y sus predisposiciones personales y expectativas. No podemos olvidar la dimensión biológica —compuesta por el organismo, constitución y potencialidades— y la antropológica —que incluye la ética, la moral y los valores—. Hay, al mismo tiempo, dos elementos que influyen en la clase como grupo social; estos son el clima y el sentimiento de pertenencia al grupo. Cuanto mayor sea dicho sentimiento, más fácil resultará la comunicación significativa entre sus componentes. El clima de clase propicia una sensación de apoyo social que el adolescente obtiene del grupo (Ruiz, Cerezo y Esteban, 1998).

La siguiente figura muestra gráficamente la relación entre todos los elementos descritos anteriormente (Getzels y Thelen, 1972):

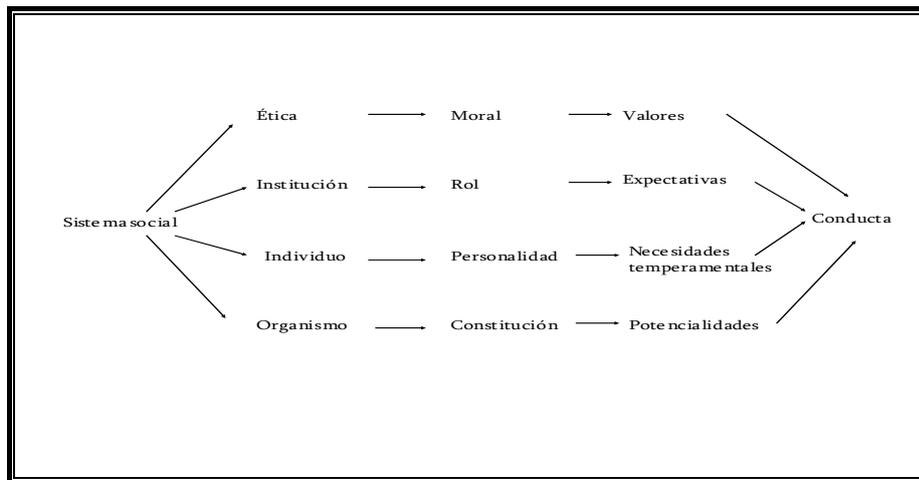


Figura 2. Sistema social y conducta. Tomado de Cerezo (1998)

Por todo lo comentado en las líneas precedentes, Ruiz, Cerezo y Esteban (1998, p. 74) concluyen que:

“El modelo ideal de clase como contexto social será aquel en que cada individuo se identifica con las metas del sistema de tal forma que lleguen a constituir sus propias necesidades, entienda que las expectativas que soporta son las racionales si se quieren conseguir los objetivos del grupo y, por último, sienta que pertenece al grupo tanto emocional como racionalmente”.

La escuela es probablemente el contexto en el que tiene lugar el primer contacto directo y continuo del niño y el adolescente con relaciones sociales organizadas sobre esta base (Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999), y el paso de una escuela primaria de pequeña escala a una escuela secundaria acentuará estas características institucionales. Por tanto, la escuela probablemente proporciona a los niños la primera oportunidad de aprender sobre los principios de regulación social (Rueter y Conger, 1995), al mismo tiempo que la experiencia en la escuela configura su actitud hacia ella. La institución escolar, como afirman Garnefski y Okma (1996), proporciona a los alumnos un modelo del sistema burocrático, y a la vez calibra su capacidad y disposición para acomodarse a sus exigencias. Es más, como Howard y Gill (2000) sostienen, el proceso de escolarización es uno de los principales medios a través del cual los adolescentes pueden tomar conciencia y entender los conceptos de gobierno y democracia, sumamente apreciados en nuestra sociedad.

2.1. Adolescencia y actitud hacia la autoridad

En la adolescencia, como ya se ha comentado, el vínculo con el orden institucional adquiere una gran importancia. En el transcurso de este periodo evolutivo tienen lugar relevantes cambios que conducen hacia la adultez, entre ellos la mayor implicación en organizaciones formales (Emler y Reicher, 1995). Así, tanto el hecho de experimentar nuevas situaciones en el contexto escolar como la postura que se adopte ante él, definirán las relaciones del adolescente con la autoridad institucional.

La capacidad para sostener un conjunto organizado de actitudes hacia el centro escolar ha sido explicada, por algunos autores, como el resultado del desarrollo creciente del pensamiento abstracto durante la adolescencia. En esta línea, Berti (1988) apunta que el desarrollo de las concepciones acerca del orden institucional se encuentra estrechamente vinculado al nivel de desarrollo cognitivo de los sujetos. Así, los niños de ocho años suelen personalizar en figuras muy concretas los principios y relaciones de autoridad; los niños de once años muestran una noción rudimentaria de la autoridad formal basada en la posición que ésta ocupa dentro de la institución y; los adolescentes de dieciséis años presentan una concepción relativamente desarrollada del orden institucional. No obstante, ni siquiera este último grupo mostró en el estudio de Berti una comprensión más profunda y elaborada de los principios que rigen el orden institucional.

Kohlberg (1976) afirma que es hacia el final de la etapa adolescente cuando se define y concreta la orientación hacia la autoridad formal. En este período, el sujeto es capaz de reconocer la importancia y labor social de las instituciones formales ya que, en opinión del autor, el individuo ya ha desarrollado la capacidad hipotético-deductiva necesaria para este tipo de procesamientos cognitivos. En la fase precedente a la adolescencia, el niño ya manifiesta una orientación hacia la autoridad formal, pero todavía no es capaz de entender ni por tanto respetar su legitimidad. Resulta necesario un desarrollo cognitivo de orden superior —pensamiento operacional— para que el individuo se encuentre capacitado para considerar conceptos abstractos como el sistema o el orden social.

La propia naturaleza de la experiencia escolar parece ser uno de los mejores predictores en relación a las actitudes hacia la autoridad formal (Molpeceres, Lucas y Pons, 2000). En este sentido, y ahondando en las dimensiones más relevantes de dicha experiencia, estos autores comentan que la sensación que tiene el adolescente de falta de sentido y de imposición arbitraria de las normas y actividades escolares, es el elemento vinculado de forma más

estrecha con una actitud negativa hacia la autoridad formal. Esta sensación se encuentra asociada, a su vez, con 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. Además, también destacan otros dos elementos relativos a la representación de la escuela que contribuyen significativamente a definir la orientación hacia la autoridad formal: 1) la creencia de que la escuela es un contexto de aprendizaje y adquisición de conocimientos que constituyen una inversión relevante para el individuo y; 2) la concepción del paso por la escuela como un factor previo y necesario para lograr una posición adecuada en el entorno laboral. Ambas representaciones contribuyen a la elaboración de una actitud favorable hacia los sistemas institucionales.

2.2 La orientación hacia la autoridad

Para comprender las actitudes en relación a la autoridad institucional deben analizarse, como ya hemos apuntado, las representaciones que el sujeto ha construido de las diversas instituciones y figuras de autoridad. A este respecto, autores como Laupa y Turiel (1986) compararon la percepción que los niños tenían de las siguientes figuras: adultos con autoridad formal (por ejemplo, un maestro); iguales con autoridad formal, (por ejemplo, un delegado de clase); adultos sin autoridad formal (como puede ser una vecina); e iguales sin autoridad formal (un compañero de clase, por ejemplo). Estos autores concluyen que, en general, todos los sujetos diferencian bien entre los dos tipos de autoridad planteados.

En el trabajo realizado por Rigby, Schofield y Slee (1987), se compara la actitud y la conducta hacia figuras de autoridad que podríamos denominar personales —padres y profesores— e impersonales —policía y ley—. Los resultados de esta investigación muestran que la conducta hacia los profesores obtiene correlaciones más elevadas con la actitud hacia las autoridades impersonales que con la actitud hacia los padres, así como que el comportamiento hacia los padres mantiene correlaciones débiles con la actitud hacia las autoridades impersonales. Esta conclusión coincide con la de Murray y Thompson (1985), quienes hallaron correlaciones más elevadas entre las actitudes hacia los profesores y la policía, que entre las actitudes hacia los profesores y los padres o los padres y la policía. Este mismo resultado fue el constatado en una investigación llevada a cabo por Molpeceres, Llinares y Bernard (1999), en la que se analizó la actitud hacia distintas figuras de autoridad.

Teniendo en cuenta estos trabajos, así como las investigaciones de Emler, Ohama y Dickinson (1990) y Emler y Reicher (1995), es posible afirmar que la

correlación entre actitudes hacia la escuela y actitudes hacia el sistema social en general, debe atribuirse al hecho de que la actividad educativa es la primera experiencia prolongada con una institución, y por ello constituye la base para la comprensión de los otros sistemas burocráticos (Rubini y Palmonari, 1995, 1998). Además, la valoración que los adolescentes hacen del modo en que sus profesores ejercen su función institucional, está estrechamente asociada a la valoración que tienen del modo en que otras figuras de autoridad la ejercen, y que el juicio sobre la imparcialidad y racionalidad de los reglamentos escolares está muy vinculado al relativo a la imparcialidad y racionalidad de la ley en general (Molpeceres, Lucas y Pons, 2000).

Efectivamente, el profesor es la primera expresión de autoridad institucional con la cual la mayoría de los actores sociales —desde la infancia hasta la adolescencia— entra en relación. En particular, durante la adolescencia las actitudes hacia el sistema legal asumen una importancia mayor, porque la relación entre los individuos y los representantes del sistema legal se hace cada vez más frecuente y continuada. La adolescencia es, por tanto, la etapa de la vida en la que la configuración que se haga de la autoridad formal determinará la orientación hacia el resto de sistemas institucionales (Emler y Reicher, 1995; Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999). Así, es más probable que aquellos adolescentes que tienen una actitud positiva hacia la escuela y los profesores, no se vean implicados en conductas de tipo transgresor (Gottfredson y Hirschi, 1991; Thornberry, 1996). En este sentido, Moncher y Miller (1999) en una investigación acerca de la conducta de robo realizada con un total de 186 adolescentes de edades comprendidas entre los 10 y los 15 años, concluyen que aquellos sujetos que presentan una actitud general negativa hacia la escuela son más proclives a implicarse en este tipo de comportamientos. Por otro lado, cabe apuntar que la edad en la que se ha observado un mayor incremento de la hostilidad hacia las instituciones formales se sitúa en torno a los 15 años (Molpeceres, Lucas y Pons, 2000).

Existen una gran cantidad de investigaciones que han constatado la relación entre la actitud hacia la autoridad y la conducta disruptiva en la adolescencia (Epps y Hollin, 1993; Heavem, 1994). Loeber (1996) por ejemplo, sostiene que la oposición a las figuras de autoridad constituye el primer paso hacia la aparición de conductas que podrían denominarse problemáticas. Por el contrario, una actitud favorable hacia la autoridad formal parece constituir un factor protector en relación con este tipo de comportamientos (Hoge, Andrews y Leschied, 1996).

Analizando las distintas entidades de autoridad, Thornberry (1996) señala que el tipo de vínculo que el adolescente presente con los ámbitos familiar y escolar —padres y profesores—, es el predictor más relevante para dar cuenta de la implicación de éste en conductas disruptivas o delictivas. Por tanto, la escuela y los profesores — como representantes de una institución de carácter formal— pueden tener un gran valor predictivo en relación con la orientación a las normas legales en general. Por este motivo, el juicio moral que se haga sobre el profesor será crucial para la orientación hacia las normas formales y la inclinación hacia comportamientos transgresores de las mismas. Así pues, dada la importancia de ambos contextos, consideramos necesario abordar las relaciones que se producen entre familia y escuela para conocer su impacto en el desarrollo de los jóvenes.

3. INTERACCIÓN FAMILIA-ESCUELA

A lo largo de la historia se han sucedido importantes cambios en las relaciones entre familia y escuela. Así, las primeras escuelas mantenían una estrecha vinculación con la comunidad. A principios del siglo XX, las relaciones familia-escuela empezaron a distanciarse, existiendo la creencia de que los objetivos de unos y otros eran independientes. Esta perspectiva, que algunos han denominado *influencias separadas* (Connors y Epstein, 1995), ha sido sustituida en la actualidad por la idea de que tanto la institución familiar como la escolar tienen *influencias superpuestas* y responsabilidades compartidas, por lo que ambas instituciones deben cooperar en el desarrollo de los niños (Oliva y Palacios, 1998). Pero, por el momento, esa interacción es más un deseo que una realidad, por lo que tanto las familias como los centros educativos se sienten solos en su labor educativa. Como señala Solé (1996), las relaciones padres-profesores son prácticamente inexistentes y cuando se producen, o bien adoptan un carácter formal-burocrático, o bien sancionador-defensivo.

Ahora sucede que la estructura básica de la familia está viviendo una transformación tan intensa que para los centros educativos — que continúan manteniendo una estructura bastante estática— dicha modificación resulta difícil de digerir. A su vez, los profesores se sienten presionados al mismo tiempo que desconcertados, ya que se les exige algo que la propia sociedad — representada en este caso por las familias— no puede paliar y además cuando surgen problemas, las responsabilidades recaen sobre los docentes. Esta situación conlleva una posición defensiva y un enfrentamiento encubierto —suspicias, recelos, competencias— entre ambos colectivos. Al final resulta que un espacio que debería ser de cooperación y ayuda desinteresada frente a un objetivo común

—la educación y el proceso de crecimiento armónico de los niños y las niñas—, se convierte en “un escenario de batallas con multitud de acusaciones cruzadas, donde abundan los malentendidos y los bucles de respuestas simétricas” (Parellada, 2002, p. 11).

Por lo tanto, el análisis de las continuidades o discontinuidades entre familia y escuela ha pasado a convertirse en un elemento fundamental para comprender mejor los determinantes ambientales del desarrollo (Oliva y Palacios, 1998).

3.1. Semejanzas y diferencias entre el contexto familiar y el escolar

Aunque tanto la familia como la escuela poseen ciertas características que las hacen diferentes, es importante recordar a su vez, que ambos contextos están inmersos en la misma cultura, tienen como finalidad común la educación de niños y niñas, así como la estimulación y promoción de su desarrollo. Es decir, comparten la labor de cuidar y proteger a niños y niñas de riesgos y peligros. Al mismo tiempo, no debemos olvidar que son contextos con diferentes funciones, distinta organización de espacio y tiempo y con roles diferenciados (Oliva y Palacios, 1998). Estos mismos autores comentan algunos de los aspectos más relevantes en la comparación entre familia y escuela:

1. En la familia el niño interviene en actividades que están insertas en la vida cotidiana, mientras que en la escuela las actividades realizadas suelen situarse en un contexto ajeno al mundo inmediato del niño.
2. El contenido de las actividades que se realizan en la familia suele estar muy cercano a los intereses del niño, siendo sus consecuencias prácticas bastante inmediatas, por lo que el niño suele estar altamente motivado.
3. En la familia, es frecuente que las situaciones de aprendizaje tengan lugar en una relación diádica con el adulto, mientras que en la escuela estas interacciones uno a uno con el profesor son más escasas.
4. La conducta de los niños se manifiesta de forma diferente en ambos contextos y la respuesta de padres y educadores difiere también respecto a las peticiones del niño.
5. La escuela alcanza un mayor número de interacciones con los iguales que la familia.

6. En el contexto familiar suele ser usual el aprendizaje por observación e imitación del comportamiento del adulto, mientras que en el medio escolar suele darse un aprendizaje por intercambio verbal.
7. El lenguaje utilizado y los temas que se tratan en ambos contextos son muy diferentes, así como las estrategias que se usan para enseñar el lenguaje.
8. El componente afectivo es mucho mayor en la familia que en la escuela y el aprendizaje es más informal en el primer contexto que en el segundo.
9. Otra diferencia importante entre familia y escuela es la referente al tipo de ideas que padres y maestros sostienen acerca de la infancia y la educación. Las madres sostienen valores más tradicionales que los maestros, aspecto que suele originar una fuente de conflictos entre padres y educadores.

Las comparaciones que se han descrito anteriormente pueden suscitar la idea de que las discrepancias entre familia y escuela pueden resultar negativas para el desarrollo de los jóvenes. Sin embargo, autores como Bronfenbrenner (1979) opinan que esto no es así, ya que el desarrollo de los niños se puede ver favorecido por la participación en contextos con características diferentes. Cada situación puede facilitar la adquisición por parte del niño de diversas habilidades y competencias, lo que daría lugar a un desarrollo más armónico. Sin embargo, la existencia de una discontinuidad muy marcada entre estos contextos puede tener efectos adversos, ya que los niños pueden verse sometidos a presiones contradictorias que perjudiquen su desarrollo e incluso su adaptación a la escuela (Oliva y Palacios, 1998). Autores como Paulson, Marchant y Rothlisberg (1998), concluyen que el rendimiento académico de los adolescentes está relacionado con sus percepciones respecto al estilo educativo de los padres y el clima familiar, el estilo de los profesores y el ambiente en la clase. En este sentido, Fuligni (2001) observó que un sentimiento de obligación familiar en los adolescentes fue asociado a una gran creencia en el valor de la educación y a tener una gran motivación académica.

En este sentido, el centro escolar debe tener en cuenta las características propias de cada familia, ya que el tipo de familia no sólo determina un tipo de relación con la escuela, sino que delimita estrategias diferentes que el colegio ha de utilizar para incorporar a estas familias a una pauta de colaboración que sea beneficiosa para todos (García Bacete, 1994). Al mismo tiempo, padres e hijos comparten una serie de valores relacionados con el logro académico (ambiente

familiar donde se valora la lectura y expectativas de niveles educativos superiores, por ejemplo) y por ello es conveniente incorporar estos pensamientos y actitudes de padres y alumnos en todos aquellos programas educativos que los profesores elaboran (Martínez González y Corral, 1991).

El momento evolutivo en el que se encuentra el niño resulta un factor relevante en las consecuencias de la discontinuidad de la que se hablaba en líneas anteriores. Así, durante la edad preescolar es de esperar que el niño se muestre más sensible a las discontinuidades acusadas, por lo que habría que procurar que familia y escuela mantuviesen una mayor coherencia. Sin embargo, cuando se trata de niños de más edad o adolescentes, una continuidad tan marcada probablemente no tenga sentido (Peters y Kontos, 1987). Pero Parellada (2002) advierte que el camino de los jóvenes hacia su autonomía está plagado de incertidumbres, las cuales si no se acompañan debidamente, pueden provocar en los adolescentes una gran fragilidad.

La realidad refleja que los padres sensibilizados por los problemas educativos son los que participan de la vida escolar, pero también es cierto que las discrepancias entre padres y profesores surgen a la hora de definir las tareas y responsabilidades de cada uno (Aguilar, 2002). La explicación de Durning (1995) al respecto, es que dichas discrepancias se sitúan en la multiplicidad de los roles asumidos por los padres en el funcionamiento del centro escolar y que, a menudo, se encuentran mezclados. A su vez, Martínez González (1992) reconoce que los problemas para implementar los programas de participación de los padres en el centro se deben a: a) la tendencia a realizarlos en una sola dirección, sin tener en cuenta el efecto de biofeedback de toda relación y; b) factores relacionados con los propios implicados. Asimismo, con los profesores por su disposición a invertir más tiempo y esfuerzo — del que ya les supone su tarea diaria— en trabajar con los padres. Con los padres, por su interés en colaborar en las actividades y la participación sólo del padre o de la madre.

Pourtois y Desmet (1992) consideran que el diálogo entre familia y escuela es complejo, pero la experiencia viene demostrando que aunque este diálogo es difícil, no es imposible. “Para que todo esto sea posible, familia y escuela deberían acercarse, persona a persona, y asumir un compromiso conjunto, en lugar de mirarse con recelo y preguntarse de quién es la culpa de los despropósitos” (Bach y Darder, 2002, p. 57).

3.2. La necesidad de una colaboración conjunta entre padres y profesores

La participación en la escuela de los padres resulta en nuestro país una necesidad imperante, a la vez que constituye un fenómeno muy rico. Uno de los aspectos esenciales de esta relación debe ser la mejora de la comunicación entre ambos contextos (Notó y Dolors, 2002; Parellada, 2002). Dicha comunicación debe ser fluida y con un sentido bidireccional, de manera que intercambien información y aprendan el uno del otro (García Bacete, 1994). El hecho de que las familias estén bien informadas es una de las bases principales para que éstas se sientan parte del centro y puedan implicarse y colaborar (CEIP Ribes, 2002). “Este modelo define la relación entre familia y escuela como un fuerte compromiso a largo plazo que supone un respeto mutuo, una asunción conjunta de responsabilidades, y una amplia implicación de unos y otros en distintas actividades” (Oliva y Palacios, 1998, p. 345).

Aún así, la mayoría de los profesionales han observado que la implicación de los padres en el centro educativo desciende a medida que los hijos aumentan el nivel de escolarización (Parellada, 2002). Es cierto que durante la etapa infantil es muy importante la participación de los padres, entre otras cosas porque para el niño ese momento supone el primer contacto con un contexto ajeno. Pero la transición de un nivel educativo a otro es también un acontecimiento a tener en cuenta por los padres, fundamentalmente el paso a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, coincidente con la adolescencia temprana, ya que además de posibles cambios de compañeros, profesores e incluso centro escolar, hay que añadir otras tensiones que pueden aparecer por los cambios típicos de este periodo (Oliva y Palacios, 1998)

Por lo general, los padres que más se involucran en las diferentes actividades de colaboración llevadas a cabo en la escuela aumentan su interés por la educación de sus hijos, conocen mejor el programa educativo que siguen y se implican con más frecuencia en actividades en casa con sus hijos (Oliva y Palacios, 1998). Asimismo, Bronfenbrenner (1974) y Osborn y Milbank (1987) observaron que una mayor implicación de los padres en los centros educativos tenía consecuencias positivas sobre el desarrollo de los niños, ya que éstos mostraban un nivel mayor del lenguaje, un mejor desarrollo cognitivo, un rendimiento escolar más alto, un menor absentismo escolar, menos problemas de conducta en el aula y una mayor dedicación a las tareas escolares.

Lo que parece una realidad innegable es que tanto la familia como la escuela son dos pilares fundamentales del proceso educativo y, como señala Kñallinsky (2000), sus funciones son complementarias, apoyándose en algunos

aspectos para justificar la conveniencia y necesidad de una relación y participación conjunta (Aguilar, 2002). Dichos aspectos son: a) los padres son responsables de la educación de sus hijos, desde este punto de vista son clientes legales de los centros; b) los profesores deberían tomar como marco de referencia el aprendizaje familiar para plantear desde él el aprendizaje escolar; c) la investigación muestra que el aprendizaje de base familiar influye en el rendimiento; d) los profesores, como representantes de la autoridad educativa, tienen la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus responsabilidades escolares, y compensar la actuación de padres no competentes o negligentes y; e) los padres tienen reconocido por ley su derecho a tomar parte en las decisiones sobre la organización y funcionamiento del centro.

Por tanto, es necesario que las familias adquieran un papel destacado en la planificación de la escuela. En este sentido, Calafat y Amengual (1999) sugieren algunas condiciones básicas para la participación de los padres en las instituciones escolares:

- a) Es necesario informar a los padres de los proyectos de la escuela en relación con el alcohol y otras drogas, e invitar a participar en la definición de objetivos.
- b) Los padres han de ver esta invitación como auténtica, lo que significa que efectivamente se tendrán en cuenta sus puntos de vista.
- c) No se debe dar la impresión de que desde la escuela se puede arreglar todo, pero tampoco es cuestión de devolver toda la responsabilidad a los progenitores.
- d) Hay que tener en cuenta que para muchos padres es difícil abordar determinadas cuestiones aisladamente en casa, y que la escuela puede apoyarles a través del marco que ofrece la educación sobre alcohol, drogas u otras cuestiones de salud.
- e) Mediante el trabajo conjunto se ha de procurar mejorar la relación entre familia y escuela.

Los padres a veces tienen la impresión de que sólo son necesarios para cumplir con las instrucciones de la escuela, para proporcionar recursos o apoyo a algunas actividades, o para trabajar como voluntarios. Aunque es posible que les guste representar ese papel, su mayor implicación requiere que se les considere como participantes en la educación de sus hijos.

El profesorado puede ver la participación de los padres como una injerencia. Los padres piensan que de todas formas los profesores no les escuchan. También hay padres que prefieren que la escuela les descargue de la responsabilidad educativa. Por esto es necesario que ambos, padres y profesores, lleguen a convencerse de que la colaboración es beneficiosa para todos (Gil Carmena y Calafat, 2003).

Es necesario por ello, que los padres consideren al centro escolar como una ayuda que complementa la formación de los adolescentes y no como algo que les sustituye. La coordinación entre ambos contextos favorece la toma de referentes del alumnado, y lo contrario ofrece unas vías de escape a los adolescentes que les suele confundir. A su vez, el hecho de que la escuela lleve a cabo un seguimiento y lo comparta con el alumnado y la familia, permite detectar en su inicio procesos de deterioro y, por lo tanto, plantear a tiempo estrategias de intervención para corregirlos desde el centro, el propio alumno, la familia o de una manera conjunta (Notó y Dolors, 2002). “Se debe apostar por una labor de concienciación de que la prevención es una tarea de todos lo que, en último término, permitirá afrontar el difícil reto de la prevención con garantías de eficacia” (Saldaña, 2001, p. 201). De hecho, Crosnoe, Erickson y Dornbusch (2002) observaron que los factores de protección, tanto escolares como familiares, reducían la posibilidad de conductas desadaptativas y consumo de drogas en los adolescentes, así como el deseo de juntarse con iguales que presentaban problemas de conducta.

Ribes (2002) enfatiza los beneficios de establecer relaciones entre las familias y los centros educativos ya que, entre otras cosas, dichas relaciones brindan la oportunidad de: a) establecer criterios educativos comunes sin dar lecciones ni infravalorar a las familias; b) ofrecer modelos de relación e intervención con los alumnos (“una imagen vale más que mil palabras”); c) ayudar a conocer la función educativa de la escuela: comprender, aceptar y valorar la tarea con el objetivo de evitar confusiones de papeles y competencias y; d) enriquecer las escuelas con las aportaciones de las familias como recurso humano de apoyo y, paralelamente, como posibilidad de reflexionar de manera conjunta, obteniendo así una opinión complementaria a la profesional.

Cuadro 4. Efectos de la participación de los padres en las escuelas

HIJOS

- Progreso académico significativo
- Menor número de problemas de conducta
- Incremento de habilidades sociales y autoestima

- Mayor asistencia a la escuela, mejores hábitos de estudio y actitudes hacia la escuela

PADRES

- Actitudes más positivas hacia la escuela y el personal escolar
- Mayor apoyo y compromisos comunitarios
- Actitudes más positivas hacia sí mismos y mayor autoconfianza
- Percepción más satisfactoria de la relación padres-hijos
- Incremento en el número de contactos escuela-familia
- Desarrollo de habilidades y formas más positivas de paternidad y refuerzo

PROFESORES

- Mayor competencia en sus actividades profesionales e instruccionales
- Mayor dedicación de tiempo a la instrucción
- Mayor compromiso con el currículum; más centrados en el niño

Fuente: Musitu y Allatt (1994)

Hay diversas formas de promover la colaboración conjunta de padres y profesores. Entre ellas se encuentran las informaciones del centro a la familia y de la familia al centro, el uso de notas personales y hojas informativas, reuniones, entrevistas, entradas y salidas, informar de los progresos del hijo, preparar a los padres ante reuniones y conferencias, entrenar a los profesores en comunicación con padres, proporcionar a los padres un consejero o una persona de apoyo, entregar resúmenes de conferencias, elaborar y analizar encuestas de necesidades, reforzar los programas escolares en casa, considerar las necesidades especiales de las familias no-tradicionales, hacer visitas al domicilio familiar cuando se considere necesario, reconocer y comentar los aspectos positivos del niño, llamadas telefónicas, informaciones visuales (como folletos, paneles y trabajos), informes escritos acerca de determinadas situaciones que ocurren en los hogares, charlas-coloquio, escuelas de padres, participación en el consejo escolar, las comisiones mixtas, las fiestas y las actividades de formación (Fish, 1990; García Bacete, 1994; CEIP Ribes, 2002; Margalef y Garcés, 2002; Notó y Dolors, 2002).

“En última instancia, apostar por fomentar las interacciones escuela-familia, al nivel individual, grupal o institucional, dar cabida de esta forma a la familia en nuestra actuación, significa situarnos en un inmenso escaparate, en donde nuestras actuaciones tienen un efecto boomerang mucho más acentuado, tanto positiva como negativamente, siendo en consecuencia posibilitadores de crecimiento profesional” (García Bacete, 1994, p. 292).

4. RELACIONES CON LOS PARES EN LA ESCUELA

Como ya se ha comentado al inicio de este capítulo, aunque la familia desempeña un papel prioritario en la socialización de sus hijos, la escuela juega un papel no menos importante. Aquí los chicos amplían su campo de relaciones, comienzan nuevos aprendizajes y continúan con muchos de los que habían comenzado en sus hogares. En la escuela, los adolescentes pueden escoger ciertos temas académicos, pero no a sus compañeros. Podrán mostrar preferencias hacia determinados sujetos, sin embargo, no pueden evitar la situación de grupo. Por este motivo, los estudios de las relaciones con los pares se hacen casi exclusivamente en el contexto escolar (Flammer y Alsaker, 2003).

Es a partir de los años ochenta, cuando el tema de las relaciones entre iguales en el contexto educativo ha cobrado especial relevancia, demostrando la enorme influencia que tiene la interacción entre compañeros dentro del aula en factores como la socialización, la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el nivel de adaptación a las normas, la autoestima, el rendimiento académico, el nivel de aspiraciones, etc., (Cerezo, 1998).

En concreto, Musitu (2003), a partir del consenso de numerosos autores (Díaz-Aguado, 1986; Hartup, 1996; Edwin, 1998), de que la influencia de los iguales es muy significativa en diversos aspectos, elaboró un resumen de aquellos más relevantes, a saber: 1) el aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que les rodea; 2) la adquisición y el desarrollo de la habilidad de percibir las situaciones desde el punto de vista del otro. Esta adopción de perspectivas aleja de posiciones egocéntricas, favoreciendo las experiencias individuales de aprendizaje y el progreso de la competencia social; 3) la formación de la identidad. El grupo de compañeros, además de proporcionarle la información sobre la que basará su autopercepción, incide en los valores a través de los cuales se va a interpretar esta información. De esta manera, influye en la determinación de qué características personales se valoran positivamente y cuáles negativamente, y en qué medida se les reconoce como relevantes e importantes; 4) la adquisición de habilidades sociales, cada vez de mayor complejidad conforme aumenta la edad, siendo probablemente el contexto del grupo de compañeros el más eficaz y más altamente motivador para el aprendizaje y desarrollo de estas habilidades; 5) el control de los impulsos agresivos, adquiriendo un repertorio pertinente de conductas y mecanismos reguladores de los efectos de la agresividad, a excepción de que el grupo de iguales sancione positivamente el uso de la agresividad; 6) la continuación del proceso de socialización del rol sexual, iniciado en las interacciones padres-hijos; 7) el uso

ilegal de drogas, las conductas alcohólicas y la conducta sexual son también influidas por el grupo de iguales; 8) el nivel de aspiración educativa y el logro académico y; 9) la posibilidad de disponer de importantes fuentes de apoyo en situaciones de estrés.

Por lo tanto, la construcción y el mantenimiento de relaciones con los pares se han considerado como un indicador válido de salud psicológica. En este sentido, tanto la habilidad para desarrollar relaciones próximas como el funcionamiento adecuado dentro del grupo de iguales, son aspectos que se han planteado como indicativos de competencia social y como predictores fiables del posterior ajuste (Musitu, Román y Gracia, 1988). Pero en algunas ocasiones, las relaciones con los compañeros pueden plantear desventajas. Como dice Hartup (1996): “No basta con saber si un chico tiene o no amigos, debemos conocer quiénes son sus amigos y la calidad de su relación con ellos”. En este sentido, se ha señalado la tendencia de los adolescentes desviados a relacionarse con otros iguales también antisociales.

El estatus social en el grupo de iguales es el grado en que el niño o adolescente es aceptado o rechazado por sus compañeros. Según las elecciones o los rechazos que los iguales hagan de un compañero, se pueden distinguir en cada grupo-aula tres tipos sociométricos diferentes: el alumno *popular*, el alumno *aislado* y el *rechazado* o *impopular* (Cerezo, 1998). Aquellos que son rechazados por sus iguales tienen un autoconcepto más negativo que los que están bien adaptados socialmente y su estatus se asocia con agresión, soledad, conducta disruptiva, falta de atención y un rendimiento académico más bajo. Al mismo tiempo, los chicos rechazados son considerados en riesgo de futuros problemas de ajuste psicosocial en la edad adulta (Parker y Asher, 1987; Díaz-Aguado, 1994). Pero según Rubin, LeMare y Lollis (1990), se pueden identificar al menos dos subgrupos de rechazados: los agresivos y los sumisos.

Aproximadamente el 50% de los chicos rechazados por sus iguales son agresivos, pero si tenemos en cuenta que los adolescentes tienen sus propias normas implícitas de lo que es aceptable y apropiado, no es extraño observar que no todos los sujetos agresivos sean rechazados (Malik y Furman, 1993); y algunas características parecen diferenciar a los que son rechazados de aquellos que no lo son. Así, los adolescentes rechazados muestran problemas conductuales más serios, deficiencias en adaptabilidad, son menos cooperativos, expresan más agresividad física, son más polémicos, manifiestan más problemas de atención, tienen más problemas académicos, muestran mayores índices de absentismo, poseen más problemas de disciplina, abandonan la escuela más a menudo, tienen menor empatía hacia los demás (Dubow y Cappas, 1990) y son más proclives a

padecer serios problemas emocionales y de ajuste en su vida futura (Musitu y cols., 1993). Las familias de estos jóvenes, se caracterizan por tener un menor nivel de estudios, pero más frecuente, ser familia numerosa, mayor nivel de autoritarismo, y tienden con frecuencia a valorar negativamente la escuela, profesores y contenidos. En general, poseen también un concepto negativo del hijo (Musitu y cols., 1993).

En un estudio realizado por Cerezo y Esteban (1994), resultó que el grupo hizo una valoración más positiva de los que agredían que de las víctimas. Aunque, curiosamente, tanto los agresores como las víctimas encuentran falta de refuerzos positivos hacia el resto de compañeros, siendo aún menor en los agresores, ya que muestran una escasa consideración hacia los demás. A su vez, los agresores son percibidos como los más fuertes del grupo y suelen ser mayores a la media de edad del nivel en el que se encuentran. Se consideran líderes y sinceros y muestran una considerable autoestima, lo que les confiere cierta relevancia y aunque a veces no está bien visto lo que hacen, siguen siendo más populares que las víctimas, lo que hace suponer que en cierta medida poseen un mayor reconocimiento social, hecho que permite que se mantengan y refuercen los roles del agresor y de la víctima, propiciando la conducta agresiva de los bullies y la victimización de las víctimas (Cerezo, 1998).

El segundo subgrupo de rechazados se ha identificado como “sumisos” o “víctimas” (Malik y Furman, 1993). En general, estos chicos son con frecuencia víctimas de agresiones y fáciles de manipular. Se les ha caracterizado como jóvenes introvertidos, con baja autoestima escolar, social y familiar, con una tendencia al aislamiento. Se consideran tímidos, retraídos, de escasa ascendencia social, ansiosos, cautos, sensitivos y temerosos de sus compañeros, por lo que no tienden a defenderse de ellos (Olweus, 1991; Musitu y cols., 1993). Asimismo, no son ni altamente agresivos ni disruptivos, pero carecen de asertividad social, autocontrol, sienten su ambiente familiar sobreprotector, con una elevada organización y control y con escasa independencia, y su integración social es muy escasa (Rubin, LeMare y Lollis, 1990; Cerezo, 1998).

En resumen, el rechazo de los iguales puede originar consecuencias como el desajuste escolar —manifestando más problemas académicos y disciplinares, mayor absentismo y más abandono escolar—, conductas disruptivas, delincuencia —la agresión es uno de los mejores predictores de la delincuencia y ésta se produce tanto en la escuela como fuera de ella— (Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Parker y Asher, 1987) y problemas psicológicos —los niños impopulares respecto a sus compañeros de clase más populares, se perciben a sí mismos como menos competentes socialmente, tienen menos expectativas

positivas de éxito social y se sienten más deprimidos— (Rubin, LeMare y Lollis, 1990).

5. CONDUCTAS DISRUPTIVAS ESPECÍFICAS DEL CONTEXTO ESCOLAR

La literatura existente acerca de las conductas antisociales que se producen en el entorno escolar, destaca como manifestaciones más frecuentes: la disrupción en las aulas, una posición dominante en el patio del colegio, hostigamiento “bullying” entre compañeros, vandalismo, daños materiales en el mobiliario y violencia contra los profesores. Los estudios llevados a cabo sobre la violencia escolar, reflejan que ésta se produce con una frecuencia bastante superior a lo que cabría temer. Parece ser que a lo largo de la escolarización, todos los alumnos podrían verse dañados por esta problemática como observadores pasivos, víctimas o agresores (Díaz- Aguado y cols., 2002).

Los contextos implicados directamente en esta situación son: 1) el *microsistema* o contexto inmediato en el que se encuentra el adolescente (familia, escuela e iguales); 2) el *mesosistema* o conjunto de contextos en lo que el sujeto se desenvuelve (la comunicación entre los diferentes contextos educativos, representa una condición protectora contra el deterioro provocado por numerosos factores de riesgo de violencia); 3) el *exosistema*, estructuras sociales que no incluyen a las personas, pero que influyen en los entornos específicos en que dichas personas se desenvuelven (como la televisión, el resto de medios de comunicación social y la sociedad en general) y; 4) el *macrosistema*, conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas (Díaz-Aguado y cols., 2002; Instituto Navarro de la Mujer, 2002).

Desde el punto de vista de Otero-López (2001), dos variables se han mostrado especialmente importantes en la génesis y mantenimiento de las conductas de riesgo en los adolescentes. La primera de ellas es la insatisfacción escolar. Se ha observado que aquellos jóvenes que realizan conductas desviadas, informan estar más insatisfechos con el centro educativo y por consiguiente, con el entorno, los profesores y las tareas escolares. La segunda variable hace referencia al fracaso escolar, íntimamente ligado a la insatisfacción en la escuela. Respecto a esta variable, se ha documentado que aquellos adolescentes que no pueden alcanzar al mismo nivel de logro que sus compañeros, tienen más probabilidades de presentar conductas problemáticas en el aula.

Asimismo, aquellos sujetos que realizan conductas desviadas informan de una mayor dificultad para alcanzar las “metas académicas”, convirtiéndose esta

situación en un círculo vicioso difícil de paliar. La salida que presentan muchos adolescentes ante estas circunstancias es la búsqueda de otros ambientes no institucionalizados e incluso claramente desviados, con el fin de aumentar su satisfacción y su nivel de logro. “La implicación en actividades escolares desviadas se asocia con un pobre logro académico, así como con una vinculación débil al entorno escolar y con el mantenimiento de actitudes negativas hacia ese medio” (Otero-López, 2001, p. 196).

Según un estudio del Instituto Navarro de Bienestar Social (2000), en las escuelas, la mayor parte de las conductas disruptivas o conflictivas aparecen en los chicos de forma más violenta e intolerable socialmente, y por ello son más fáciles de detectar y cuantificar. Pero también tienen en cuenta que la conflictividad de las adolescentes se puede manifestar de diferentes formas, entre las que se incluyen el absentismo, desinterés, automarginación, abandono escolar, depresión, trastornos del comportamiento alimentario y la imagen corporal.

5.1. La agresividad y la intimidación en el aula

El estudio de la violencia entre iguales surge, a principios de los años setenta, en el norte de Europa con las observaciones del Dr. Peter Paul Heinemann, un psiquiatra sueco, y con las investigaciones llevadas a cabo por Olweus en Noruega. Posteriormente, países como Estados Unidos, Inglaterra, Escocia, Suecia, Irlanda e Italia, avanzan los estudios acerca de esta problemática. En España no surgieron investigaciones estatales hasta la del Defensor del Pueblo (1999), pero lo que caracteriza a nuestro país fundamentalmente, son las investigaciones fragmentadas sobre esta situación (Avilés, 2003).

En la actualidad, en España la violencia en los centros educativos es menor que en otros países como Noruega, el Reino Unido o Suecia, pero la agresividad entre los escolares es cada vez más frecuente, ya que se ha pasado a considerar como un mecanismo de resolución de conflictos, por lo que este fenómeno está cobrando una especial relevancia y dramatismo (Narejo y Salazar, 2002). De hecho, algunas investigaciones revelan que un 60% de los alumnos dicen tener conocimiento de que compañeros suyos han padecido insultos o agresiones en la escuela y que no se atreven a denunciarlo, existiendo de hecho un maltrato entre iguales que los recintos educativos tienen que detectar y actuar contra él (Navarro Egea, 2002).

Algunos psicólogos entienden esta situación como un mensaje dirigido a los demás, una llamada de auxilio que muestra el malestar psicológico de los adolescentes (Cerezo, 1998). Buendía (1996), por su parte, lo atribuye a una forma de aliviar el estado de tensión y agresión que ellos mismos padecen. Por

agresividad social entre escolares se entiende “la relación de abuso de poder que se establece entre uno o más alumnos que generalmente agreden a uno o varios compañeros a los que consideran sus víctimas habituales” (Cerezo, 1998, p. 114).

Ortega (2000) considera que existe violencia escolar cuando una persona o grupo de personas del centro escolar se ve insultada, agredida físicamente, excluida socialmente o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro u otros que realizan impunemente estos comportamientos y actitudes sobre la/s víctima/s. Si estas conductas no se producen de manera puntual sino que se repiten, la víctima se ve envuelta en una situación de indefensión psicológica, física o social, dada la disminución de autoestima, seguridad personal y capacidad de iniciativa que le provoca la actuación de su/s agresores, la ausencia o escasa ayuda del exterior y, la permanencia en el tiempo en esta situación social.

Besag (1989), por otro lado, define la conducta bullying como los ataques repetitivos —físicos, verbales o psicosociales— de aquellas personas que están en posición de poder sobre aquellos que son débiles frente a ellas, con la intención de causarles dolor en su propia gratificación. Asimismo, considera que en los bullies concurren una personalidad agresiva y un deterioro en las relaciones sociales. A su vez, Díaz Aguado (1996) y Villanueva Fernández (1998) observaron que un grave problema de los jóvenes violentos es su incapacidad para evaluar las consecuencias de sus actos, para activar sus procesos empáticos y para adoptar perspectivas diferentes a la propia.

Olweus (1998, p. 25), por su parte, apuntó que la situación de acoso, intimidación o victimización es aquella en la que “un alumno/a es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o grupo de ellos/as”. Por acciones negativas se entiende tanto las cometidas verbalmente o mediante contacto físico y las psicológicas de exclusión. Por lo tanto, un aspecto esencial del fenómeno es que debe existir un desequilibrio de fuerzas.

Recientemente Díaz-Aguado y colaboradores (2002, p. 28) analizaron que dicho tipo de violencia: 1) suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos); 2) tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo; 3) suele estar provocada por un alumno (el “matón”), apoyado generalmente en un grupo contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación; 4) y se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas.

Entre las diversas formas de agresión en el contexto escolar nos podemos encontrar con las siguientes (Dot, 1988):

- Agresión física, real o fingida: arañar, morder, pellizcar, empujar, dar un puntapié, golpear un objeto.
- Destrucción de los objetos, las posesiones o la producción de otros.
- Apropiación de objetos, que va desde adueñarse por la fuerza de un objeto cuya posesión se discute, hasta el “robo” caracterizado.
- Agresiones verbales como disputas, insultos e ironías hirientes, así como diversas formas de rechazo.
- La delación, es decir, una falta real o supuesta de un compañero que el niño denuncia al adulto, lo que supone siempre apelar a la represión.
- Las agresiones dirigidas contra el adulto, que asumen por lo común una forma de desafío: mala voluntad, desobediencia, infracción de las reglas del grupo, etc.

Entre los determinantes sociales de la agresión escolar nos encontramos con: 1) algunas pautas sociofamiliares de educación. De hecho, Ekblad (1986) encontró una correlación positiva entre agresión general en el escolar y el haber sido sometido a castigos físicos como forma común de disciplina en casa; 2) algunas experiencias escolares. Existe una correlación negativa entre expediente escolar y control de la agresividad; 3) los niveles de popularidad entre los compañeros y; 4) el tiempo que los niños pasan viendo la televisión. Así, Ekblad (1986) comprobó que aquellos jóvenes que puntúan alto en “ver la televisión durante los días de semana”, no tienen una actitud positiva hacia la escuela y mantienen relaciones con sus padres que consideran negativas. Por lo tanto, la agresividad es una conducta determinada probablemente por la combinación de una serie de factores genéticos, biológicos, ambientales y de aprendizaje, y en la que el estatus del individuo en el grupo desempeña un papel eminente (Lowenstein, 1995; Cerezo, 1998; Rutter, Giller y Hagell, 2000).

Caprara y Pastorelli (1996) enfatizan el componente emocional en la explicación de las conductas agresivas. Estos autores consideran que la regulación de las emociones es primordial en el desarrollo de las conductas agresivas, ya que en sus estudios encontraron que los jóvenes que mostraban una alta inestabilidad emotiva, también ejercían una elevada agresión física y/o verbal, al mismo tiempo que escasos comportamientos prosociales. Para ellos la agresividad es el resultado de un sistema de disposiciones, atribuciones, motivaciones y comportamientos que usan la violencia como recurso. En este sentido, autores como Grasa (2000) y Cascón (2000) abogan por el método socioafectivo, ya que éste permite la expresión verbal de las impresiones, sentimientos y emociones, para aclararlos y compartirlos, además del uso de la razón.

Asimismo, Ortega (1998) considera fundamental trabajar directamente con el conocimiento interpersonal o psicológico, que consiste en profundizar de forma expresa en el conocimiento de uno mismo y de los demás en todas sus dimensiones pero, especialmente, como seres cuyas emociones y sentimientos afectan a la vida de relación social. Cerezo (1998) recoge una revisión de varias investigaciones (Olweus 1975, 1993; Lowenstein, 1977; Kazdin, 1988; Besag, 1989; Melero, 1993; Ortega, 1994), realizadas con la intención de conocer las variables que más inciden en el nivel de agresividad del adolescente. Los principales resultados encontrados fueron que:

- Cuando la actitud de la madre se caracteriza por el negativismo, la indiferencia, la carencia de afecto, la alta permisividad, una actitud laxa y sin límites claros sobre la conducta del hijo, éste aumenta su comportamiento agresivo y hostil. Asimismo, entre los chicos agresivos es frecuente que los padres tengan problemas familiares, sean ellos mismos agresivos, mantengan una relación negativa entre ellos, tengan poca conciencia sobre la educación de sus hijos, utilicen prácticas disciplinarias punitivas, mantengan actitudes negativas con sus hijos, concedan escaso valor a las relaciones sociales y sean poco sensibles hacia los problemas de los demás.

- Se produce una mayor agresión entre los chicos que entre las chicas, así como ciertas variaciones en el tipo de agresión para cada sexo. Las chicas son más proclives a usar los ataques verbales y psicosociales.

- Las relaciones familiares negativas correlacionan positivamente con la agresividad general y negativamente con el control de la agresión. Entre las características de la familia destaca la ocupación laboral de bajo estatus del padre y la dedicación a las tareas domésticas por parte de la madre, y suelen ser familias con tres o más hijos.

- La actitud positiva hacia la escuela mostró una relación alta y positiva con el control de la agresividad.

- La dimensión “impopularidad” entre los compañeros, mostró una correlación negativa con el control de la agresividad.

- Una autoestima positiva correlaciona claramente con control de la agresión.

- Las formas de intimidación y malos tratos más frecuentes son los insultos y el aislamiento social.

- Los lugares preferentes donde se produce la agresión son, por este orden: el aula, el patio, los pasillos y otros.

Otro factor determinante en el fenómeno de la agresividad es la conducta social del grupo escolar. Resaltan los factores popularidad-liderazgo, integración o exclusión, el grado de cohesión y comunicación de los miembros del grupo como facilitadores de la aparición de conductas bullies o víctimas.

Los efectos de la victimización persisten en el tiempo y provocan niveles de ansiedad elevados. La víctima sufre daño moral y en ocasiones físico, por lo que algunos experimentan alta tensión nerviosa, aparecen trastornos en el comportamiento social —como rabietas, negativismo, fobias y miedos hacia la escuela— que con frecuencia conducen a deseos de absentismo escolar y fugas. Además, las situaciones de intimidación afectan a la capacidad de concentración y al aprendizaje en general. Al mismo tiempo, cada vez es menor el nivel de interacción con el resto de compañeros, por lo que va incurriendo en el aislamiento cuando no en el rechazo (Cerezo, 1998).

En el cuadro que aparece a continuación, Cerezo (1998, pp. 135-136) estableció un marco comparativo entre los alumnos bullies y las víctimas, en cuanto a sus rasgos psicosociales discriminantes.

Cuadro 5. Rasgos comparativos entre alumnos bullies y víctimas

a) Características físicas		
Rasgo	Bully	Víctima
<i>Edad</i>	Superior a la media del grupo	De acuerdo con la media del grupo
<i>Número</i>	Más bullies que víctimas	Menos víctimas que bullies
<i>Sexo</i>	Mayoría varones	Mayoría varones
<i>Aspecto físico</i>	Fuertes	Débiles
b) Características académicas		
Rasgo	Bully	Víctima
<i>Rendimiento escolar</i>	Bajo	Medio-Bajo
<i>Actitud hacia la escuela y el maestro/a</i>	Negativa	Pasiva
c) Características de personalidad		
Rasgo	Bully	Víctima

<i>Agresividad</i>	Alta	Media
<i>Ansiedad</i>	Alta	Alta
<i>Timidez</i>	Alta	Alta
<i>Acatar normas</i>	Alta	Medio
<i>Provocación</i>	Alta	Baja
<i>Sinceridad</i>	Alta	Baja
<i>Retraimiento</i>	Bajo	Alto
<i>Psicoticismo</i>	Medio-Alto	Bajo
<i>Neuroticismo</i>	Medio-Alto	Medio-Bajo
<i>Extraversión</i>	Medio-Alta	Baja
<i>Autoestima</i>	Alta	Moderada
<i>Autocontrol</i>	Bajo	Medio

d) Clima social familiar

Rasgo	Bully	Víctima
<i>Autonomía</i>	Alta	Baja
<i>Control</i>	Escaso	Alto
<i>Conflictos</i>	Alto	Medio
<i>Organización</i>	Alta	Alta

e) Ascendencia social escolar

Rasgo	Bully	Víctima
<i>Rechazo</i>	Alto	Muy alto
<i>Agresividad</i>	Alta	Media-Baja
<i>Estudio</i>	Muy bajo	Medio-Bajo
<i>Aceptación</i>	Moderada	Muy baja
<i>Relaciones</i>	Alto	Muy bajo

Si nos centramos en el entorno familiar, Cerezo (1998, pp. 136-137) observa una serie de factores que parecen estar directamente implicados en el aprendizaje de conductas agresivas: a) actitud negativa entre los padres y el chico, especialmente entre la madre y el hijo; b) métodos disciplinarios que incluyen la agresión física y escaso control, así como una disciplina inconsistente; c) relación negativa entre los padres; d) el temperamento del chico en su entorno familiar: nervioso, tranquilo, intolerante, colaborador, etc.; e) dinámica familiar: problemas conyugales, alcoholismo, escasez de recursos, carencia de afecto, depresiones, estrés, enfermedades crónicas, tiempo que pasan juntos, actividades comunes, etc.; f) rol del hijo: pasivo, agresivo, chivo de los problemas conyugales y; g) eventos externos a la familia: cambios de domicilio, muerte de alguno de sus miembros, divorcio, paro, estatus socioeconómico, nivel educativo de sus miembros e integración en la comunidad.

Asimismo, las familias que tienen hijos considerados conflictivos, a menudo son desestructuradas o con problemas de marginación, ya sea económica o social. Las peleas o rabietas que se originan en el seno familiar son fuente de violencia, y algunos padres incluso apoyan a los alumnos frente a los motivos de tutores y educadores sociales. Estas son algunas de las causas principales que llevan a considerar que el clima familiar es el primer factor que influye en la violencia juvenil (Navarro Egea, 2002).

Díaz-Aguado y colaboradores (2002, p. 29), proponen una serie de actuaciones para prevenir o detener la violencia que en ocasiones se observa en los centros educativos:

a) Adoptar un estilo no violento para expresar las tensiones y resolver los conflictos que puedan surgir.

b) Desarrollar una cultura de la no violencia, rechazando explícitamente cualquier comportamiento que provoque la intimidación y la victimización.

c) Romper la “conspiración del silencio” que suele establecerse en torno a la violencia, en la que tanto las víctimas como los observadores pasivos parecen aliarse con los agresores al no denunciar situaciones de naturaleza destructiva, que si no se interrumpen activamente desde un principio, tienden a ser cada vez más graves.

5.2. La escuela como un espacio de prevención de las conductas desviadas

En la actualidad son muchas las horas que los adolescentes permanecen en la escuela junto con sus iguales y profesores y, desafortunadamente, cada vez son

más los casos de conductas disruptivas que se producen en dicho espacio. Esto es, por tanto, un fenómeno que impide el normal desarrollo de la enseñanza y pervierte las relaciones interpersonales en la convivencia de profesores y alumnos y de éstos entre sí (Trianes, 2000). Pero, al mismo tiempo, el docente tiene la posibilidad de observar una gran variedad de conductas de los adolescentes en diferentes situaciones (académicas, interpersonales, recreativas), lo que le coloca en una situación privilegiada para detectar signos de alerta de conductas de riesgo. La actitud del profesor ante cualquier indicio de conducta problema será crucial en algunos de sus alumnos, ya que sentará las bases de posteriores pautas de actuación (Otero-López, 2001). Asimismo, el profesor es un trabajador de grupo por lo que debe conocer los efectos de los distintos componentes del ambiente escolar sobre la conducta social de los alumnos y del grupo de clase. Para ello, puede recurrir a las técnicas sociométricas, ya que se consideran las más adecuadas para observar y medir lo que de social y afectivo ocurre en el aula (Ovejero, 1986).

Este hecho justifica que se considere la escuela como uno de los ámbitos más idóneos para llevar a cabo una labor preventiva. Además, Otero-López (2001) apuesta por un abordaje preventivo en este marco porque considera que eso conlleva una serie de ventajas: el acceso a gran número de jóvenes, la posibilidad de actuaciones preventivas de bajo costo, la oportunidad de implementar diseños preventivos de carácter longitudinal, la legitimidad de este marco ante los padres y el público en general y la posibilidad de contar con educadores ya entrenados en técnicas de enseñanza. En cualquier caso, redundaría en la necesidad de una implicación y apoyo conjunto de todos los agentes que influyen, de un modo u otro, en la vida de los adolescentes (padres, comunidad, amigos y medios de comunicación).

Asumiendo este carácter integrador, James y Javaloyes (2001) agrupan en cuatro categorías las técnicas preventivas para tratar de impedir o minimizar, en su caso, los problemas de conducta de los jóvenes. Estos autores consideran que el programa preventivo más eficaz será aquel que consiga combinar estas intervenciones de forma conjunta. Los cuatro grupos que presentan son: 1) las técnicas preventivas que están basadas en el ámbito escolar. Su objetivo es mejorar los logros académicos de los adolescentes; 2) las técnicas preventivas dirigidas a modificar el entorno familiar, con la finalidad de enseñar a los padres modelos educativos apropiados; 3) las técnicas dirigidas a cambiar rasgos y conductas de riesgo de la personalidad de los alumnos y; 4) las técnicas preventivas orientadas a modificar el entorno del joven.

Partiendo del modelo de intervención de Olweus (1998), el Instituto Navarro de la Mujer (2002) considera que para prevenir y tratar de erradicar los conflictos entre los escolares es necesario que se cumplan, al menos, dos condiciones: 1) que los adultos de la escuela y, en cierta medida, los de las familias, tengan conciencia de la magnitud de los problemas de agresores y de víctimas que se producen en su centro y; 2) que los adultos decidan implicarse, con cierta seriedad, para cambiar la situación. Todo ello redundará en conseguir unas mejores relaciones entre compañeros, y crear las condiciones que posibiliten, tanto a los agresores como a las víctimas, desenvolverse y funcionar mejor dentro y fuera del recinto escolar.

Al mismo tiempo que dicha institución plantea la necesidad de que se den estas condiciones para la prevención de la agresividad en las escuelas, también enuncia los nueve puntos generales que estableció el Defensor del Pueblo (2000) en su plan para la violencia escolar en la ESO. Dichas medidas son:

1. Toma de conciencia general sobre la importancia del problema, así como un adecuado conocimiento del alcance del mismo, de sus manifestaciones más relevantes y de sus características específicas. Por lo tanto, se hace necesario promover y favorecer todas aquellas situaciones que permitan un mejor conocimiento y comprensión del fenómeno en cuestión.
2. El fenómeno que estamos tratando desborda el ámbito puramente educativo, por lo que es necesario la intervención de autoridades o administraciones diferentes de las educativas.
3. Resulta imprescindible una adecuada formación de los agentes que van a intervenir en las labores de prevención y erradicación de la violencia en las aulas. Por ello es aconsejable asegurar que el profesorado disponga de una formación constante en la materia, la cual se debería extender a los consejos escolares, a las familias y a los propios alumnos.
4. Es necesario dotar de los medios necesarios, tanto materiales como personales, para que los centros puedan abordar sus cometidos en esta área con absoluta garantía. Por ello es aconsejable contratar en los centros docentes a un tipo de personal especializado en labores de apoyo, de orientación y de vigilancia o control.
5. Se requiere una planificación global y a largo plazo que sustituya a los posibles parches que se originan ante la irrupción de un hecho violento puntual y aislado. Dicha planificación debe surgir de los

- propios centros docentes, que apoyados por la administración educativa, implique a los propios alumnos.
6. La colaboración de la familia con los centros docentes resulta imprescindible para la eficacia de cualquier sistema de intervención. Ante fenómenos violentos se debe actuar rápidamente y no sólo sobre los jóvenes implicados —agresores y víctimas— sino también sobre sus grupos de referencia.
 7. Las conductas de “exclusión social” tales como no dejar participar, ignorar, insultos, motes o hablar mal de alguien, suelen pasar desapercibidas o incluso gozan de un cierto grado de permisividad en los centros docentes, por lo que se debería prestar una especial atención a este tipo de conductas.
 8. Al diseñar un sistema de prevención, los centros deberían tener en cuenta los espacios más proclives donde se llevan a cabo las transgresiones como los patios de recreo, los aseos y las aulas.

Cuadro 6. Posibles indicios de conductas problema (consumo y/o delincuencia) en los alumnos

-
-
- Conflictos con las normas y personal docente.
 - Pérdida repentina de interés por todo lo relacionado con la escuela.
 - Conductas desafiantes y retadoras con el personal (profesores y compañeros) de la escuela.
 - Reacciones emocionales exageradas, cambios bruscos en el estado de ánimo.
 - Ausencias frecuentes, y sin motivo, al centro escolar.
 - Actos vandálicos (dañar y/o destrozar instalaciones o material de la escuela).
 - Raterías y robos menores (coger cosas de los pupitres, casilleros, etc.).
 - Mentiras frecuentes y autojustificaciones exageradas.
 - Frecuente cambio de amigos entre sus compañeros de clase.
 - Historial de enfermedades y autojustificaciones exageradas.
 - Falta de puntualidad y salir de clase antes de la hora.
 - Visitar los servicios con excesiva frecuencia.
 - Rendimiento escolar en declive.
 - Desgana y rechazo a participar en actividades extraescolares.
 - Falta de atención en clase y problemas de concentración.
 - Períodos de ensimismamiento y frecuentes cambios de humor.
 - Deterioro en las habilidades interpersonales.
 - Hostilidad hacia el consejo o la crítica.
 - Quejas de sus compañeros de clase.
 - Pedir prestado, dando siempre la impresión de andar corto de dinero.

- Pérdidas bruscas de peso, irritación de los ojos, hiperactividad.
 - Descuido acusado de la higiene corporal.
-

Fuente: Tomado de Otero-López (2001, p. 203).

La no tolerancia del acoso entre estudiantes y la necesidad de integrar socialmente a todos los alumnos en el aula, son los elementos clave de toda intervención que vaya encaminada, tanto a reducir las conductas agresivas de los estudiantes como a facilitar la convivencia y bienestar psicosocial. Para la consecución de estos objetivos, la transmisión y potenciación de actitudes y valores de democracia y ciudadanía se presenta como fundamental en nuestras escuelas (Jares, 2001).

Un importante instrumento didáctico que supone a su vez una forma eficaz de favorecer la integración social de todos los alumnos en el aula es el denominado *aprendizaje cooperativo*. Los alumnos necesitan aprender a cooperar, dado que la cooperación constituye una destreza básica, un requisito necesario y fundamental de la sociedad actual (Ovejero, 1986, 1998; Schwarth y Polishuke, 1995; Narejo y Salazar, 2002). Además, la interacción entre los alumnos es indispensable para alcanzar un adecuado desarrollo cognitivo y social y una socialización positiva (Musitu y cols., 1993). En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo (Jiménez, 1991). En el aula, los grupos deben ser reducidos y trabajar conjuntamente para maximizar el aprendizaje. Este aprendizaje contrasta con el competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares individualistas (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Siguiendo en esta línea, la utilidad del aprendizaje cooperativo radica en el hecho de que potencia el rendimiento académico, el razonamiento y el desarrollo cognitivo de los alumnos y, sobre todo, favorece las relaciones interpersonales al contribuir en el desarrollo de la empatía de los adolescentes. De este modo, si el adolescente percibe la aceptación de sus compañeros, su implicación será mayor en la interacción social, mostrará más refuerzos positivos a sus iguales y usará de forma más adecuada las habilidades en la consecución de logros. Si, por el contrario, se siente rechazado y aislado por parte de sus compañeros, puede mostrar alta ansiedad y baja autoestima (Ovejero, 1990). Como destacan Johnson y Johnson (1999), en las situaciones de aprendizaje cooperativo, puesto que los alumnos interactúan directamente con sus compañeros, se incrementa su conocimiento mutuo y se esfuerzan por ponerse en el lugar del otro. Este hecho permite que los alumnos desarrollen su capacidad para percibir y comprender los

sentimientos de los demás, posibilitando así el cambio en la percepción del compañero, lo que resulta un primer paso hacia el logro de la integración social de muchos discentes con problemas sociales o emocionales.

Además, en las actividades de aprendizaje cooperativo existe interdependencia positiva entre todos los escolares, de modo que dependen los unos de los otros, todos participan y colaboran en el desempeño de la tarea. Pero al mismo tiempo suponen situaciones con responsabilidad individual, es decir, ningún alumno debe dejar de hacer su aportación, puesto que todas son necesarias. Por último, ya que todos deben colaborar, necesitan aprender habilidades cooperativas como la escucha activa, respetar el turno de palabra o el apoyo a los compañeros, así como métodos pedagógicos participativos y activos que incrementen su autoestima, solidaridad y motivación (Ovejero, 1998; Orte, Ballester y Oliver, 2003).

La toma de decisiones grupal cambia el estándar de funcionamiento —normas— del grupo, lo que a su vez obliga al individuo a estabilizar su comportamiento según estas nuevas normas. Ambos elementos facilitan el cambio de actitudes negativas que puedan estar fuertemente enraizadas en el grupo, con claros efectos positivos en la convivencia dentro del aula (Trianes, 1996).

Además de la técnica del aprendizaje cooperativo, Casamayor y colaboradores (1999) proponen como principios básicos para una pedagogía pacífica en las escuelas: el uso del diálogo, el aprendizaje de solución de problemas, el desarrollo de la autoconfianza, autoafirmación y autorregulación, el establecimiento de normas y fronteras en un marco de democracia participativa, el fomento de la empatía, la comprensión de la agresividad y la violencia, así como la promoción de modos de confrontación no violentos. Por su parte, Trianes (1996) destaca el hecho de que debe sustituirse el método autoritario para el control de los comportamientos disruptivos en la escuela y fomentarse el desarrollo de habilidades para la solución de problemas, la apuesta por soluciones alternativas, la evaluación de las consecuencias de tales comportamientos para los alumnos, la toma de decisiones entre todos los miembros del aula, el enriquecimiento del ambiente, la organización del espacio de clase, la sistematización de su funcionamiento, la reflexión grupal y la negociación.

Estos esfuerzos conllevan una importante dotación de recursos a los adolescentes, tanto personales como sociales, lo que supone la mejor forma de prevenir dificultades de ajuste psicosocial y problemas de conducta en la escuela. Debemos recordar que los recursos no sólo serán útiles para los alumnos en su vida cotidiana, sino que también tendrán una repercusión clara y directa en la

convivencia en el aula, así como en la calidad misma de la educación que reciben y en la propia satisfacción personal y profesional de los educadores. Por lo tanto, dentro de los programas de prevención, debemos hacer hincapié en la demora de las gratificaciones, la orientación del adolescente focalizada en el presente más que en el futuro, las consecuencias a corto plazo del consumo de drogas, en la promoción de una toma de decisiones responsable e independiente (fuera de presiones sociales), el control emocional, las habilidades sociales, la mejora de la autoestima, la canalización responsable de búsqueda de sensaciones (alternativas de ocio), la educación de la tolerancia y la cooperación, así como el desarrollo de una competencia psicosocial general (Luengo y cols., 1999).

Para algunos autores (Kohlberg, 1985; Power, 1988), un buen método para lograr el entrenamiento en habilidades sociales a un nivel elevado es la construcción de lo que se ha dado a conocer como la “comunidad justa”, donde los alumnos aprenden de manera conjunta a discutir y adoptar reglas de justicia y de conductas deseables dentro de su comunidad. Además, con este método se persigue castigar las violaciones de dichas reglas. En ese momento, van incluso más lejos y comienzan a discutir y decidir reglas que gobiernan sus propias discusiones y decisiones.

Por su parte, los educadores y profesores tienen un papel central en el aula a la hora de prevenir o manejar situaciones conflictivas que implican comportamientos disruptivos por parte de su alumnado. Juan Rué (1997) destaca algunas líneas de actuación, que pueden prevenir la aparición de conductas disruptivas en las aulas, de entre las que destacamos: a) favorecer en mayor grado la identificación de los alumnos con el centro, con la responsabilidad que tengan atribuida y, en suma, su nivel de participación; b) dotar de un sistema de normas referido a conductas, usos y formas de regulación de los espacios, del tiempo y de las interacciones, que tenga sentido para los alumnos y que se vaya negociando con ellos; c) introducir periódicamente elementos de reflexión social sobre conflictos y problemas del aula y tratarlos abiertamente con el grupo y; d) generar distintos marcos sociales de interacción, sea a través de diferentes actividades o por la creación de grupos distintos, para que los roles que desempeñen los alumnos no sean siempre los mismos.

En esta misma línea, Otero-López (2001, pp. 203-204) plantea una propuesta sobre cuáles deben ser los componentes de un programa de prevención en el ámbito escolar. Este autor apuesta por el fortalecimiento de la autoestima, la adquisición de habilidades interpersonales, el entrenamiento en resolución de problemas para una toma de decisiones racional, la potenciación de los recursos para enfrentarse adecuadamente a las influencias que incitan a la

conducta desviada (por ejemplo, presiones del grupo de amigos y medios de comunicación), fomentar el interés y la implicación de los adolescentes en actividades de ocio lúdicas y creativas, la facilitación de recursos y alternativas positivas de ocio y la información que promueva el conocimiento de las consecuencias negativas de las conductas problema. Los objetivos que persigue con esta propuesta son: incidir de forma eficaz en aquellos factores de riesgo, tanto del consumo de drogas como de las conductas delictivas, y potenciar la adquisición de habilidades que minimicen el riesgo de implicación de los adolescentes en estos comportamientos y faciliten su ajuste psicológico.

Pero ante todo está la tan deseable, pero poco atendida, necesidad de la coparticipación de otros agentes sociales —como la familia y la comunidad— con la escuela (Otero-López, 2001). “En el empeño educativo que la prevención representa, la familia ocupa un lugar de privilegio a la hora de estimular hábitos saludables y reforzar los aprendizajes desarrollados en la escuela” (Lizarralde, 2002, p. 44). Pero, desafortunadamente, cada uno de estos agentes delega la responsabilidad de la educación y de poner medios ante el problema de las conductas de riesgo entre los jóvenes, al resto de los agentes (Megías y cols., 1999). Esta actitud, lógicamente, no va a permitir que dicha situación mejore. Por ello, Otero-López (2001) aboga por la potenciación de la cultura del compromiso con el fin de que se restauren los lazos de colaboración entre los diferentes agentes para potenciar la labor conjunta desde una escuela abierta a la comunidad. Asimismo, este autor entiende que se debe apostar por una tarea de concienciación de que la prevención es una tarea de todos, lo que “en último término, permitirá afrontar el difícil reto de la prevención con garantías de eficacia” (Otero-López, 2001, p. 201).

Entre los diferentes programas europeos de intervención desarrollados para la prevención del consumo de drogas y las conductas desadaptativas en los centros escolares, el Instituto Navarro de la Mujer (2002) destaca los siguientes: el método Pikas (1989); el método de No Inculpación (Maines y Robinson, 1991); “Intervención comportamental-educativa en la prevención de la drogodependencia” (Macía, Olivares y Méndez, 1993); el modelo Sheffield desarrollado por Smith y Sharp (1994); el programa “*Convivir es vivir*” de la Comunidad de Madrid (1997) y el modelo de Olweus (1998)⁴.

⁴ Quien desee obtener más información sobre los contenidos de estos programas puede acudir a: Instituto Navarro de la Mujer (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*. Navarra: Gobierno de Navarra.

Asimismo, caben mencionar también los trabajos de Botvín y Wills (1985); Román Sánchez, (1986); Cerezo (1991); Programa de Educación Social y Afectiva en el Aula (Trianes y Muñoz, 1994); Programa de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia (Díaz-Aguado, 1994); “¡Órdago! El desafío de vivir sin drogas” (EDEX, 1996); Programa de prevención del consumo de drogas en el ámbito familiar (FAD, 1996); Padres, hijos y drogas. Una estrategia de intervención para la prevención de drogodependencias (Vallés, 1997); Fernández (1998); “Programas de prevención de drogodependencias en el medio escolar: El programa de entrenamiento en habilidades de vida” (Luengo y cols., 1998); Programa Educativo de Prevención de los Malos Tratos entre Escolares (Ortega y cols. 1998); “¿Y tú, siempre haces lo que te dicen?” (VV.AA., 1998); Programa de prevención y abordaje de las situaciones de conflicto juvenil (VV.AA., 1999); Alzate Sáez de Heredia (2000); "Salir de Marcha y consumo de drogas", de IREFREA (2000); Rutter, Giller y Hagell (2000); Kazdin y Bucla-Casal (2001); el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar de la Junta de Andalucía (Ortega y Del Rey, 2001); Saldaña (2001); Cava y Musitu (2002); “Construyendo salud. Promoción del desarrollo personal y social” (Luengo y cols., 2002), entre otros⁵.

⁵ Quien desee obtener más información sobre los diferentes programas de prevención de drogodependencias llevados a cabo en España, puede acudir al Sistema de Información Técnica sobre prevención del abuso de drogas IDEA-Prevención (www.idea-prevencion.org).

4. ADOLESCENCIA Y FAMILIA

INTRODUCCIÓN

Es de sobra conocido que la institución familiar, a lo largo del tiempo, experimenta continuas y variadas transformaciones. Dichos cambios se deben por un lado a diferentes acontecimientos externos, como puede ser el cambio de trabajo, la muerte de un ser querido o trasladarse a otro lugar de residencia. Pero también se encuentran los cambios evolutivos de cada uno de los miembros que conforman una familia. Dentro de esas variaciones cobran una gran importancia las que se producen durante la adolescencia y que no sólo afectan al adolescente, sino al resto de la familia. Durante dicha fase los jóvenes, como ya se ha visto, demandan más autonomía e independencia a sus padres, además quieren que las relaciones familiares sean más igualitarias y que su opinión se tenga en cuenta en las decisiones que se tomen en la familia. Por este motivo, en muchas ocasiones se producen desavenencias y conflictos dentro del ámbito familiar, pero hay que tener en cuenta que el hecho de que los adolescentes tengan su propia opinión no es algo necesariamente negativo, sino que hay que verlo como una parte más del proceso de construcción de su propia identidad personal (Musitu y Cava, 2001).

Pese a ese deseo de autonomía y a las posibles discusiones que se produzcan a consecuencia de esa búsqueda de independencia, los hijos adolescentes siguen necesitando el apoyo de sus padres —aunque ahora su grupo de amigos adquieran una importancia mayor que en anteriores etapas de su ciclo vital— ya que la familia es indispensable para una adecuada y completa socialización de los jóvenes. Al mismo tiempo, esta institución es considerada como el agente más importante de transmisión de valores y principios, el núcleo que da sentido a la sociedad; todo ello, con independencia de los diversos modelos familiares que pueden ser considerados (Megías y cols., 2003).

Beutler y colaboradores (1989), denominaron *ámbito familiar* al tipo de interacción que tiene lugar dentro de la familia y que no se parece a las relaciones dentro de ningún otro grupo. Según estos autores, la familia es un ámbito

relacional único con siete rasgos que, tomados en conjunto, la diferencian de todas las demás esferas de relación interpersonal:

- 1) Incluye relaciones intergeneracionales que tienden a ser permanentes. En este sentido, si bien hay mecanismos legales previstos para modificar esta inmutabilidad —por ejemplo, el divorcio—, el hecho de que se necesiten leyes para disolver la relación da fe de su vocación de permanencia.
- 2) Las relaciones implican a la persona en conjunto. Describir las relaciones familiares en función de los roles existentes es inadecuado, ya que la relación familiar implica a la persona como un todo.
- 3) Dentro del ámbito familiar se desarrolla una forma de organizar la conciencia que podríamos denominar *orientación de procesos simultáneos*, y que es netamente distinta a la organización de la conciencia en otras esferas de la vida. En las relaciones familiares hay menos secuencialidad, menos racionalidad y menos orden existiendo, por el contrario, más multidimensionalidad, simultaneidad, interrupciones y procesos concurrentes.
- 4) Son propias de la interacción familiar la naturaleza del afecto y la intensidad de la emoción que engendra, cualquiera que sea su valencia.
- 5) Las metas de la interacción son cualitativas y procesuales. La familia además de servir a la supervivencia, persigue objetivos adicionales de distinta naturaleza, como son la intimidad, la cercanía, el desarrollo, el cuidado mutuo y el sentido de pertenencia.
- 6) El altruismo es una forma de relación dominante. Esto quiere decir que se estimula el cariño, el cuidado y la implicación mutua. Hay una continua donación recíproca sin preocuparse demasiado por el valor de lo que se intercambia en las transacciones. No se espera una compensación equivalente y la armonía en las relaciones se valora más que los bienes y servicios intercambiados. Los lazos familiares implican un sentido de responsabilidad interpersonal y obligación hacia los otros que es más fuerte y más fundamental que las obligaciones prescritas por los sistemas legales. Además, este sentido de obligación familiar es ambiguo y que las responsabilidades son amplias y no están claramente definidas.
- 7) La dirección del grupo familiar se basa en la educación, la influencia y el cuidado. Es un estilo maternal que se ha llamado *dirección beta* (Nickles y Ashcraft, 1981) por oposición a la *dirección alfa*, basada en la competitividad, el logro individual, la eficacia, el análisis racional y los resultados cuantificables.

Así pues, la importancia de la familia dentro de las sociedades humanas, por más diferencias que presenten sus manifestaciones concretas, es primordial. En cada etapa histórica de cualquier sociedad, la familia ha ostentado un papel fundamental dentro de la idiosincrasia de cualquier cultura. La mayor parte de los individuos viven, a lo largo de su existencia, inmersos en una red de relaciones y actividades conectadas de una forma u otra por lazos familiares. La familia, tanto desde el punto de vista biológico de la reproducción de la especie, como desde el ángulo social de la transmisión de la cultura, constituye el eje central del ciclo vital de acuerdo con el cual transcurre nuestra existencia como individuos, y asegura la continuidad de la sociedad de generación en generación. Asimismo, la familia es la plataforma de interacción social en la que las personas crecen y que soporta la dimensión afectiva necesaria para cualquier tipo de aprendizaje (Musitu y Molpeceres, 1992; Megías y cols., 2002; Musitu, 2003).

No obstante, en la sociedad occidental contemporánea —donde la familia conyugal o nuclear constituye la unidad doméstica— ese ciclo vital opera de un modo relativamente discontinuo, en comparación con otro tipo de sociedades en las que la formación de una nueva familia no implica la escisión del grupo familiar del que proceden los cónyuges. Pero ni el tipo de matrimonio ni la organización familiar y parental predominantes en Occidente son universales, y cada ciclo doméstico presenta características peculiares en sociedades concretas (Musitu y Herrero, 1994; Musitu, 2003).

Pero de lo que no hay duda es que en cualquier sociedad, la relación entre padres e hijos es un tema complejo y a veces difícil de abordar. Son muchos los factores que pueden afectar a la calidad de dicha relación (factores externos, internos, evolutivos o las características propias de cada persona). No vamos a entrar en profundidad en todo el tema de las relaciones padres-hijos, ya que sólo este aspecto podría suponer una tesis en sí misma. Dado el área de esta investigación, nuestra intención en este capítulo es adentrarnos y conocer cómo es en general este tipo de relación y qué aspectos o situaciones pueden alterarla, afectando a su calidad y por tanto a su bienestar.

1. LA FAMILIA EN NUESTROS DÍAS

Un aspecto importante que caracteriza las relaciones familiares actuales son las transformaciones que se están produciendo en las familias españolas por diferentes circunstancias, como pueden ser la incorporación de la mujer al mundo laboral, los movimientos migratorios a las ciudades, el retraso del matrimonio, el

aumento de las rupturas de pareja y la baja natalidad. Vamos a analizar con más detalle la situación actual de las familias españolas.

A lo largo de estos años estamos asistiendo a un continuo crecimiento del número de hogares en España. Pero dentro del total de casos, el mayor porcentaje pertenece a las parejas sin niños, situación que cada vez se va haciendo significativamente más presente en nuestro país (García Zabaleta, 2001). Lo que no ha dejado de crecer son los hogares con personas solas de 65 y más años (fundamentalmente mujeres). El crecimiento de hogares donde sólo reside una persona es sobre todo consecuencia del envejecimiento — especialmente en zonas rurales—, y del incremento de población adulta soltera (Rodrigo y Palacios, 1998). Por tanto, estamos asistiendo a una década en la que el tamaño medio de los hogares españoles se reduce continuamente.

Al mismo tiempo, y a la vista de lo que reflejan las estadísticas sobre la situación de la familia española actual, estamos asistiendo poco a poco a la erosión del matrimonio como base de la familia (INE, 1995). Pero es importante resaltar que el matrimonio sigue constituyendo la planta del edificio familiar en España. Lo cual no quiere decir que la relación de pareja esté atravesando por sus mejores momentos, ya que está viéndose sometida a la transformación relacional impuesta por la *soberanía individualizada* y la emergencia del *matrimonio-contrato* (CECS, 1995).

Respecto a la edad media de entrada al matrimonio, cabe decir que los jóvenes españoles cada vez se retrasan más a la hora de casarse. ¿Por qué ocurre esto? Para Iglesias de Ussel (1987), la situación que ha prevalecido en España durante la mayor parte del siglo XX es la denominada pauta europea de matrimonio, que consiste en la unión de matrimonio tardío con un elevado número de solteros definitivos. Por eso no es de extrañar que España sea uno de los países de Europa con edades medias más elevadas.

Esta alta edad promedio de nupcialidad tal vez viene motivada por todas las nuevas redes familiares que están surgiendo. Pero a diferencia del resto de Europa, el retraso en el matrimonio no va acompañado paralelamente por un aumento de la cohabitación, en parte por la pauta europea de matrimonio adquirida en España. Entre otros aspectos, actualmente hay que tener en cuenta el alto porcentaje de jóvenes que estudian, la dificultad de incorporación al mercado laboral, las bajas retribuciones, el mayor permisivismo de los padres o la incorporación de la mujer al mundo del trabajo (Iglesias de Ussel, 1987). Tanto el retraso a la hora de casarse así como el de la fecundidad, están originando una importante disminución del número de hijos y el paso del tiempo a la hora de

tener el primero. Según datos de EUROSTAT (1994), somos el segundo país de Europa con menor tasa de fecundidad, por encima de Italia.

No debemos pasar por alto tampoco que tal vez las nuevas generaciones, con todos los cambios familiares que les está tocando presenciar y las consecuencias que de ellos se han derivado —muchas de las cuales les han afectado de forma directa a ellos como hijos—, estén perdiendo la confianza, de alguna manera, en el valor de crear una familia y por lo tanto, de adherirse a la institución del matrimonio. Polaino-Lorente y Martínez Cano (1998), advierten del cambio de actitudes y valores por los que está atravesando nuestra sociedad actual, pasando a considerar al individuo como más importante que la familia. Pese a ello, Megías (2001) enfatiza que hoy por hoy, tanto los jóvenes como los adultos, sitúan a la institución familiar en primer lugar en la lista de valores y dicha institución sigue siendo lo único que no falla y lo único en que se puede confiar. Del mismo modo, la familia aparece por un lado como el espacio a proteger y, por otro, como una garantía de protección.

Asimismo, el acceso a la educación ha modificado radicalmente las expectativas y la autopercepción de la mujer. Estos y otros factores están en la base del deseo de las esposas de tener un empleo, que se manifiesta en el aumento constante de aquellas que expresan su voluntad de trabajar fuera del hogar (CECS, 1999). En otras ocasiones ese deseo se convierte en una necesidad, ya que el mantenimiento de una familia cada vez exige más recursos. Por ello nos encontramos situaciones en las que muchas mujeres tienen que dejar de trabajar cuando forman una familia y otras, por el contrario, necesitan buscar un empleo para poder mantenerla (CECS, 1999).

Si nos centramos en las rupturas matrimoniales, el número de divorcios en nuestro país ha ido incrementándose progresivamente en estos últimos años. El proceso de divorcio en general, ha sido y es mayoritariamente de tipo contencioso, aunque van aumentando paulatinamente los de mutuo acuerdo (García Zabaleta, 2001). Según datos del INE (1997), aunque se está observando un constante aumento de las tasas de divorcio en España, todavía se mantienen unos niveles considerablemente inferiores a la mayoría de países europeos y norteamericanos. En nuestro país, el número de separaciones supera ampliamente al de divorcios. En CECS (1995), se explica dicha superioridad por la esperanza de recomponer la pareja (aunque en EE.UU., por ejemplo, el éxito de las reconciliaciones es muy escaso); la presión social y sobre todo, el hecho de que gran parte de los separados no piensen, en principio, en contraer nuevas nupcias.

Es una realidad que en España la investigación existente acerca de los hijos de parejas separadas es muy escasa, estando centrada principalmente en aspectos psicológicos. Aunque durante estos años ha crecido la bibliografía al respecto (Domenech, 1994; Pons, 1997a; Polaino-Lorente y Martínez Cano, 1998; Ruiz Becerril, 1999). Pero no se debe olvidar que las consecuencias de la ruptura matrimonial son muy diversificadas, presentando una enorme variedad. Por ello, no debemos asumir la existencia de un “hijo del divorcio” prototipo (Ruiz Becerril, 1999).

Entre las repercusiones que la ruptura de una pareja —ya sea por divorcio, separación o nulidad— puede provocar en los hijos, se encuentran las relativas a las actitudes educativas de los padres. A este respecto Bengoechea (1994) encontró que los continuos desacuerdos que muestra una pareja antes y después de la separación, dan pie a una discrepancia en el estilo educativo que aplican a sus hijos, tal como lo perciben estos últimos. Y un alto nivel de discrepancia educativa supone un grave conflicto para los hijos, ya que no saben a qué modelo parental atenerse, lo que conduce a una gran confusión y es origen de distintas inadaptaciones.

Este mismo autor confirmó en dicho estudio la hipótesis de que, durante el proceso de divorcio y el primer año después del mismo, los padres al estar preocupados por sus necesidades afectivas, su estado depresivo y de ira, tienden a mostrarse de modo más insensible con las exigencias de los hijos, así como más hostiles, despreocupados, punitivos y perfeccionistas —tanto a nivel normativo como hostil— con los mismos, independientemente de su edad y nivel escolar.

En un estudio de Polaino-Lorente y Martínez Cano (1998), se exponen las consecuencias más destacables que un divorcio puede causar en los hijos: “Ilegitimidad y mortalidad perinatal, crisis de ansiedad, trastornos psicosomáticos, déficits en el rendimiento escolar, depresión y abuso infantil, neurosis y dependencia patológica, mutismos y soliloquios (hablar a solas), alteraciones sexuales, delincuencia infantil y juvenil, y toxicomanías” (p. 22).

Siguiendo en esta misma línea, Bengoechea (1997) afirma que cuando el divorcio se produce en familias con hijos en edad preescolar, la pérdida de uno de los padres provoca en los hijos una amenaza en su sentimiento de seguridad. A su vez, esta situación les hace sentirse culpables, ansiosos y en ocasiones manifiestan fantasías de agresividad. Cuando los hijos están en edad escolar o son adolescentes, las repercusiones que se observan son un aumento de los niveles de agresividad, depresión, estrés, inseguridad y excitación, así como consumo de drogas, promiscuidad sexual y problemas en el ámbito escolar, social y personal (Ruiz Becerril, 1999).

Respecto al ámbito académico, una conclusión general parece ser que los hijos de familias divorciadas muestran un nivel mayor de absentismo, más probabilidad de repetir curso, menos atención e implicación en las clases y calificaciones más bajas (Pong, 1997; Teachman y cols., 1998). En España, Pons (1997a) observó que los hijos de familias separadas se esfuerzan menos en clase y su aprendizaje es inferior al de sus compañeros. Este autor concluyó que en todos los casos, los hijos de familias rotas mostraban un nivel educativo más bajo que el resto de sus camaradas.

Pero como ya se ha señalado anteriormente, las consecuencias de un divorcio no son las mismas en todas las familias, sino que van a depender tanto de las características de los hijos como de la familia y su entorno. Esto permite comprender los resultados de varios estudios que han confirmado que algunos adolescentes que han vivido esta situación familiar muestren más madurez, sentimientos de eficacia, responsabilidad y autocontrol que los hijos de familias intactas (Weiss, 1979; Amato, 1987). Por lo tanto, y a la vista de esta diversidad de resultados, parece conveniente “dedicar más estudios, no ya al contacto con los padres tras la ruptura, sino a la calidad de las relaciones” (Ruiz Becerril, 1999, p. 310).

Respecto al conflicto marital crónico, son muchos los autores que han confirmado que las discusiones entre los padres tienen una alta correlación con problemas en los hijos —de tipo educativo, social, conductual y físico— (Emery, 1982; Markman y Leonard, 1985; Holroyd y Sheppard, 1997; Ruiz Becerril, 1999). Cuando en los matrimonios se da esta situación, los hijos lo pasan verdaderamente mal —sobre todo si están presentes en las discusiones de los padres—. Cummings y Davies (1994) estimaron que el 40% de los niños que son espectadores de las situaciones conflictivas entre sus padres, padecen trastornos comportamentales de carácter grave. Asimismo, estos autores especifican que dicha proporción es 5 veces mayor que la de la población general. Escudero, López y Platas (1998) reflejan que entre los factores de los que depende que un conflicto conyugal sea muy perjudicial o no para los hijos, se encuentran: “Variables como la frecuencia, el modo de expresión, la intensidad y el contenido del conflicto, de su solución y la explicación que se proporcione a los hijos, así como el contexto en el que tiene lugar” (p. 57).

Otro tipo de organización familiar es el referente a las segundas nupcias, que aunque en España el número es reducido tiende a ascender, lo que se espera que provoque una progresiva disminución en las estadísticas de las familias monoparentales, así como en las de los hogares compuestos por una sola persona (García Zabaleta, 2001).

Siguiendo las observaciones de Iglesias de Ussel (1994), en relación a las posibles repercusiones que la familia reconstituida —que se forma cuando al menos uno de los contrayentes del enlace, matrimonial o consensual, lo hace en segundas nupcias— puede acarrear en los hijos de aquellas personas que vuelven a casarse por segunda vez, nos encontramos que las chicas se ajustan peor a esa situación. Parece que esto ocurre porque para los chicos que viven con la madre biológica y su pareja, la presencia de otra figura masculina, en parte, les llena el vacío dejado por la marcha de su padre biológico. En cambio, las chicas que mantienen una buena relación con sus madres, con la llegada de un nuevo varón al hogar sienten que su relación de complicidad y su puesto privilegiado pueden desaparecer (Rodrigo y Palacios, 1998), y/o que tienen que competir con el nuevo miembro de la familia para que no les arrebatase a su madre. Esta situación puede suscitar en la joven sentimientos ambivalentes hacia la nueva figura paterna, así como cambios en su estado de ánimo, depresión, bajo rendimiento escolar y una posible tendencia a la iniciación de conductas de riesgo.

Otro tipo de familias son las denominadas monoparentales y se sabe con certeza que en aquellas donde la persona de referencia es una mujer, supera con diferencia a las encabezadas por hombres. Poco se conoce todavía sobre las consecuencias de este tipo de estructura familiar, pero ya se habla de una “feminización de la pobreza”. De hecho, el 80% de estos hogares está constituido por mujeres con escasos recursos. Aunque cada vez más están aumentando los casos donde las mujeres desean criar a sus hijos ellas solas por iniciativa propia (Rodrigo y Palacios, 1998). Tampoco hay que pasar por alto lo relativo a la socialización de los hijos, ya que la falta de una de las dos figuras paternas en el hogar afecta de diferentes maneras en el desarrollo de aquéllos; dado que, para que ese desarrollo siga su curso normal, es necesario tener cerca y de modo constante un modelo con el que poder identificarse, con el que poder aprender y que sirva de guía en el crecimiento personal de los hijos (Iglesias de Ussel, 1994).

En síntesis, si las estadísticas continúan evolucionando como hasta ahora, es muy probable que en un futuro muchas personas pasen, a lo largo de su vida, por diferentes sistemas familiares y, entre esas personas quienes más lo padecerán, en última instancia, serán los hijos. Por ello, el velar por el bienestar de éstos es uno de los motivos fundamentales por lo que se considera necesario un estudio y conocimiento profundo de los factores que explican todos estos cambios que se están observando en la institución familiar, así como de las repercusiones que pueden estar trayendo consigo (García Zabaleta, 2001). Como afirman Polaino-Lorente y Martínez Cano (1998), una forma peculiar de vida familiar puede suponer una influencia en el origen o mantenimiento de algunas patologías y comportamientos desviados, aunque aclaran que la familia también

es, seguramente, el componente más relevante en los procesos terapéuticos y de rehabilitación.

Sin embargo, para Rojas Marcos (1994), estos nuevos hogares o nuevas formas familiares no significan la muerte de la familia, sino su renacimiento. Reflejan cambio pero también continuidad, un final y también un principio, la decadencia de un paradigma y el surgimiento de un ideal nuevo. Y es que lo más significativo no son las diferentes formas de familia, sino el hecho de que en su interior se movilizan unos recursos que cumplen unas determinadas funciones que son indispensables para el bienestar psicosocial de los seres humanos.

Pese a todo lo dicho, queda mucha investigación por hacer al respecto en España, dada la falta de suficientes y rigurosos datos debido fundamentalmente, a la novedad de la situación.

2. LA FAMILIA COMO CONTEXTO SOCIALIZADOR

2.1. Funciones de la familia

Tradicionalmente se han atribuido a la familia diversas funciones, a saber: productiva, protectora, judicial, educativa, económica, religiosa, reproductiva, afectiva, sexual, recreativa y de control. Sin embargo, las diferentes transformaciones sociales que han sucedido en las últimas décadas han provocado cambios en estas funciones, e incluso algunas de ellas han llegado a desaparecer. El caso de las funciones productiva, judicial y recreativa (Gadlin, 1978). La función reproductiva ha perdido importancia, ya que los matrimonios cada vez tienen menos hijos, algunos se tienen fuera del matrimonio e incluso ciertas formas familiares no tienen intención de reproducirse. Las funciones educativas —sobre todo las relacionadas con la educación formal y la religiosa— son responsabilidad de instituciones ajenas a la familia, aunque la mediación de ésta en el logro de los fines de esas instituciones siga siendo de gran trascendencia. En la actualidad, las funciones de la familia que parecen tener más fuerza son la económica, la afectiva, la de apoyo y para algunos la sexual (Musitu y cols., 2001).

Es indudable que la familia conserva hoy sus funciones económicas. De hecho, el hogar familiar sigue siendo una unidad económica, no tanto por sus funciones de producción, como por sus funciones de consumo. La importancia cada vez mayor del consumo en nuestra sociedad incrementa este aspecto de identificación y de posicionamiento social que tiene la familia como unidad de

consumo —el 75% de la renta nacional pasa por sus manos—. En este sentido, debemos tener presente que la familia se caracteriza, entre otras cosas, por poner sus recursos en común (Alberdi, 1992). Además la familia, en el momento actual, es la institución que está permitiendo soportar el coste social del desempleo de jóvenes y adultos. En realidad, la red de parentesco familiar es actualmente la mejor red de protección social (Musitu y cols., 1993). Esta situación viene provocada en parte por los valores de la sociedad postmoderna, que están propiciando que la juventud represente un estadio social con miembros excesivamente individualizados y en constante competición. Las consecuencias emocionales (estrés, ansiedad) y sobre el proceso de aprendizaje que esto acarrea son nefastas. Y es desde este panorama de adolescencia prolongada, retraso en la inserción laboral, movilidad y cambio, donde el joven tiene que construir su identidad profesional (Moral y Ovejero, 1999).

El ingreso de un miembro de la familia en la adolescencia puede desestabilizar la dinámica familiar. Las formas de funcionamiento válidas hasta ese momento resultan ahora inadecuadas y, por tanto, el sistema familiar debe reorganizarse a través de la activación de nuevos procesos de adaptación. En particular, la familia debe sincronizar dos movimientos opuestos. Por un lado, la tendencia del sistema hacia la unidad, al mantenimiento de lazos afectivos y al sentimiento de pertenencia y; por otro lado, la tendencia hacia la diferenciación y la autonomía de sus miembros (Musitu y cols., 2001).

Una característica de la idea actual de familia es su capacidad para generar una arquitectura de relaciones basadas en el afecto y la expresión libre de los sentimientos. Esta idea de un grupo familiar empático se ha acompañado de un incremento de la necesidad de privacidad de la familia frente a la comunidad, e incluso de un aumento de la potestad de los progenitores y cuidadores sobre los hijos (Giddens, 1991).

Nardone, Giannotti y Rocchi (2003, p. 38) consideran como aspectos más significativos de las funciones familiares los siguientes: 1) es el primer ambiente social del cual el ser humano depende por entero por un periodo más bien largo; 2) es el ambiente social en el que mentes adultas, los padres o sus sustitutos, interactúan de forma recurrente, y en ciertos momentos exclusiva, con mentes en formación, los hijos, ejercitando un gran poder de modelado y; 3) es en este ambiente donde las frecuentes interacciones, intensas, duraderas en el tiempo, crean un alto grado de interdependencia que puede configurarse como exceso de implicación, o por el contrario de rechazo.

Por último, numerosos estudios relacionados con el desarrollo evolutivo de los miembros de la familia han vinculado esta función con el desarrollo de la

personalidad, de la confianza en las figuras de apego, o del ajuste psicosocial a través de la potenciación de recursos como el apoyo social (Bowlby, 1969). Esta reciente orientación teórica ha atraído el interés de un nutrido grupo de científicos que han analizado cómo el grupo familiar proporciona recursos a sus miembros con los que vivir la etapa adulta en una sociedad determinada (Collins y Gunnar, 1990). En este sentido, el apoyo social —en concreto las relaciones que suponen una comunicación del afecto— se ha convertido en uno de los conceptos claves con los que interpretar la evolución del ser humano en sociedad (Arango, Agudelo y Musitu, 1994).

La tesis que subyace en estos trabajos refleja la convicción de que las relaciones familiares determinan la posterior orientación social de sus miembros. En el caso de que esta orientación sea negativa —por ejemplo, el rechazo hacia la sociedad o sentimientos de marginación— se reduce la capacidad del individuo para hacer frente a las distintas experiencias vitales por las que atraviesa, promoviendo su vulnerabilidad ante los estresores e incrementando la posibilidad de un pobre ajuste psicosocial. Alternativamente, una orientación social positiva como la implicación en el contexto social, proporciona la posibilidad de un acceso enriquecedor a los recursos sociales y, por tanto, disminuye la vulnerabilidad y favorece el bienestar bio-psico-social (Musitu y cols., 1993; Musitu y Allat, 2001).

Sin embargo, no debemos olvidar una de las funciones más ampliamente reconocidas de la familia: el proceso de socialización. Debido a su gran importancia, vamos a analizar la socialización familiar en la adolescencia de una manera más pormenorizada en el punto que sigue.

2.2. El proceso de socialización familiar

La socialización suele definirse como el proceso mediante el cual las personas adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos (Musitu y Cava, 2001) y que favorecen el desarrollo personal y la convivencia, así como la integración a determinados grupos sociales (Becoña, 2003). En palabras de Goñi Grandmontagne (1992, p. 16):

“La perspectiva de la socialización explica el desarrollo en virtud de un determinismo causal de los acontecimientos del medio al que el niño está expuesto: la conducta social del individuo es el producto de la internalización de normas externas; la socialización humana es el resultado no ya de una estructuración del conocimiento sino de la adaptación funcional a las contingencias sociales”.

Lógicamente, el periodo de la infancia y adolescencia es fundamental en este proceso y, en consecuencia, la familia es un lugar especialmente privilegiado para la transmisión de estos elementos culturales. La socialización es un proceso que dura toda la vida. Durante la adolescencia el proceso de socialización se continúa desarrollando, aunque con importantes transformaciones debidas a los cambios que vive el individuo y todo el sistema familiar. Por este motivo, tanto los cambios evolutivos —biológicos, cognitivos y emocionales—, como los cambios contextuales que sufre el adolescente, requieren que se produzcan también transformaciones en las estrategias de socialización y en las formas de relación entre padres e hijos (Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, 1995).

Respecto a los cambios contextuales, encontramos que durante la adolescencia se convierten en elementos fundamentales de socialización otros contextos diferentes al familiar. Así, el grupo de iguales, el entorno escolar, los medios de comunicación, etc., comienzan a ser referentes imprescindibles y, en ocasiones, en conflicto con el entorno familiar. Sin embargo, los padres son las personas que se encuentran, potencialmente, en la mejor posición para proporcionar una socialización adecuada a sus hijos (Kuczynski y Grusec, 1997; Kuczynski y Lollis, 1998). Desde el momento del nacimiento y durante muchos años los padres alimentan, dan cariño, protegen, cuidan y juegan con sus hijos, actividades que sientan las bases para una fuerte unión entre padres e hijos (Collins, Gleason y Sesma, 1997). Además, los padres desempeñan un papel de importancia primordial en los procesos de socialización, porque tienen más oportunidades que ninguna otra figura de controlar y entender la conducta de sus hijos (Patterson, 1997).

El análisis de los procesos de socialización comprende dos dimensiones o aspectos fundamentales: un aspecto de contenido y un aspecto formal. Es decir, qué es lo que se transmite y cómo se transmite. La dimensión de contenido hace referencia a los valores inculcados a los hijos, que dependen de los valores personales de los padres y del sistema de valores dominante en el entorno sociocultural más amplio. Igualmente, el contenido de lo que se transmite se relaciona con las concepciones y valoraciones que se realizan del hijo como persona; es decir, aquellos elementos que conforman en parte el autoconcepto del individuo. La dimensión formal o el cómo de la socialización es lo que en la literatura científica se conoce con el nombre de disciplina familiar. Así pues, no entendemos por disciplina el sistema de sanciones que garantiza el cumplimiento de las normas, sino las estrategias y mecanismos de socialización que se utilizan para regular la conducta y transmitir los contenidos de la socialización (Musitu y Molpereces, 1992).

Nuestra sociedad occidental —y dentro de ella la familia— demanda autonomía e independencia a los adolescentes, pero al mismo tiempo les ponen trabas y limitaciones, les dan una independencia pero con determinadas condiciones, que al final suponen un tipo de dependencia. Por ello, la ausencia de una definición clara de independencia conlleva que, junto con los procesos de socialización y la interiorización de valores, aparezcan conductas típicas de la adolescencia que la sociedad define como desviadas, pero que pueden ser vistas como comportamientos transitorios (Fierro, 1998). Por ello quizás, aparezcan situaciones de conflicto dentro de la familia cuando la búsqueda de independencia del adolescente choque con las limitaciones y control de los padres, ya que éste advierte con intensidad nuevas cargas de energía, las ganas de novedad y de experimentar el mundo. Quiere poner a prueba los nuevos poderes de su cuerpo y mente, favoreciendo el impulso a reconstruir una imagen de sí mismo, de los otros y del mundo. Por ello, en ocasiones, no soporta los consejos de los padres y a consecuencia de esto, se rebela, a veces incluso con formas extremas de conducta antisocial y violencia (Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003).

Por otro lado, los progenitores observan todos los cambios que le van ocurriendo a sus hijos, y al entender que estos cambios los llevarán a levantar el vuelo, sienten el impulso inevitable de darles enseñanzas y advertencias que pueden ahorrar a los adolescentes fatigas, desilusiones, fracasos, etc. Pero parece una realidad que “observar sin intervenir”, en el sentido de devolver a los jóvenes la responsabilidad de sus actos, representa el fundamento de una interacción funcional entre padres e hijos (Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003).

Según Berger y Thompson (1998), esa búsqueda de independencia típica de la adolescencia puede considerarse como una reducción de la influencia de los adultos y una separación en las relaciones entre padres e hijos, cuando las conductas y los valores de los jóvenes se caracterizan como más distantes de las de sus padres y otros adultos. Pero, según una diversidad de estudios, esa *brecha intergeneracional* no es tan profunda. En realidad, las diferencias entre los jóvenes y los adultos no son muy distintas; de hecho, tienen valores y aspiraciones muy parecidas. Ambos grupos coinciden en valorar todo lo que se refiere al mantenimiento del orden y las normas sociales, así como en combinar la exigencia de mostrar virtudes públicas con una actitud bastante más flexible con los comportamientos privados. Así que, en líneas generales, el sistema de valores de padres e hijos coincide (Megías y cols., 2003). Esto se observa especialmente cuando comparamos a los adolescentes con sus padres y no con otros adultos (Steinberg, 1990). Pero el tamaño de esa brecha generacional va a depender, fundamentalmente, de quién la evalúa.

Para Noller y Callan (1988), los padres y adolescentes de una misma familia consideran que sus relaciones son tan buenas o mejores que las de otras familias. Y los padres tienden a percibir dicha brecha menor que como la ven sus hijos. El motivo de ello es que cada generación tiende a estimar a la familia de una cierta manera. Los padres tienden a que siga la continuidad de sus valores, por ello suelen minimizar la importancia de cualquier discrepancia aludiendo a factores hormonales o la influencia de los amigos, en lugar de a causas permanentes. Por el contrario, los hijos en edad adolescente se preocupan por liberarse de muchas de las limitaciones impuestas por los padres con la finalidad de forjar su propia identidad, exagerando por ello los problemas.

Por otro lado, se han observado semejanzas entre los padres y sus hijos adolescentes sobre opiniones y valores políticos, religiosos, educativos y vocacionales (Youniss, 1989; Coleman y Hendry, 1990; Megías y cols., 2002). Respecto al género, se ha podido observar que las chicas se parecen más a sus padres respecto a algunos valores —como la religión y el consumo de drogas— que los hijos varones (Feather, 1980). Pero en general, tanto las hijas como los hijos, suelen ser más liberales que sus padres en las actitudes y el comportamiento sexual (Coleman y Hendry, 1990). Respecto a la cuestión académica, independientemente del potencial académico, los adolescentes que obtienen buenas calificaciones suelen ser hijos de padres que estiman la educación y que también obtuvieron un buen rendimiento en la enseñanza media y superior. Por el contrario, la mayoría de los adolescentes que dejan la escuela explican que es porque sus padres no entienden, aceptan o se interesan por ellos o por su educación (Dunham y Alpert, 1987). De forma parecida, el hecho de que los adolescentes consuman o no drogas está asociado con las actitudes y comportamientos de sus padres referentes a las mismas (Jurich y cols., 1985). Como conclusión se puede señalar que casi todas las conductas de los adolescentes están estrechamente influenciadas por la familia (Berger y Thompson, 1998).

A su vez, una de las ideas expresadas por Musitu (2002) es que los valores u objetivos de socialización incluyen la adquisición de habilidades y conductas específicas del niño (habilidades sociales, habilidades académicas, etc.), así como el desarrollo de cualidades más globales en éstos (curiosidad, independencia, pensamiento crítico, etc.). Lógicamente estos aspectos de la socialización familiar no son universales, sino que se encuentran íntimamente relacionados con el contexto cultural en el que se halla integrado el individuo. Así es, los factores sociales están determinados culturalmente; por consiguiente, el proceso de desarrollo de los jóvenes debe estudiarse teniendo en cuenta en qué cultura y

época nos movemos, ya que esa diversidad cultural hace que nos encontremos con grandes diferencias individuales.

Los valores y normas culturales determinan la conducta real de los padres y el modo en que los hijos interpretan los objetivos y la forma de actuar de aquéllos, así como la manera en que los adolescentes organizan su propio comportamiento. Asimismo, Musitu (2002) afirma que para una comprensión profunda de los procesos de socialización familiar, es necesario distinguir una serie de aspectos: los objetivos a los que va dirigida la socialización, las prácticas que utilizan los padres para alcanzar dichos objetivos y el estilo parental o clima emocional donde ocurre la socialización. Es decir, distingue entre aspectos de contenido —objetivos y prácticas— y aspectos contextuales—estilos parentales—.

Con respecto al tema de la socialización, el Instituto Navarro de Bienestar Social (2000) considera que los principales agentes encargados de la socialización de los jóvenes (familia, escuela, Iglesia, etc.) han perdido influencia, y son ahora los medios de comunicación los que se erigen en poderosos agentes de transmisión de información, valores y estilos de vida. Por ello, si lo que predomina en nuestra sociedad actual es, entre otras cosas, el interés frente a la entrega, las prisas, el agobio, la impaciencia, la agresividad, la competencia feroz y el pragmatismo: “Difícilmente se puede criticar las vivencias de la población joven, cuando la ideología dominante discurre por estos cauces de pensamiento” (p.22).

Sin embargo, la opinión de Urra (2000, p. 20) respecto a esta última cuestión es que “se desplaza mucha responsabilidad a los medios de comunicación, cuando hay una *moda de inmoralidad*. Cuando los padres han dejado en gran parte de inculcar lo que es y lo que debe ser”. Este autor opina que la educación de la responsabilidad se ha olvidado y que la tarea de los padres es hablar con sus hijos y preocuparse por ellos, conocer qué hacen cuando están fuera de casa, saber decirles que NO en determinadas ocasiones, ayudarles a elegir las amistades y transmitirles valores como el esfuerzo, la solidaridad y la voluntad.

La manera en que los padres lleven a cabo esta labor es una cuestión a tener muy en cuenta, ya que el tipo de disciplina que utilicen puede influir positivamente en la conducta de los hijos o, por el contrario, favorecer la aparición de conflictos y conductas desviadas en éstos. La tendencia de los adolescentes a la búsqueda de su independencia junto con el control de los padres puede conllevar, como ya se ha apuntado, a una situación de conflicto. El grado de amplitud de conflicto puede depender de muchos factores, pero uno de los

más importantes es el estilo educativo que ejercen los padres con sus hijos (Musitu, 2002).

2.3. Estilos educativos y prácticas parentales en la adolescencia

El estilo parental puede definirse como: “Una constelación de actitudes hacia el hijo que, consideradas conjuntamente crean un *clima emocional* en el que se expresan las conductas de los padres” (Musitu, 2002, p. 116). La mayoría de los primeros estudios acerca de los estilos parentales destacan dos factores que explican la mayor parte de la variabilidad de la conducta disciplinar. Estas dos dimensiones son el *apoyo parental* y el *control parental*.

Musitu y Molpeceres (1992) ofrecen una definición de apoyo parental que se describe como la conducta exhibida o manifestada por un padre hacia su hijo que hace que este último se sienta cómodo en presencia del padre, confirmándole que es aceptado y aprobado como persona por el padre.

El control o el intento de control paterno se refiere al grado de esfuerzo que el padre hace por influir en su hijo, más incluso que al grado de control realmente logrado. La evidencia de los efectos del control paterno en la autoestima del hijo son más bien confusos (Rollins y Thomas, 1979), puesto que parecen depender sobre todo de cómo interpreta el hijo las conductas de control en términos de aceptación y rechazo. Lo que sí se observa más claro es que cuanto menor es la autoestima de los padres, más probabilidad hay de que sean controladores, permitan menor autonomía de decisión a sus hijos y empleen la coacción para controlar lo que consideran conducta hostil de sus hijos (Small, 1988).

A partir de la relación entre estos dos factores —apoyo parental y control parental— se ha llevado a cabo una distinción o tipología de estilos disciplinares para, a partir de ella, poder analizar los antecedentes y consecuentes de las diversas formas de socialización y analizar sus efectos en el autoconcepto y la conducta de los hijos (Musitu, 2002).

Elder (1962) cuantificó en seis las estructuras parentales de crianza de los hijos: autocráticos, autoritarios, democráticos, igualitarios, permisivos e indiferentes. Maccoby y Martin (1983) realizaron una categorización de los estilos parentales en función de las dimensiones ortogonales de *responsividad* —contingencia del refuerzo parental— y *exigencia* —número y tipo de demandas hechas por los padres— dando lugar a cuatro estilos parentales, a saber:

1. *Estilo Authoritative o Democrático*. Los padres mantienen un estilo responsivo a las demandas de sus hijos pero, al mismo tiempo, esperan que sus

hijos respondan a sus demandas; en otros términos, se caracteriza por la combinación de altos niveles de afecto y de control (Luján, 2002). Así, por un lado, los padres muestran apoyo, respeto y estimulan la autonomía y la comunicación, mientras que por otro, establecen normas y límites claros. El clima familiar es relajado.

2. *Estilo Autoritario*. Los padres se caracterizan por hacer uso de la aserción de poder y el establecimiento de normas rígidas; enfatizan la obediencia a las reglas y el respeto a la autoridad. Los padres autoritarios no permiten a sus hijos hacer demandas ni participar en la toma de decisiones. Finalmente, proporcionan poco afecto y apoyo y es más probable que utilicen el castigo físico. Este estilo se relaciona con la falta de comunicación y con un clima familiar tenso.

3. *Estilo Permisivo*. Los padres son razonablemente responsivos pero evitan regular la conducta de sus hijos. Estos padres imponen pocas reglas a sus hijos, realizan pocas demandas para el comportamiento maduro, evitan la utilización del castigo y tienden a ser tolerantes hacia un amplio rango de conductas, concediendo gran libertad de acción. Suelen ser padres muy sensibles y cariñosos.

4. *Estilo Negligente o Indiferente*. Los padres tienden a limitar el tiempo que invierten en las tareas parentales y sólo se preocupan de sus propios problemas. Proporcionan poco apoyo y afecto y además establecen escasos límites de conducta a sus hijos.

A su vez, el estilo permisivo se desglosa en otros dos estilos: el *democrático indulgente*, típico de padres tolerantes, con un bajo nivel de exigencia y la mayoría de las veces cariñosos y afectivos. El segundo estilo es el denominado de *rechazo-abandono*, propio de padres que destacan por su alto grado de permisividad y tolerancia, aunque se muestran fríos y distantes de sus hijos. Suelen dejar que éstos hagan todo lo que quieren, mostrándose casi ignorantes de lo que hacen sus hijos en la realidad. Tampoco nos debemos olvidar del estilo tradicional, representado por padres anclados en el pasado, donde las madres son cariñosas y los padres autoritarios (Del Amo, Criado del Pozo y Martín, 1998).

	RESPONSIVIDAD	NO RESPONSIVIDAD
EXIGENCIA	Estilo Autorizativo	Estilo Autoritario
NO EXIGENCIA	Estilo Permisivo	Estilo Negligente

Figura 3. Estilos parentales (Maccoby y Martin, 1983)

Por su parte, Musitu y Gutiérrez (1985) proponen tres dimensiones fundamentales de la disciplina familiar: 1) la disciplina *inductiva o de apoyo*, integrada por la afectividad, el razonamiento y las recompensas materiales; 2) la disciplina *coercitiva*, definida por la coacción física, la coerción verbal y las privaciones y; 3) la disciplina *indiferente o negligente*, conformada por los factores de indiferencia, permisividad y pasividad. Posteriormente, Musitu y Herrero (1994) encontraron tres categorías relevantes para la percepción de las prácticas de socialización parentales: 1) si dichas prácticas denotan apoyo o rechazo para el adolescente; 2) si revelan alto o bajo grado de implicación en la vida del hijo y; 3) si hacen uso de mecanismos de control reprobativos y de culpabilización o más bien de coerción y castigo.

A modo de síntesis podemos decir que a partir de las investigaciones llevadas a cabo en esta temática, las dimensiones más significativas relacionadas con los estilos y prácticas de socialización familiar son las siguientes:

1. *Sobreprotección / restricción*: Refleja la permisividad de los padres ante determinadas situaciones, así como la confianza puesta en los hijos y en sus acciones.

2. *Comprensión y apoyo*: Se refiere al cariño expresado por los padres, a la utilización de la comprensión y el apoyo para orientar la conducta de sus hijos y a la frecuencia de manifestaciones afectivas físicas y verbales, alabanzas y expresiones de aprobación.

3. *Castigo excesivo*: Hace referencia a la utilización parental de la coerción, castigo físico y reprimendas verbales como técnica disciplinar. Indica también el grado de severidad y coherencia en las prácticas educativas parentales.

4. *Presión hacia el logro*: Refleja la existencia de exigencias, intentos de influir y preocupación que los padres manifiestan ante el rendimiento y porvenir de sus hijos.

5. *Rechazo vs favoritismo*: Se asocia con el rechazo parental hacia el hijo, así como con favoritismo hacia otros miembros de la familia.

6. *Culpabilización vs reprobación*: Se refiere a la reprobación o desacuerdo que los padres manifiestan respecto al comportamiento del hijo, así como a la culpa que le atribuyen por los desajustes en el clima familiar.

Cabe señalar, que si bien toda tipología es una simplificación y en la realidad nunca se dan tan cual de una forma estricta, parece existir una consistencia interna y una coherencia a lo largo del tiempo en las estrategias utilizadas por los padres, de tal modo que se puede afirmar que los estilos disciplinares muestran cierta consistencia (Molpeceres, 1991; Musitu y Lila, 1993). Es más, a pesar de las diversas denominaciones, los resultados de las distintas investigaciones arrojan dimensiones y tipologías que tienen mucho en común unas con otras; lo cual, entre otras cosas, nos hace pensar que las dimensiones disciplinares mencionadas podrían tener una considerable generalidad transcultural. Es decir, que los padres utilizan tácticas de socialización equiparables en las diferentes culturas (Musitu, Román y Gracia, 1988). Respecto a esta cuestión, Bornstein (1994) observó en un estudio transcultural que las pautas de crianza son similares en diferentes países, pero tanto las relaciones padres-hijos como las creencias y estrategias a la hora de educar a los hijos se corresponden con el contenido propio de la cultura a la que pertenecen. Por lo tanto, los patrones de educación que se establecen desde la edad temprana se adecuan a las demandas de la propia sociedad en las que esas familias viven.

En la medida en que estas creencias culturales sean aceptadas por los padres y por los hijos en cada contexto sociocultural, las relaciones paterno-filiales serán positivas, independientemente de cuáles sean las estrategias disciplinares (Musitu y Allatt, 1994). Por este motivo, hay que afirmar que la socialización sólo puede interpretarse en el marco de las condiciones y los valores culturales dominantes. Y es por ello que objetivos y prácticas parentales aparentemente distintos pueden tener el mismo significado funcional para el desarrollo de la personalidad y viceversa (Trommsdorff, 1985).

En general, la mayoría de los investigadores (Baumrind, 1978; Berger y Thompson, 1998; Musitu y García, 2001) han definido tres tipos de estilos en función de la dimensión de control y los describen de esta manera: el estilo *autoritario*, en el que los padres esperan que sus hijos les obedezcan en todo lo que les dicen y además se caracterizan por ser padres poco afectuosos o cariñosos,

además de creer en la restricción de la autonomía del hijo. El segundo estilo educativo es el denominado *permissivo*, en el que los padres sí son cariñosos, pero no son exigentes y proporcionan toda la autonomía posible a sus hijos, siempre que no se ponga en peligro la supervivencia física y psicológica del niño. Por último nos encontramos con el estilo *democrático* o *authoritative*, donde los padres marcan una serie de límites o un cierto control a la hora de dirigir las actividades de sus hijos de modo racional y orientado al problema, pero a su vez son cariñosos y se comunican de una forma adecuada con sus hijos.

De estos tres estilos de educación, el democrático o *authoritative* suele ser el más efectivo para promover los logros y la autoestima de los hijos, para favorecer el aprendizaje por parte del joven sobre cómo asumir sus propias responsabilidades, así como para conseguir una mejor relación entre padres e hijos. A su vez, este tipo de disciplina permite que, durante la adolescencia, los padres estén más preparados para proteger a sus hijos de las posibles influencias negativas del entorno. Por el contrario, las prácticas de tipo autoritario y permisivo originan en los adolescentes un uso peor de las estrategias de logro adaptativas, una mayor dependencia y desconfianza hacia sus progenitores, junto a casos de rebeldía manifiesta (Elder, 1963; Coleman y Hendry, 1990; Steinberg, 1990; Baumrind, 1991a, 1991b; Moreno, 1997; Aunola; Stattin y Nurmi, 2000; Steinberg, 2001).

2.3.1. Implicaciones de los estilos y prácticas parentales

En líneas generales, la investigación en torno a las distintas consecuencias de estos estilos de disciplina en los adolescentes indica que el estilo *authoritative* — al menos en las culturas occidentales— es el que se encuentra más relacionado con los siguientes correlatos: ajuste (Steinberg y cols., 1991; Beyers y Goossens, 1999), madurez psicosocial (Steinberg, Elmen y Mounts, 1989), competencia psicosocial (Lamborn y cols., 1991; Oliva y Palacios, 1998), autoestima (Bartle, Anderson y Sabatelli, 1989; Johnson, Shulman y Collins, 1991; Noller y Callan, 1991) y éxito académico (Dornbusch y cols., 1987; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Oliva y Palacios, 1998). En palabras de Luján (2002) “el estilo democrático —o *authoritative*— promueve en el joven el desarrollo de la autoestima, el autocontrol, la madurez personal, la adaptación escolar y social, los valores prosociales y el sentido de seguridad y competencia”. Más específicamente, Steinberg (1990) ha encontrado que cuando faltan uno o más de los componentes del estilo *authoritative*, comienzan a hacerse evidentes algunos resultados adversos.

Los adolescentes de hogares autoritarios puntúan alto en medidas de obediencia, pero bajo en medidas de competencia y de autoestima; se produce

una tendencia hacia la introversión y presentan más problemas de interiorización de las normas sociales. Los adolescentes de hogares permisivos confían en sí mismos, pero muestran mayores niveles de consumo de sustancias y agresividad y más problemas de control de impulsos. También tienen más dificultades escolares y se encuentran peor preparados para afrontar frustraciones (ya que sólo a través de la experiencia de obstáculos superados puede el adolescente estructurar la confianza en sus propios recursos y el propio equilibrio psicológico). Finalmente, los adolescentes de hogares negligentes muestran las más bajas puntuaciones en competencia social y las más altas en problemas de comportamiento y agresividad, en comparación con los otros estilos parentales (Steinberg, 1990; Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, 1995; Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003).

En este sentido, Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, (1995) tras una revisión de la investigación relativa a distintas prácticas parentales, concluyen que los adolescentes muestran resultados más favorables cuando los padres: 1) mantienen normas claras para el comportamiento de sus hijos (Maccoby y Martín, 1983; Patterson, 1986); 2) refuerzan las reglas y regulaciones con sanciones que no son abiertamente punitivas o facilitadoras de ciclos coercitivos (Patterson, 1986; Cohen y Brook, 1987); 3) proporcionan una disciplina consistente (Maccoby y Martín, 1983; Patterson, 1986); 4) explican sus afirmaciones (Hoffman, 1970; Maccoby y Martín, 1983); 5) permiten un “toma y daca” entre padres e hijos en las discusiones familiares (Baumrind, 1991; Fuligni y Eccles, 1993); 6) se implican en la vida diaria del adolescente y lo animan a desarrollar habilidades útiles (Maccoby y Martín, 1983; Patterson, 1986; Patterson, Kupersmidt y Griesler, 1990; Fuligni y Eccles, 1993) y; 7) potencian la diferenciación permitiendo al adolescente desarrollar sus propias opiniones en un entorno cohesivo (Grotevant y Cooper, 1985, 1998).

Finalmente, en cuanto a la percepción que los propios hijos tienen acerca de los estilos y prácticas de socialización utilizados por sus padres, Conrade y Ho (2001) aportan algunos datos de interés a partir de una investigación realizada con 617 adolescentes de ambos sexos. Estos autores concluyen que los adolescentes perciben que sus madres —más que sus padres— usan en mayor medida los estilos *authoritative* y permisivo, mientras que los padres son categorizados como más autoritarios, sobre todo por los chicos. Bengoechea (1994) por su parte, en un estudio observó que los adolescentes con padres separados percibían que la educación que recibían por parte de sus padres era menos permisiva que la de niños con padres no separados. En concreto, estos chicos informaron que su educación se caracterizaba por aspectos restrictivos, como el estilo punitivo del

padre o el estilo despreocupado y perfeccionista de la madre, así como por una mayor marginación afectiva.

Estos resultados respaldan los obtenidos por Hetherington, Cox y Cox (1985), quienes afirman que los padres durante el primer año tras la separación se muestran preocupados por su depresión, ira o necesidades emocionales, y son incapaces de responder de manera sensible a las demandas de sus hijos. Además, durante ese periodo de tiempo, el padre o la madre separados tienden a ser incoherentes, menos afectuosos y faltos de control sobre sus hijos.

Para tratar de prevenir las consecuencias apuntadas en los anteriores párrafos, durante la etapa de la adolescencia, Musitu (2002) considera relevante que los padres sean, por un lado, responsivos a las posibles necesidades de sus hijos adolescentes para así poder incrementar su responsabilidad y capacidad de toma de decisiones en la familia y; por otro, que han de mantener un alto nivel de cohesión y afecto en el entorno familiar. Es más probable que los hijos tengan un desarrollo más favorable y una mayor confianza en sí mismos, si los padres continúan siendo una fuente de apoyo mientras los adolescentes van asumiendo cada vez más responsabilidades. En general, las relaciones padres-hijos antes de la adolescencia se caracterizan por su asimetría en la dimensión *control*, por lo que es en dicha dimensión donde probablemente se produzcan los cambios más importantes en el estilo de socialización.

Por lo tanto, y como conclusión de lo anterior, el objetivo de la socialización familiar durante el periodo de la adolescencia es permitir que los hijos vayan asumiendo sus propias responsabilidades para que vayan adquiriendo la autonomía que tanto desean, y para ello lo ideal es que los padres favorezcan este proceso ofreciéndoles cuidado, cariño, afecto y un clima familiar cohesivo e íntimo. A su vez el estilo parental debería estar menos influido por la autoridad y el poder y más por la flexibilidad y la responsividad.

Por ello uno de los retos más difíciles de la educación de los hijos durante la etapa de la adolescencia podrían ser: renegociar el estilo de relación con un hijo/a sexualmente maduro; revisar y modificar las discusiones familiares, las normas y las reglas; negociar el nivel de supervisión y control y facilitar la relación del hijo con su grupo de iguales. Todo este tipo de cambios requieren, a su vez, una modificación en las prácticas y los estilos parentales, para que estén en consonancia con las propias necesidades de los hijos, que van cambiando durante su desarrollo (Musitu, 2002).

3. 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 éstos 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. Recientes 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, favorecían en los jóvenes destrezas de afrontamiento como la planificación y el recurso a otras personas para obtener apoyo social.

Cuadro 7: 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	Recurre a otros para consejo e información; los

<i>independencia.</i> Por ej.: Énfasis en las relaciones familiares; se estimula la independencia; reglas claras.	adolescentes planifican el curso de la acción.
---	--

Fuente: 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).

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 éstos 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 alguno de los aspectos del rol activo de ser padres (Megías y cols., 2002).

3.1. Comunicación padres-hijos durante la adolescencia

El tema de la comunicación familiar tiene una gran relevancia por diversos motivos que iremos 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, podemos afirmar que las autopercepciones y las percepciones que tenemos 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 sólo 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 responsividad 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).

3.2. Conflictos familiares más frecuentes durante la adolescencia

Si bien la adolescencia ha dejado de tener un sentido de conflicto absoluto y permanente, y que 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).

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 ello 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).

Centrándonos en los temas de conflicto más frecuente 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 éstos. 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.

Cuadro 8. Estrategias de manejo de conflicto en función del tipo de desacuerdo. (Jackson, Cicognani y Charma, 1996)

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.

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 padres. Aquí, la dimensión relacional parecía ser menos crítica, en la medida en que el adolescente sentía que los padres habían comenzado a tratarles como 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 el cuadro que sigue quedan reflejadas tales diferencias.

Cuadro 9. Preocupaciones de padres e hijos adolescentes, (Musitu 1998)

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.

Por otro lado, si bien 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.

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.

Cuadro 10. Respuestas de padres e hijos ante situaciones de conflicto (Musitu, 1998)

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.

Por último, padres e hijos también presentan diferencias en las propuestas que tanto unos como otros hacen para mejorar su relación. Las propuestas 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 y que no necesariamente tienen efectos negativos a largo plazo (Laursen, 1993).

5. CONDUCTAS DESADAPTATIVAS EN LA ADOLESCENCIA

INTRODUCCIÓN

Como ya se ha comentado en varias ocasiones a lo largo de esta investigación, la trayectoria de los adolescentes hacia la vida adulta supone atravesar una serie de cambios, transformaciones y dificultades propias de dicha etapa. Para muchos de estos jóvenes, no es muy complicado superar esos momentos, pero para otros esta transición puede conllevar un agravamiento de esas circunstancias, convirtiéndose su crecimiento en una situación francamente difícil y tormentosa, ya que estos sujetos están en riesgo de conducta criminal, alcoholismo, afectación psiquiátrica, y una diversidad de problemas sociales y personales tales como un trabajo y una adaptación conyugal deficientes (Kazdin, 1988).

En muchas ocasiones, el motivo de un crecimiento conflictivo y desadaptativo se debe, entre otros factores, a un clima familiar inadecuado, con una escasa comunicación, continuos conflictos familiares y una pobre educación positiva. También podemos considerar como otro factor la vulnerabilidad en el temperamento, así como los problemas en el contexto en el que se mueven los adolescentes, especialmente, su círculo de amigos y la institución escolar. Entre los problemas más graves que pueden aparecer y que por desgracia cada vez están aumentando más, es el consumo de drogas y la delincuencia entre los adolescentes (Otero-López, 2001; Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003).

Sin embargo, en nuestro contexto, la investigación de este problema socioeducativo está en sus inicios. Los modelos generales explicativos de la conducta antisocial en la adolescencia tienen en cuenta, como criterio básico, la trayectoria de esta conducta, es decir, su cronicidad o transitoriedad (Musitu, 2002). Estos aspectos son los que trataremos a continuación.

1. MODELOS EXPLICATIVOS DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL

La investigación de la agresividad humana se remonta a los primeros textos de psicología social, pero su estudio sistemático no se produce hasta la publicación del libro de Dollard y colaboradores (1939), *Frustración y Agresión*. A primeros de los 70, ya había una gran cantidad de textos sobre la agresión, formando parte obligada, desde entonces, de los libros de psicología social (Ovejero, 1998).

La conducta antisocial se define como una pauta de conducta estable que comprende dos tipos de comportamiento: a) agresor, tanto de bienes y propiedades (destrucción, piromanía), como de seres vivos (agresión verbal, agresión física), y b) transgresor de normas familiares, escolares, sociales y legales (Espada y Méndez, 2003, p. 28). Berkowitz (1996), por su parte, define el término *agresión* como “cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien”.

La juventud española que delinque se caracteriza por cometer conductas antisociales consideradas como leves (pintadas, destrozos de teléfonos públicos, alumbrado, etc.), y por el consumo de sustancias legales. El número de jóvenes que se implican en comportamientos más graves o en el uso de drogas ilegales, afortunadamente es bajo (Díaz y Báguena, 1989; Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras, 2002).

En la literatura científica relacionada con este ámbito de estudio, se podrían considerar dos grandes marcos interpretativos claramente diferenciados en el estudio de las conductas violentas y disruptivas en la adolescencia. El primero postula que los comportamientos disruptivos y violentos que se producen durante dicho periodo forman parte de una *trayectoria transitoria*; es decir, que son en gran parte expresiones de una búsqueda y consolidación de autonomía que constituyen tareas evolutivas normativas en 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 de socialización negativos, fracaso escolar, etc. (Kazdin, 1988; Musitu, 2002).

En el marco de la trayectoria transitoria, la adolescencia es concebida como un período crítico en el inicio y experimentación de conductas de riesgo y representa además, una etapa que pone a prueba la capacidad de toda la organización familiar para adaptarse a los cambios que demandan los hijos durante la fase adolescente (Musitu, 2002). Varios autores (Cernovich y

Giordano, 1979; Eccles y cols., 1993; Conger, Patterson y Ge, 1995; Popper y Steingard, 1996) sugieren que algunos factores próximos, como un clima inadecuado en casa o en la escuela, pueden explicar el incremento de los problemas conductuales en la adolescencia. Su investigación revela que conforme aumenta la edad y el nivel educativo, el adolescente desea más participación en la toma de decisiones en los entornos familiar y escolar, pero este deseo choca con las pocas oportunidades que se le brindan, por lo que dichos autores apuntan que el comportamiento desviado puede provenir del fracaso de la familia y la escuela en asumir las necesidades crecientes de autonomía y control del adolescente. Asimismo, Popper y Steingard (1996) han sugerido que un pobre ajuste persona-entorno para el adolescente —en casa o en la escuela—, puede explicar el aumento de este tipo de comportamientos en dicha etapa de la vida.

La reflexión teórica relacionada con las conductas delictivas en la adolescencia, de amplio impacto en los países anglosajones e integrada en la trayectoria transitoria, tiene sus orígenes en los trabajos de Emler (1984). Este autor observó que la delincuencia y la comisión de delitos en la escuela son dos aspectos de la misma relación, la del sujeto con el sistema de regulación social. Las características diferenciales de este sistema incluyen un conjunto de normas y regulaciones claramente definidas que se aplican de modo impersonal e imparcial; una estructura jerárquica de autoridad en la que los individuos ocupan puestos con responsabilidades y obligaciones formalmente definidas; y un ámbito o jurisdicción de autoridad formalmente definido que está asociado a estos puestos.

Los trabajos de Emler, Ohama y Dickinson (1990) y Emler y Reicher (1995) van en esta línea. Según estos autores, la escuela supone el primer contacto del adolescente con el sistema de regulación social, proporcionando a éste un modelo de institución formal. Las conductas disruptivas, en este sentido, son consideradas como reflejo del tipo de acomodación que el adolescente hace a la autoridad formal en una etapa de la vida en que adquirir una determinada orientación hacia los sistemas institucionales, es un componente importante de este período evolutivo (Emler y Reicher, 1995; Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999).

Segond (1999) comenta, en este sentido, que la mayor parte de las investigaciones llevadas a cabo en el Reino Unido y en Suecia durante los años setenta, demuestran que la conducta delictiva es más una característica propia de la adolescencia que un comportamiento patológico. Así, más del 80% de los adolescentes de una misma cohorte han cometido uno o más delitos de diversa gravedad sin ser etiquetados como delincuentes, ya que ni han sido descubiertos ni han mostrado reincidencia. Es decir, la característica más destacable de estos

actos en la adolescencia es su carácter transitorio. Desde este punto de vista y según este autor, para la mayoría de los adolescentes, tanto el consumo de sustancias como la implicación en conductas disruptivas disminuye de forma importante al coincidir con la adquisición de los roles sociales adultos, una vez pasan la fase de reafirmación personal y conformación de la identidad.

Moffitt (1993) sugiere que para muchos adolescentes la disrupción no es solamente normativa, sino que también es “adaptativa”, en el sentido de que sirve como expresión y afianzamiento de la autonomía del adolescente. Esta autora plantea que los actos delictivos son el resultado de la incongruencia que supone en la adolescencia alcanzar la madurez biológica, sin que de forma simultánea se conceda o reconozca al adolescente el estatus de adulto. Por lo tanto, la delincuencia para esta autora es un intento adaptativo del adolescente para salvar las diferencias entre las cambiantes autopercepciones y los roles sociales circunscritos.

Sin embargo, la frecuencia y aparente normalidad de estas conductas no debe ocultar su gravedad. Los delitos que cometen algunos adolescentes a menudo son graves y pueden tener consecuencias negativas para el propio adolescente, su entorno y la sociedad (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995).

Por otro lado, también es verdad que numerosos adolescentes —más los chicos que las chicas— manifiestan ya 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). Este modelo se centra en los factores biológicos, psicológicos y sociales que influyen de forma temprana y crónica en el desarrollo de una personalidad o estilo conductual agresivo y antisocial en la adolescencia. Desde esta perspectiva, los criterios diagnósticos de un trastorno de conducta se tornan necesarios para explicar los actos delictivos (Musitu y cols., 2001). En esta línea, son numerosos los investigadores que señalan que la violencia es una característica profundamente persistente y crónica de determinados individuos de todas las edades (Farrington, Loeber y Van Kammen, 1990; Smetana y Bitz, 1996), y que una vez desarrollada, los individuos continúan seleccionando entornos que favorecen y sostienen los actos violentos, creando una disposición duradera al comportamiento antisocial (Caspi, Elder y Bem, 1990), de modo que estas conductas se tornan reiterativas con el consecuente deterioro del ajuste personal e interpersonal del individuo (Garrido y Matéiz, 1998).

En el marco de la trayectoria persistente hay una gran coincidencia 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 al individuo: familia, pares y escuela. Posiblemente, la teoría que mejor nos ayude a comprender la influencia de la familia en la conducta delictiva del adolescente sea la Teoría Social Cognitiva (Muuss, 1988; King y cols., 1995). Este acercamiento enfatiza la importancia del aprendizaje mediante modelado e imitación en el desarrollo psicosocial de los seres humanos. Desde esta teoría se considera que los adolescentes aprenden diferentes conductas identificándose con otros significativos tales como padres, iguales y profesores.

Si se tienen en cuenta estas dos reflexiones teóricas, la *transitoria* y la *persistente*, tenemos que asumir que las conductas disruptivas 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 básicamente en las relaciones con otros significativos como los padres, los educadores y la interacción entre éstos. Estas dos orientaciones, sin embargo, no son irreconciliables en la explicación de la conducta disruptiva en la adolescencia (Musitu, 2002). Pero supone un esfuerzo ofrecer una perspectiva teórica que integre varios elementos explicativos de los problemas de conducta.

Una de las teorías quizá mejor acabadas de una explicación de la conducta agresiva es la Teoría del Aprendizaje Social propuesta por Bandura (1973). Jiménez (1991, pp. 231-232), sintetiza algunas de las ideas básicas de esta teoría:

- Los hábitos agresivos se adquieren a través del refuerzo directo de respuestas agresivas.
- Las diferencias entre razas y clases sociales en cuanto a agresión manifiesta parecen ser, en parte, una función del grado de refuerzo social otorgado a la agresión por los miembros de esas categorías sociales.
- El refuerzo positivo, mediante aprobación o recompensas materiales aumenta la frecuencia y mantenimiento de respuestas agresivas en los niños.
- Una conducta agresiva recompensada en una determinada situación puede transferirse a situaciones sociales nuevas.
- No cabe establecer conclusiones inequívocas sobre los efectos del castigo sobre la agresión sin tener en cuenta la “historia del refuerzo” del individuo, tipo y naturaleza del castigo, y el estatus del agente que castiga y del objeto de la agresión. Es posible elicitarse fuerte agresividad en un niño exponiéndole a modelos agresivos con éxito y recompensándole intermitentemente una conducta agresiva.

Jessor (1993) por su parte, en su Teoría de la Conducta Problemática, propone que el comportamiento de riesgo es un estilo de vida creado a partir de

la interacción de las características biológicas del individuo, el entorno social, el entorno percibido, la personalidad y la conducta. Este modelo se encuentra avalado por los estudios empíricos que muestran que cada uno de estos factores, cuando son considerados independientemente o en combinación con otros, predicen resultados de conductas antisociales (Farrington, Loeber y Van Kammen, 1990) como las que vamos a comentar en los siguientes apartados.

2. CONSUMO DE DROGAS

Es un hecho evidente que el consumo de drogas y alcohol ha aumentado de forma considerable en estas últimas décadas. Además, se ha producido un cambio en el tipo de sustancias que los jóvenes consumen. En un pasado no muy lejano, la heroína era una de las drogas que más tomaban los jóvenes, pero poco a poco el consumo fue derivando más hacia el uso de cocaína, anfetaminas o las denominadas “drogas de diseño”. En la actualidad este tema supone una gran preocupación, tanto para las familias como las instituciones que se encargan de paliar esta situación, ya que cada vez son más los adolescentes que toman drogas, alcohol y la mezcla de ambas sustancias (Rabenna, 1997). De este problema — fundamentalmente del consumo de cannabis, éxtasis y cocaína— ya se están observando las consecuencias: suicidios, homicidios, robos en casa, “trapicheo” para conseguir dinero, comportamientos violentos, escasa y/o inadecuada relación con las familias, ansiedad, depresiones, psicosis y otro tipo de psicopatologías, así como la propia muerte, entre otras (Hibbs, Perper y Winek, 1991; San, 1995; Hall y Degenhardt, 2000).

Son muchas las personas que se cuestionan los motivos por los que cada vez son más los jóvenes que recurren al consumo de sustancias ilegales. Quizá dos de los problemas sean: 1) la baja capacidad de juicio de los adolescentes sobre cuándo y cómo experimentar con las drogas y; 2) los adolescentes que consumen drogas como una forma de intentar solucionar u olvidar problemas procedentes del pasado. Pero esto sólo provoca mayores dificultades y problemas, tanto a nivel personal como social, empeorando sus relaciones en la escuela, a nivel sexual, social, familiar y con la ley. Todos estos sujetos necesitan algo más que una simple lección acerca de los peligros que supone la adicción o el consumo de sustancias ilegales (Brown y Mills, 1987; Dryfoos, 1990), ya que aunque cambian las costumbres adictivas, la percepción social del problema así como las evaluaciones morales, aumentan las medidas de control de la oferta. Sin embargo, ni la demanda ni el nivel de consumo, ni los problemas personales y familiares disminuyen (Marina, 2001).

En relación a las tendencias actuales del consumo de drogas en la población escolar con edades comprendidas entre los 14 y 18 años, el Plan Nacional sobre Drogas (2000) nos ofrece el siguiente panorama. Respecto al tabaco, en una encuesta realizada durante el año 2000, declararon haber fumado en alguna ocasión el 59,8%. Un 29% de los escolares fuma en la actualidad y un 5% se considera exfumador. El porcentaje de chicas fumadoras es mayor que el de los chicos, y los jóvenes fumadores se gastan la mitad de su paga mensual en tabaco (Centro de Investigaciones Sociológicas, 1997). El consumo de alcohol en la población escolar se ha generalizado (Sánchez, 2002). Las respuestas a la encuesta llevada a cabo en el 2000 confirmaron que el 76% de los adolescentes había consumido alcohol “alguna vez”, el 75,2% el “último año” y el 58% el “último mes”. Estas cifras son inferiores a las registradas en el año 1998. En ambos años se observó que las chicas consumían ligeramente más que los chicos en dichos indicadores.

En un estudio llevado a cabo en nuestro país por Pons, Buelga y Lehalle (2000), se reveló que el 18,4% de los adolescentes de 15 a 19 años son consumidores abusivos, mientras que el 56,8% lo hacen de forma moderada. El consumo de bebidas alcohólicas en la población adolescente se concentra mayoritariamente en el fin de semana, siendo muy bajo el porcentaje de jóvenes que beben sólo en días laborables o a lo largo de toda la semana (Sánchez, 2002; Buelga y cols., 2003, en prensa). Comas (1993) indica que la cantidad de ingesta de alcohol entre los jóvenes de 15 y 16 años es treinta veces superior el sábado que el resto de días de la semana, hecho que permite relacionar la ingesta de alcohol con accidentes de tráfico, muerte intencional y accidental y con relaciones sexuales sin protección (Carles, 2001). De hecho, el 76% de los accidentes que se producen en la carretera están directa o indirectamente relacionados con el consumo de alcohol (Montoro y Mayor, 1997).

No podemos dejar pasar por alto que tanto el consumo de tabaco como el de alcohol, representan uno de los problemas de salud más importantes de este siglo. Los actuales informes europeos indican que, en España, el uso del tabaco y del alcohol es una práctica habitual entre los jóvenes. Los índices de consumo de ambas sustancias entre la juventud son de los más elevados de la Unión Europea. Los jóvenes tienden a iniciarse en el consumo de alcohol y tabaco a una edad muy temprana (Diclemente, Hansen y Ponton, 1996). La edad de máxima prevalencia en el uso de estas sustancias es 12-13 años (Pons y Berjano, 1999; Buelga y cols., 2003, en prensa). Casi la mitad de los adolescentes de 17 años fuman con asiduidad y aunque la prevalencia es mayor en las chicas, el consumo de más de 20 cigarrillos al día sigue siendo más frecuente en los chicos. Se ha podido observar que existe una asociación entre el consumo de tabaco y de

alcohol, y la mayor parte de los estudios sugieren también que el tabaco facilita el consumo experimental y regular de sustancias ilícitas como el cannabis (Lloyd y Lucas, 1998; Musitu y cols., 2001; Buelga y cols., 2003, en prensa). López, Martín y Martín (1998), confirmaron en un estudio que la mayor parte de los adolescentes que consumen drogas ilícitas ingieren alcohol. Sin embargo, el consumo de alcohol no implica necesariamente el uso de sustancias ilegales.

Si nos fijamos en el uso de cannabis nos podemos dar cuenta de que, tras el alcohol y el tabaco, es la droga más consumida (EMCDDA, 1999; Ashton, 2001; Otero-López, 2001; Buelga y cols., 2003, en prensa). Desde 1994 hasta el 2000, su uso ha ido en aumento y más en el caso de los chicos que de las chicas (Plan Nacional sobre Drogas, 2000; Buelga y cols., 2003, en prensa). Aunque estas diferencias de género respecto al consumo de cannabis están disminuyendo cada vez más, lo que podría reflejar que su consumo está pasando a ser cada vez más aceptado socialmente (Rey y cols., 2002). Su uso también se relaciona con la edad, ya que son más los jóvenes de 18 años que lo toman que los de 14. Según López, Martín y Martín (1998), la edad de riesgo para el inicio en el uso del cannabis y la marihuana es de 16,5 años y el consumo regular de dichas sustancias se produce a los 17. Estos autores mostraron que el 40,5% de los jóvenes españoles que consumen estas drogas por primera vez, repiten la experiencia. A su vez, Rey y colaboradores (2002) observaron que el uso de cannabis entre los adolescentes forma parte de un patrón con una alta variedad de consumo de sustancias (cigarrillos, alcohol y otras drogas), así como de problemas de conducta.

En el caso de la cocaína, los datos de la encuesta del año 2000 del Plan Nacional sobre Drogas señalan un progresivo incremento de su consumo a lo largo de estos últimos años en el indicador “alguna vez”, y se muestra estable respecto a los indicadores “último año” y “último mes” entre 1998 y 2000. El consumo es mayor en los chicos que en las chicas y su prevalencia aumenta con la edad, notándose especialmente entre los 17 y 18 años y es prácticamente inexistente a partir de los 25 (López, Martín y Martín, 1998). El consumo de esta sustancia ha estado relacionado a personas con alto nivel adquisitivo, pero en la actualidad —quizá por la competencia que han supuesto las drogas de diseño— su precio ha bajado, hecho que ha permitido que sean cada vez más los adolescentes que las tomen (Carles, 2001).

Respecto a las drogas de síntesis, indicar que aunque su consumo descendió entre 1996 y 1998, éste volvió a aumentar entre los años 1998 y 2000 para todos los grupos de edad, y de forma especial entre los varones. Algunos de los motivos que explican dicho incremento pueden ser que las “pastillas” son más

asequibles económicamente que otras drogas, la facilidad para conseguir las y consumirlas son teóricamente inocuas y estimulantes, por lo que se asocian con lo que la juventud denomina *ir de marcha*. Por lo tanto, su consumo se concentra sobre todo en los fines de semana. Este tipo de drogas parece estar diseñado especialmente para los adolescentes, ya que aumenta la sensibilidad y la comunicación interpersonal (Carles, 2001). Dicho crecimiento, a su vez, parece afectar a muchos países europeos, pero se ha observado de manera especial en el Reino Unido, Holanda y España (Calafat y cols., 1998; European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction, 1998). De hecho, durante estos años en nuestro país han aumentado las peticiones de ayuda en jóvenes dependientes psicológicamente de estas drogas ligadas al contexto de discotecas y fiestas. El policonsumismo, a su vez, constituye una práctica habitual entre los consumidores de éxtasis (Musitu y cols., 2001, Buelga y cols., 2003, en prensa).

Respecto a la percepción del riesgo que supone el consumo de todas estas sustancias, en la población escolar de 14 a 18 años se observa una valoración diferente según cómo sea la frecuencia del consumo, esporádico o habitual. En el año 2000, un porcentaje menor de estudiantes valoraron como bastante o muy problemático el consumo “alguna vez” de las diferentes sustancias, que en 1998. Sin embargo, salvo el alcohol y el cannabis, los jóvenes consideraron que el consumo “habitual” era más problemático en el año 2000 que en 1998 (Plan Nacional sobre Drogas, 2000). Este estudio señala también que, tanto la edad media en que se prueba por primera vez tabaco, alcohol o derivados del cannabis, como la edad media del consumo regular de tabaco o alcohol, se sitúa la mayoría de las ocasiones entre los 13 y los 15 años.

Aunque cada una de las sustancias que se han mencionado anteriormente tiene su dominio específico y, en esencia consecuencias diferentes, existen semejanzas claras en los modelos de desarrollo observados. Así, muestran modelos epidemiológicos y etiológicos muy similares. Respecto al planteamiento de tratamientos y la prevención de los problemas que generan, se han observado numerosas coincidencias entre ellas. Por otro parte, la influencia social ejerce tal fuerza, que promueve tanto la experimentación como el aumento y mantenimiento del consumo de todas estas sustancias (Musitu y cols., 2001).

Siguiendo la misma línea argumentativa, diversos autores identifican dos factores generales que afectan al consumo de drogas. El primero de ellos es que el uso previo de una sustancia, funciona como un elemento determinante del consumo posterior. En segundo lugar, estos autores resaltan la importancia de los procesos psico-sociales como mecanismos etiológicos en el origen y desarrollo

progresivo del consumo de sustancias (Musitu y cols., 2001; Buelga y cols., 2003, en prensa).

Son muchos los investigadores que desde la década de los 60 han tratado de explicar el consumo de drogas en la adolescencia. Becoña (2001) agrupó los diferentes modelos teóricos para poder aplicarse a la prevención en drogodependencias en tres categorías⁶: 1) modelos simples o con pocos componentes; 2) modelos de estadios o evolutivos y; 3) las teorías integrativas y comprensivas. Los planteamientos iniciales aludían a factores unidimensionales y específicos del individuo, pero muy pronto se descartaron estas ideas para pasar a considerar el consumo como algo multicausal. Hasta el momento, no se ha conseguido llegar a un modelo consensuado, pero Hansen y O'Malley (1996) han señalado algunas teorías que pueden considerarse como las más predominantes en la actualidad.

Cuadro 11. Teorías más aceptadas sobre el consumo de drogas

-
-
- Modelo de Desarrollo Social: Hawkins, Catalano y Miller (1992).
 - Modelo Integrador de Elliot, Huizinga y Ageton (1985).
 - Teoría del Cluster de Iguales: Oetting y Beauvais (1987).
 - Teoría de la Conducta Problema: Jessor y Jessor (1980).
 - Teoría de la Acción Razonada: Fishbein y Azjen (1975).
 - Teoría del Aprendizaje Social: Bandura (1977).
 - Modelo de Creencias de Salud: Becker (1974).
 - Teoría de la Inoculación: McGuire (1972).
 - Teoría del Control Social: Hirschi (1969).
-
-

Fuente: Musitu y colaboradores (2001)

Por otra parte, Schwebel (1991) dividió en varios estadios sucesivos el consumo de una droga. El primer estadio lo denominó uso experimental, que se produce cuando se prueban las drogas por primera vez, ya sea por curiosidad o por la presión ejercida por el grupo de amigos. Unos ya no volverán a consumirla, otros lo harán sólo cuando se la ofrezcan y una minoría pasará al siguiente estadio, el de la búsqueda de cambios en el estado de ánimo. Aquí los jóvenes siguen consumiendo la droga de manera ocasional siendo conscientes de los efectos que produce en su estado de ánimo, aunque su uso no interfiere en su

⁶ Una descripción y explicación detallada de cada uno de los modelos que componen dichas categorías aparece en Becoña, E. (1999). *Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas*. Madrid: Plan Nacional sobre Drogas.

funcionamiento normal. El consumo nocivo, tercer estadio, ya comienza a preocupar porque el funcionamiento diario de los individuos se ve afectado. Las drogas se toman para hacer frente a los problemas cotidianos y como consecuencia de ello, se da una menor importancia a las responsabilidades y al rendimiento escolar. El último estadio es la *dependencia*. Llegado este momento, la droga domina la vida del sujeto, el cual la considera más importante que cualquier otra actividad normal y necesaria.

No todos los sujetos alcanzarán las cuatro fases, algunos ni siquiera pasarán a la segunda, pero el problema es que a priori resulta muy complicado saber qué adolescentes no pasarán de la experimentación o del consumo ocasional y cuáles llegarán más lejos (Carles, 2001). Además, el consumo de drogas definido como el uso de una sustancia que se introduce en alguna ocasión en un organismo vivo, puede modificar una o varias de sus funciones (WHO, 1998). Dicho consumo se basa en el mismo criterio que otras conductas de riesgo —como prácticas sexuales sin protección o una alimentación inadecuada— y esto se relaciona con tareas de desarrollo a las que los adolescentes deben hacer frente en este periodo específico de sus vidas, en particular, aquellas actividades relacionadas con la reorganización del autoconcepto (Rabenna, 1997). Por este motivo es tan importante que desde la familia, la escuela y la comunidad, haya un continuo conocimiento y control de las conductas y relaciones de los adolescentes, así como de los factores relacionados con las drogas para prevenir, en la medida de lo posible, el inicio y mantenimiento del consumo de dichas sustancias.

Calafat y colaboradores (1989), señalan la importancia que tiene para la prevención que el joven conozca y sepa reconocer en qué situaciones futuras es probable que tenga la posibilidad de probar las drogas, para que en ese momento —debidamente reconocido— pueda poner en práctica los recursos de que dispone.

3. DELINCUENCIA JUVENIL

La adolescencia representa un periodo crítico en el inicio y experimentación de conductas de riesgo. Pero además, en estos últimos años se ha producido un cambio cualitativo y cuantitativo en el patrón de conductas violentas de estos jóvenes —que cada vez empiezan antes a delinquir—, incrementándose el número de actos vandálicos, ya no sólo hacia bienes materiales, sino también hacia las personas, por lo que la situación se hace todavía

más preocupante (Martín y Martínez, 1998). Lo que está claro es que muchos de los delitos que cometen los adolescentes son muy graves, originando consecuencias realmente serias tanto para ellos como para la sociedad (Musitu y cols., 2001).

La delincuencia se caracteriza por su considerable versatilidad (Hindelang, Hirschi y Weiss, 1981), al mismo tiempo que es posible que los patrones muestren una importante heterogeneidad en variedades de conducta antisocial. Esto se evidencia, por ejemplo, con respecto a la omnipresencia y a la persistencia. Así, la mayor parte de los varones toman parte alguna vez en su vida en actividades delictivas ocasionales. Sin embargo, sólo uno de cada 23 varones y una de cada 50 mujeres muestra una conducta antisocial persistente que va asociada a la disfunción social omnipresente a la que se aplica el término diagnóstico “trastorno de personalidad antisocial” (Robins, Tipp y Przybeck, 1991). Por lo tanto, parece evidente que ya no resulta aceptable analizar la conducta antisocial como si constituyese una entidad homogénea (Rutter, Giller y Hagell, 2000).

Gran cantidad de estudios han observado que los sujetos que participan en acciones delictivas de manera frecuente, tienden a diferenciarse de otros miembros de la población general en una gran variedad de aspectos. Rutter, Giller y Hagell (2000, p. 30) mostraron, a modo de resumen, algunos rasgos característicos de estos individuos, teniendo en cuenta por supuesto, que la medida en la que éstos muestran esta gama más amplia de conductas varía mucho:

- Cuando son muy jóvenes, las personas que posteriormente desarrollan repetidas actividades antisociales tienden a ser superactivas, de conducta indisciplinada, hostiles y tienen dificultad para llevarse bien con los demás niños.

- También cuando son jóvenes, tienden a ser impulsivos y a estar deseosos de buscar experiencias nuevas y excitantes.

- Además de estas características, en la niñez media y en la adolescencia tienen más inclinación que los demás a mostrar sentimientos de infelicidad, a tener dificultades de lectura y a consumir drogas ilegales.

- Cuando estos rasgos persisten en el final de la adolescencia y en la edad adulta temprana, adoptan a menudo la forma de excesos en la bebida, un historial laboral irregular, dificultades en las relaciones con la familia y los amigos, tendencia a contraer deudas y a jugar, y propensión a responder a la frustración y a otras dificultades mediante el uso de la violencia.

En general, el adolescente que muestra un comportamiento disruptivo lo manifiesta con conductas violentas —verbales o físicas—, burlas, provocaciones, peleas, discusiones sobre conflictos ya resueltos, falta de cooperación con sus compañeros/as, fracaso a la hora de demostrar sus habilidades sociales —lo que le incapacita para una interacción positiva con sus iguales o superiores—, violación de los derechos de los demás, consumo de sustancias y robos, etc. Es importante tener en cuenta una serie de parámetros como la frecuencia y magnitud de los hechos, así como la edad en que se cometen, ya que esto servirá para predecir las consecuencias en la vida adulta (Gómez y cols., 1998).

Respecto a la edad, Hirschi (1969) encontró que cuanto más pronto comenzaban los jóvenes a fumar, beber y buscar pareja, más débiles eran el apego y las aspiraciones de éstos y mayores las probabilidades de llegar a involucrarse en la delincuencia. En definitiva, lo que viene a decir este autor es que cuanto mayor sea el apego, el compromiso, la participación y las creencias de los adolescentes que les unen a los contextos familiar, escolar, de amigos y de pautas de acción convencionales, menor será la probabilidad de que se involucren en acciones delictivas.

La primera detención representa un indicador clave de la reincidencia. Según advierten Garrido y López (1995), cuanto menor es la edad en la que se produce el primer arresto, más probabilidad hay de que el adolescente reincida en una conducta delictiva consistente, siendo los 13 años una edad de máximo riesgo. La magnitud del delito, como ya se ha indicado, es otro de los predictores de la reincidencia. En la mayoría de las ocasiones, se comienza con delitos menores (marcharse de casa, experimentar con drogas, etc.), pero el problema reside en que este tipo de conductas pueden implicar una influencia negativa por parte de amistades que ya realizan actos delictivos, o pueden ser la vía de entrada a la consecución de otras acciones más problemáticas (Musitu y cols., 2001).

Cuadro 12. Visión general de los factores más importantes que predicen la continuación de la conducta antisocial en la vida adulta

-
- Un inicio más precoz de la conducta antisocial.
 - Un mayor número de tipos diferentes de conductas antisociales, así como una mayor gama de personas u organizaciones contra las que se expresan estas conductas.
 - Un mayor número de episodios antisociales diferentes.
 - Una conducta antisocial relativamente grave en la infancia, especialmente si puede comportar enjuiciamiento.

- Psicopatología de los padres, especialmente de conducta antisocial: detenciones, desempleo, alcoholismo, mala supervisión paterna del niño, disciplina excesivamente laxa, estricta o inconsistente.
 - Familias con conflictos conyugales.
-

Fuente: Tomado de Kazdin (1988).

Hay dos espacios donde la violencia juvenil se manifiesta de manera frecuente. El primero de ellos se encuentra en los lugares de ocio, donde los propios jóvenes violentos son, al mismo tiempo, los violentados (y aquí se puede observar claramente la relación entre el consumo de alcohol y drogas ilegales). El segundo espacio de violencia es el entorno familiar, donde se producen agresiones por parte de los padres a los hijos y viceversa. La violencia en las escuelas, como ya se ha visto en el capítulo anterior, está situada fundamentalmente en el ámbito de la descortesía, desobediencia, indisciplina, amenazas y agresiones, tanto a compañeros como a profesores (Elzo, 2000).

4. FACTORES ASOCIADOS AL CONSUMO DE DROGAS Y CONDUCTAS DELICTIVAS

Desde una perspectiva histórica, se mantuvo el supuesto de que el consumo de drogas y las conductas delictivas eran dos fenómenos independientes. Pero desde posiciones contemporáneas la escisión entre las dos conductas fue cada vez menor, hasta considerar que ambas compartían factores comunes. Por lo tanto, en este estudio hemos considerado pertinente tratarlas de forma conjunta, entre otras razones por: “La multicausalidad de ambos fenómenos, su innegable covariación estadística y el auge de los grupos primarios —familia, iguales— en la explicación de la conducta desviada defendida desde los planteamientos psicosociales” (Otero-López, 2001, p. 182). Al mismo tiempo, tanto el consumo de sustancias como las conductas delictivas se pueden considerar, al menos en parte, como reflejos de la misma propensión general a desarrollar una conducta socialmente desaprobada (Jessor, Donovan y Costa, 1991; Catalano y Hawkins, 1997; Otero-López, 2001); y los factores que aquí se detallan influyen en el inicio, mantenimiento y no aparición de dichas conductas. Además, tanto el abuso del alcohol como el de las drogas ilícitas se relaciona sustancialmente con el delito, asociación en la que hay unos procesos causales bidireccionales (Rutter, Giller y Hagell, 2000; Bello, 2001).

La evidencia empírica sugiere la existencia de un vínculo entre la agresión en la adolescencia, el consumo de drogas y la posterior implicación en conductas delictivas (Stacy y Newcombe, 1995; Brooks y cols., 1996). Así, Brooks y colaboradores (1996) concluyen en su estudio que el consumo de drogas en la adolescencia temprana, tiene un impacto en la participación en conductas disruptivas tanto en la adolescencia tardía como en la adultez. Otros autores también han constatado esta relación para el caso de la agresión en la escuela. Por ejemplo, McCoy, Messiah y Yu (2001), observaron que aquellos escolares que cometen actos violentos, vandálicos o se implican en comportamientos de bullying, tienen una mayor probabilidad de consumir drogas ilícitas de modo estable, en comparación con aquellos adolescentes que no participan en este tipo de conductas. Una de las acciones problemáticas que se dan con más frecuencia entre los adolescentes que consumen alguna droga es la trasgresión de las normas (por ejemplo, escaparse de casa o no respetar las normas de tráfico).

No obstante, en la literatura científica encontramos datos contradictorios en la determinación de la relación causa-efecto entre el consumo de drogas y los problemas de conducta. En algunas investigaciones se concluye que el uso de sustancias es la causa de la implicación en actos delictivos (Goldstein, 1985); mientras que otras hipotetizan que un estilo de vida delictivo o disruptivo induce a la experimentación con drogas ilícitas (Chaiken y Chaiken, 1990; Graña y Muñoz, 2000). Por ello, aunque en la literatura hay evidencia clara de una correlación significativa entre consumo de drogas y conductas problemáticas, la evidencia sobre causalidades es más limitada, lo que puede deberse tanto a la disparidad de las medidas tomadas en los estudios para ambos constructos (Jonson y Belfer, 1995), como al hecho de que seguramente existan otras variables mediadoras importantes, como la ausencia de una estructura familiar sólida (Zhang, 1997).

Teniendo en cuenta el carácter multidimensional del fenómeno de las drogodependencias y las conductas delictivas, la exposición ordenada de los diferentes factores que influyen en ellas se haría inmanejable sin la presencia de una cierta clasificación. Por este motivo, el estudio de dichos factores ha dividido conceptualmente el campo de investigación en factores individuales (genética, biología, psicología, conducta y personalidad), contextuales o comunitarias (pobreza, conflictos comunitarios o en el barrio, disponibilidad de drogas, delincuencia, marginalidad, etc.), e interpersonales. Los factores interpersonales se han subdividido, a su vez, en tres ámbitos: el escolar (tipo de escuela, fracaso escolar, asistencia al centro educativo, etc.); el grupo de iguales (disponibilidad para la obtención de drogas, la presión del grupo, el sentido de pertenencia, etc.)

y las relaciones familiares (tipo de crianza, normas, actitudes y conductas de consumo de drogas por parte de los padres, etc.), (Becoña, 2001; Hermida, 2001).

4.1. Factores de riesgo

En nuestro campo de estudio, “un factor de riesgo vendría a ser una característica que permite predecir el desarrollo de un determinado fenómeno (en nuestro caso, el consumo de drogas o la conducta antisocial). Es decir, una variable que, en alguna medida, sitúa al sujeto en una posición de vulnerabilidad hacia ese tipo de comportamientos” (Luengo y cols., 1999, p. 14). Es importante aclarar de antemano que los factores de riesgo no tienen el estatus de “causas”, son elementos predictores, pero en ningún momento podemos hablar de relaciones directas o de causa-efecto. Asimismo, hoy por hoy no podemos afirmar que un único factor de riesgo —por sí mismo— pueda predecir de forma adecuada la conducta problema (Luengo y cols., 1999).

Por otra parte, parecen darse diversos mecanismos de influencia según los distintos factores de riesgo. Por un lado, algunos de éstos pueden actuar de manera relativamente directa, sin ningún tipo de mediador. En ocasiones, sin embargo, la influencia de algunos factores de riesgo puede ser directa. Asimismo, dicho influjo puede ser “condicional”; es decir, que un determinado factor puede contribuir o hacer que el adolescente sea más vulnerable a otro tipo de factores (Luengo y cols., 1999).

Merikangas, Dierker y Fenton (1998) hablan de dos tipos de factores de riesgo: factores específicos del consumo de drogas y factores generales de un número amplio de conductas problemáticas en la adolescencia. Estos factores no específicos —que serán comentados más adelante— incrementan la vulnerabilidad general a problemas de conducta en la adolescencia. Básicamente, se refieren a aspectos relacionados con la estructuración familiar. Por tanto, la familia puede incrementar el riesgo del consumo de sustancias ilícitas tanto a través de factores específicos, como a través de un amplio abanico de factores no específicos que caracterizan el funcionamiento familiar (Secades y Fernández Hermida, 2003).

Entre los diferentes modelos que tienen en cuenta una constelación de factores para tratar de explicar la conducta antisocial de los adolescentes, se encuentra la Teoría de la Conducta Problema de Jessor (1993). Dicho autor entiende los comportamientos de riesgo como una interrelación entre factores de riesgo y protectores, que influyen en los adolescentes tanto de forma individual como grupal. A su vez, divide los factores de riesgo en cinco áreas: 1) factores biológicos o genéticos; 2) ambiente social (pobreza, calidad de las escuelas); 3) la

percepción del adolescente acerca de su propio ambiente (comportamiento del grupo de amigos y disponibilidad de sustancias, por ejemplo); 4) factores de personalidad (autoestima, expectativas de futuro, tendencia a asumir riesgos, valores relacionados con el logro y la salud) y; 5) factores conductuales (como la asistencia al centro escolar y el consumo de alcohol).

En esta misma línea, el modelo de Desarrollo Social de Hawkins, Catalano y Miller (1992) plantea que todos aquellos factores considerados de riesgo para los adolescentes, con frecuencia se presentan conjuntamente. Esta aproximación considera que los adolescentes más vulnerables a conductas de alto riesgo tienen problemas en diferentes ámbitos (personal, familiar, amistades o comunidad) y suelen pertenecer a redes sociales que potencian y refuerzan dichas conductas. Por ello este modelo plantea que, a mayor exposición a factores de riesgo, mayor probabilidad de que los adolescentes se conviertan en delincuentes juveniles crónicos o en consumidores de drogas.

Cuadro 13. Factores de riesgo asociados a la conducta delictiva (Hawkins, Catalano y Miller, 1992)⁷

-
-
- *Individuo:* factores biológicos y cognitivos, rebeldía frente a las actitudes y a los valores normativos de la sociedad, ausencia de habilidades para el afrontamiento de los problemas, inicio precoz en conductas desviantes.
 - *Contexto familiar:* organización familiar, prácticas de control familiar inadecuadas, conflicto familiar, actitudes parentales de rechazo, maltrato y antecedentes delictivos en los padres.
 - *Grupo de iguales:* rechazo o indiferencia de los iguales en la escuela primaria, actitudes favorables de los iguales a la delincuencia, conducta delictiva por parte de los iguales.
 - *Contexto escolar:* ejecución académica caracterizada por la presencia en la enseñanza elemental de conductas agresivas y antisociales tempranas y persistentes, absentismo recurrente y fracaso escolar en la preadolescencia.
 - *Comunidad:* deprivación económica, falta de apoyo, de sentimiento de pertenencia e integración en el vecindario, movilidad, disponibilidad de las sustancias.
-
-

Fuente: Musitu y colaboradores (2001).

⁷ Los autores consideran estos factores asociados también al consumo de sustancias.

Algunas otras teorías apuntadas en las líneas precedentes, como la del Desarrollo Social y la teoría de la Conducta Problema, no se limitan tampoco a explicar sólo el consumo de drogas, sino que también analizan otras conductas de riesgo, como la delictiva. En consonancia con estas dos teorías se encuentra el modelo biopsicosocial de Igra e Irwin (1996), el cual se caracteriza por la interrelación de diferentes factores de riesgo asociados al individuo y a los diversos sistemas en los que éste interactúa. Dentro de los factores individuales, estos autores incluyen los denominados biológicos y psicológicos. Entre los primeros se encuentran la predisposición genética, las influencias directas de las hormonas y las interacciones entre éstas, así como el periodo de desarrollo de la pubertad. La habilidad cognitiva y los rasgos de personalidad del adolescente se encuadran dentro de los factores psicológicos. Si atendemos al sistema social o ambiental, Igra e Irwin (1996) destacan como factores de peso que influyen en las conductas de riesgo el papel de los iguales, el de los padres, la estructura familiar y las instituciones sociales. Por ejemplo, Hoffmann (2002) encontró que los adolescentes que viven con un solo progenitor o con un padre/madre no biológico, tienen mayor propensión a consumir drogas.

Asimismo, Otero-López (2001) y Buelga y colaboradores (2003, en prensa) incluyen entre los factores personales, además de variables biológicas y psicológicas, algunas estructurales. Dentro de todas estas variables se encuentran elementos como el potencial adictivo de las drogas, los factores cognitivo-motivacionales —como las actitudes, valores, expectativas y creencias acerca de las consecuencias del consumo, la invulnerabilidad percibida y el efecto del falso consenso—, la impulsividad, la facilitación social, la auto-realización, la regulación de las emociones, la búsqueda de sensaciones excitantes y experiencias que supongan algún riesgo, la alteración de los estados de conciencia, la reducción del estrés, la búsqueda de la satisfacción inmediata, la competencia social, las estrategias de afrontamiento o evitación ante acontecimientos estresantes, el nivel de autoestima, los problemas de conducta, ciertas características de personalidad, el sexo y la edad, el logro y nivel académico, la clase social y el uso del tiempo libre. Respecto al contexto social, enfatizan la disponibilidad de las sustancias, los medios de comunicación y la marginalidad social.

Carles (2001) alude a su vez a factores de riesgo personales, familiares y sociales, que pueden influir en el hecho de que un adolescente se torne violento. Entre los personales incluye el haber sido víctima de abusos físicos o sexuales en la infancia, el consumo de drogas, mostrar conductas agresivas desde la infancia, sentirse poco conectado con la escuela, fracaso escolar, baja autoestima, falta de modelos o referentes adecuados, falta de sentimiento de pertenencia y relación

con un grupo de pares violentos o delincuentes. Dentro de los factores familiares destaca el consumo de drogas en el entorno familiar, problemas económicos, conflictos familiares frecuentes, violencia doméstica, estilos educativos inconsistentes y escasa o nula relación afectiva entre padres e hijos. Por último, como factores de riesgo sociales, este autor incluye vivir en una zona donde el grado de violencia es alto, con consumo y tráfico de drogas, con presencia de bandas o con una tasa elevada de paro.

Kazdin y Bucla-Casal (2001), aparte de los factores anteriormente citados, incluyen el temperamento del adolescente, los niveles subclínicos de conducta antisocial, las características del entorno, el ambiente escolar, la búsqueda de sensaciones, la impulsividad, el retraso mental en uno de los padres, un matrimonio temprano de los progenitores, desinterés de los padres en el rendimiento escolar o la falta de participación de la familia en actividades religiosas o recreativas. Otras posibles áreas de riesgo son las complicaciones perinatales y prenatales tales como infecciones de la madre, nacimientos prematuros, falta de peso al nacer, fallos respiratorios en el nacimiento y lesiones de nacimiento leves.

Por último, incluyen también la exposición a programas de televisión violentos durante la infancia. Respecto a esta última cuestión, Medina (2000) considera que donde más influencia ejerce la televisión es en la conducta agresiva, la adquisición de los roles de género y la educación y la conducta prosocial (o adaptativa). Por ejemplo, Ovejero (1998) manifiesta que la mayoría de los estudios que se han llevado a cabo respecto a la relación entre televisión y conductas agresivas, reflejan que la violencia en las películas aumenta la conducta agresiva de los espectadores. Asimismo, de la revisión que hizo de un estudio longitudinal de tres años en Alemania, este autor concluye que ver violencia televisiva tenía efectos a largo plazo en las actitudes de los niños/as hacia la agresión, de tal modo que los que preferían y veían más programación violenta, posteriormente juzgaban la venganza agresiva de manera más positiva.

A este respecto, Ovejero (1998, pp. 122-123) nos señala las conclusiones obtenidas en otro estudio longitudinal llevado a cabo en Chicago mostrando que: a) los chicos son más afectados por la agresión televisiva que las chicas; b) los niños/as impopulares en la escuela tenían más probabilidades de ser agresivos, y cuanto más agresivamente se comportaban más impopulares eran; c) los niños/as que rendían menos en la escuela veían más la televisión que quienes rendían más, y estaban más influidos por los modelos violentos que contemplaban. De todos modos, no se puede concluir que haya una relación causal entre la televisión y el comportamiento agresivo (Escandell y Rodríguez Martín, 2002). Además, no

debemos olvidar que los medios de comunicación no son la única ni la principal fuente de la conducta agresiva (Ovejero, 1998).

Por otra parte, la base genética, la psicopatología en uno o ambos padres, los matrimonios separados (aquí el problema no radica tanto en la separación o el divorcio en sí, sino en la discordia entre los padres), la falta de vínculos afectivos en la familia, un clima familiar tenso y conflictivo, las dispuestas de la pareja, la clase social (cuando la medida de este factor incorpora la ocupación paterna y el nivel de tal ocupación), el orden de nacimiento y número de miembros de la familia, son aspectos considerados de riesgo para la posible aparición de conductas problemáticas en los adolescentes (Wadsworth, 1979; Rutter, Giller y Hagell, 2000; Garber y Little, 2001; Kazdin y Bucla-Casal, 2001; Otero-López, 2001; Butters, 2002). Por ejemplo, Hinshaw, Lahey y Hart (1993) y Silberg y colaboradores (1996a) observaron que la conducta antisocial asociada a la hiperactividad mostraba una poderosa influencia genética y que existía una coincidencia entre hiperactividad y conducta perturbadora, especialmente en la niñez media (Silberg y cols., 1996b). Pero la presencia de hiperactividad no sólo se ha relacionado con la delincuencia temprana, sino también con una mayor probabilidad de reincidencia iniciada la vida adulta (Farrington, Loeber y Van Kammen, 1990).

Por otro lado, en algunas investigaciones se ha encontrado que la probabilidad de que aparezcan conductas antisociales es mayor en los hijos intermedios que en los únicos, los primogénitos o los más pequeños (Glueck y Glueck, 1968; Kazdin, 1988). A su vez, una familia más numerosa aumenta el riesgo de delincuencia juvenil, pero el origen parece asociarse más a factores como los conflictos familiares y la crianza ineficaz (aspectos relacionados con el funcionamiento familiar), que a las familias grandes en sí mismas (es decir, características estructurales) (Glueck y Glueck, 1968; Mayor y Urra, 1987; Rutter, Giller y Hagell, 2000; Otero-López, 2001). Es interesante reseñar, a este respecto, que el riesgo se ha asociado con el número de hermanos y no con el de hermanas (Offord, 1982).

Otros autores se han centrado en señalar factores de riesgo que anteceden al consumo de sustancias durante la adolescencia. De entre todos esos factores, hemos considerado importante reseñar las leyes y normas sociales que favorecen el consumo, disponibilidad de las sustancias, rebeldía, deprivación económica externa, desestructuración del entorno social, diferentes factores fisiológicos, actitudes y conductas familiares respecto a las drogas, prácticas parentales pobres o inconsistentes, conflictos familiares, poco apego familiar, problemas comportamentales precoces y persistentes, fracaso escolar, bajo compromiso con

la institución familiar, rechazo de los iguales al inicio de la escolaridad, relación con compañeros con problemas de conducta y consumidores de drogas, actitudes favorables al uso de drogas e inicio temprano del consumo de sustancias, baja autoestima, ausencia de convicciones morales, antecedentes familiares de consumo de drogas, experimentación con drogas antes de los 15 años de edad, la ausencia de una red social de apoyo familiar y las dificultades de adecuación de la familia a las normas culturales en las que se desenvuelve (Carles, 2001; Hermida, 2001; Saldaña, 2001; Suelves y Sánchez-Turet, 2001).

Por todo lo que se ha ido comentado hasta el momento, podemos afirmar que la familia es uno de los órganos más influyentes en el comportamiento de los adolescentes (Hirschi, 1969; Secades y Fernández Hermida, 2003). La influencia de la familia resulta ser la variable que más se plantea en los estudios referidos a factores de riesgo (Berjano y cols., 1992). “Además, la intensidad de las emociones negativas experimentadas en la familia tiende a ser mayor que las experimentadas en otros contextos” (Musitu y cols., 2001, p. 75). Todos los estudios acerca de la conducta antisocial han puesto de manifiesto que, tanto los factores de riesgo personales como los familiares, se aplican más intensamente a los sujetos reincidentes en su actividad delictiva que a los infractores en una sola ocasión (Rutter, Giller y Hagell, 2000).

En definitiva, existe un alto consenso respecto a que un clima familiar tenso, con repetidas situaciones conflictivas, una escasa comunicación e incluso inexistente y el uso de pautas disciplinarias erráticas, caracteriza a las familias de los adolescentes que presentan comportamientos desviados (Secades y Fernández Hermida, 2003). Estos resultados, según Saldaña (2001), permiten confirmar que frente a las variables estructurales, son las variables de funcionamiento familiar las que han cobrado una importante relevancia en la explicación de la desviación de los adolescentes.

Dentro del espacio de socialización familiar, se ha observado que algunas dimensiones que afectan al inicio y consumo progresivo de drogas y que mejor explican el inicio de actos delictivos son el estilo educativo o disciplinario y los modelos de conducta parentales. En este sentido, tanto el estilo parental autoritario como el permisivo, se asocian con el consumo de sustancias y la delincuencia en los adolescentes, ya que éstos perciben una falta de control y aceptación por parte de sus progenitores (Kumpfer y cols., 1998; Merikangas, Dierker y Fenton, 1998; Muñoz-Rivas y Graña, 2001; Musitu y cols., 2001; Otero-López, 2001). De hecho, se observan diferencias entre los jóvenes que consumen drogas y los que no, respecto a la medida en que éstos se sienten

amados, estimados y protegidos por la familia. La percepción de apoyo social es mayor en el primer grupo (López, Martín y Martín, 1998).

Goleman (1995), por su parte, apunta tres estilos parentales emocionalmente inadecuados para el adecuado desarrollo y ajuste de los hijos: 1) el estilo *laissez-faire*, en el que los problemas emocionales de los hijos son considerados como molestos o banales y por ello rara vez los padres les ofrecen respuestas emocionales alternativas; 2) ignorar completamente los sentimientos de sus hijos. En este caso, a diferencia del anterior, los padres nunca atienden los sentimientos de sus hijos, por lo que éstos no encuentran en sus progenitores el apoyo necesario para desarrollar la competencia emocional; y 3) despreciar y no respetar los sentimientos del niño. Este estilo se caracteriza por una conducta muy desaprobadora y excesivamente dura de los padres, tanto en lo que concierne a las críticas como a los castigos.

Existe una fuerte aceptación de que una disciplina negligente y basada en el maltrato —físico o emocional— puede originar un comportamiento antisocial, violento y delincuente, o ser un factor de alto riesgo para que esto suceda (Garrido y López, 1995; Dierker y Fenton, 1998). La opinión de Garrido y López (1995) al respecto es que, si bien es cierto que muchos niños que han sido víctimas de abusos no se convierten en delincuentes, un gran número de éstos —en especial los más violentos—, han sido gravemente maltratados en su infancia y adolescencia.

Otro factor familiar que afecta a la aparición o ausencia de conductas antisociales es el nivel de armonía/discrepancia del sistema de valores en relación con la educación de los hijos. En aquellas familias donde lo que predomina es la falta de cohesión y coherencia de puntos de vista acerca de la disciplina de los adolescentes, donde los hijos perciben una baja implicación, un control débil y una falta de autoridad, existe una probabilidad mayor de que éstos se involucren en comportamientos de riesgo.

Lo mismo sucede con el tema de la comunicación. Las investigaciones muestran que los adolescentes que más fuman y toman drogas —tanto lícitas como ilícitas— manifestaron tener peor comunicación —escasa o negativa— y un mayor número de conflictos familiares —que la mayoría de las veces se resuelven mediante imposiciones autoritarias de los padres—, que los que no lo hacen o las consumen en menor medida (Kumpfer y cols., 1998; López, Martín y Martín, 1998; Merikangas, Dierker y Fenton, 1998; Muñoz-Rivas, Graña y Cruzado, 2000; Secades y Fernández Hermida, 2003).

Otro aspecto importante es si los padres consumen o no drogas, habitualmente lícitas ya que, en caso afirmativo, el grado en que lo hagan se

relaciona con el grado en el que los hijos pueden decidir en el futuro si consumirlas o no. En general, la frecuencia de que los hijos fumen o beban es mayor cuando uno o ambos progenitores lo hacen (Berjano y cols., 1992). En esta misma dirección se ha observado que si los padres toman drogas, sus mensajes en contra del consumo de éstas pierde credibilidad ante los hijos representando, al mismo tiempo, una situación paradójica que puede generar a su vez conductas equívocas en el adolescente respecto a la identificación del consumo con el rol de adulto.

Asimismo, se ha podido observar que de todas las características familiares, la delincuencia de los progenitores muestra una fuerte asociación con los actos delictivos de los hijos (Rutter, Giller y Hagell, 2000). En suma, Otero-López (2001) propone que el hecho de que los padres realicen conductas de riesgo, es un factor a tener en cuenta a la hora de elaborar programas encaminados a actuar sobre el comportamiento del hijo.

Esto apoya firmemente la conclusión de que las influencias del modelado son un factor relevante de aprendizaje en la decisión de consumir drogas. Pero la imitación de los modelos no se produce de forma directa, ya que está modulada por diferentes variables tales como: la credibilidad del modelo, el grado de exposición, el nivel de reforzamiento diferencial, la interpretación de sus conductas, la percepción de sus actitudes y el comportamiento o el nivel evolutivo del sujeto (Akers y cols., 1979; Kumpfer y cols., 1998; Merikangas, Dierker y Fenton, 1998; Musitu y cols., 2001; Buelga y cols., 2003, en prensa).

Cuadro 14. Factores de riesgo familiares asociados a problemas conductuales (Buelga y Lila, 1999)

-
- *Disciplina familiar:* disciplina paterna inadecuada, inconsistente, rechazo paterno, castigo por actos leves.
 - *Estilos parentales:* crianza deficiente, negligencia.
 - *Interacción padres-hijos:* falta de cariño, pobre cohesión familiar, problemas de comunicación.
 - *Interacción conyugal:* problemas de pareja, peleas, maltrato.
 - *Transmisión de valores:* confusión de valores en la familia.
 - *Funcionamiento familiar:* desorganización y distanciamiento.
 - *Fuentes de estrés intrafamiliar:* cambio de residencia, pérdida de ingresos, bajos ingresos, empleo inestable.
 - *Modelado:* antecedentes delictivos en uno o varios miembros de la familia.

- *Tipo de familia:* familias numerosas, rotas, con un solo progenitor.

Fuente: Musitu y colaboradores (2001)

No debemos pasar por alto que la existencia de alguno de estos factores mencionados no tiene por qué determinar que el joven se convierta en un delincuente o consumidor de drogas, pero la existencia de varios de estos factores combinados aumenta mucho las probabilidades de que esto suceda. Por este motivo, y con el fin de intentar prevenir la aparición de comportamientos desviados, para Otero-López (2001, p. 197) sería necesario:

“Seleccionar aquellas variables personales que posibiliten dar cuenta adecuadamente del fenómeno de la desviación en los adolescentes y de incorporarlas con aquellas otras de corte más psicosocial (familia, iguales, escuela), para así poder abarcar desde una perspectiva más amplia o integradora este problema social”.

En cuanto al grupo de iguales, Musitu y colaboradores (2001) destacan que dentro de la literatura científica este factor se considera uno de los más influyentes en la implicación del adolescente en conductas antisociales. En el caso de las drogas, ya se ha comentado anteriormente que los padres consumidores de sustancias lícitas influyen en la decisión de los hijos de consumir tabaco y alcohol. Pero en el caso de los amigos, la influencia es poderosa no sólo para el uso de esas sustancias, sino también para la experimentación con las drogas ilícitas. En este sentido, López, Martín y Martín (1998) plantean que la experimentación del cannabis se produce en general con el grupo de amigos, donde las primeras ofertas se realizan de forma gratuita por alguna persona que ya consume dicha sustancia. Dichos autores opinan que la decisión de iniciarse en el consumo proviene de la idea del adolescente de que esa es una de las mejores maneras para poder pertenecer y sentirse plenamente integrado en el grupo.

La teoría de la asociación diferencial de Sutherland (1939) considera que las conductas desviadas se adquieren en la relación con los grupos más próximos al sujeto. La postura de dicho autor es que la conducta antisocial se aprende cuando la persona se expone a conductas y actitudes de carácter desviado y que los amigos son un contexto de gran importancia en este aprendizaje. “Sea por conformidad, por reforzar la identidad personal o como identificador social, los datos de numerosas investigaciones confirman que en la mayoría de los casos tanto el inicio como el consumo continuado de diferentes drogas, tiene lugar con el grupo de amigos” (Musitu y cols., 2001, p. 91).

Como contrapunto a estos resultados, algunos investigadores como Bauman y Ennet (1996) no están de acuerdo con el planteamiento de que las amistades determinan el consumo de drogas. Consideran que se ha sobreestimado la influencia del grupo de iguales en dicha cuestión ya que, entre otras cosas, advierten que los adolescentes escogen sus amistades en gran medida por el tipo de conducta que manifiestan —modelo de selección— y que atribuyen con frecuencia su propio comportamiento a los amigos —modelo de proyección—.

Parece ser, según lo manifestado por Ary y colaboradores (1993), que el papel de los pares en el desarrollo del consumo de sustancias y la manifestación de conductas delictivas en la etapa adolescente, es relativamente limitado en comparación con otros factores de riesgo, como los relacionados con el ámbito familiar. La misma conclusión se desprende respecto de los factores de protección, aspecto que pasamos a tratar en el siguiente apartado.

4.2. Factores de protección y preventivos

Los factores denominados de protección, al contrario de los de riesgo, pueden evitar o mitigar la probabilidad de consumir drogas o cometer conductas delictivas. Como define Lizarralde (2002, p. 44), la prevención de las drogodependencias es, en esencia, “un proceso educativo, un proceso de acompañamiento a niños y adolescentes para su socialización positiva en un mundo complejo, con infinitas posibilidades y desafíos, entre los que se encuentran las drogas”. La naturaleza multicausal del consumo de drogas y las conductas delictivas en la adolescencia justifica que la finalidad principal de las actuaciones preventivas sea la modificación de diversos factores de riesgo y protección que se observan en los diferentes contextos en los que se desenvuelven los adolescentes (Suelves y Sánchez-Turet, 2001).

4.2.1. Prevención a nivel familiar

Dada la enorme influencia que la familia tiene en la educación y el desarrollo de los adolescentes, no es de extrañar que dicho ámbito sea considerado el más importante a la hora de evitar que aparezcan conductas desviadas en dicho colectivo. “La potencialidad de la familia de inhibir, elicitar y neutralizar la implicación de los adolescentes en la conducta desviada constituye, en las últimas décadas, uno de los hallazgos que mayor consenso genera en la comunidad científica” (Otero-López, 2001, p. 183).

Entre los factores de protección familiares, Musitu y colaboradores (2001) señalan: una adecuada socialización (potenciando valores sociales positivos y

estableciendo normas adecuadas que regulen la vida familiar), la presencia de cariño y protección hacia los hijos, actitudes de intolerancia hacia las conductas agresivas, la cohesión familiar, una adecuada comunicación y la exposición a modelos prosociales. Asimismo, dichos autores manifiestan que el estilo parental democrático o *authoritative* resulta un importante factor de protección ante conductas de riesgo ya que, al basarse en el afecto y el control, promueve en los hijos un tipo de autonomía que favorece la capacidad de erigir relaciones afectivas profundas y se relaciona a su vez, con las funciones de apoyo social.

En este sentido, Garrido y López (1995) apuntan una serie de factores que favorecen el comportamiento prosocial. Entre éstos se encuentran: 1) una autoestima positiva, un temperamento controlado y una orientación social positiva en el adolescente; 2) una sólida vinculación emocional del joven con familiares, profesores, otros adultos significativos y compañeros prosociales; 3) unos criterios de conducta claros y positivos de las personas con las que está vinculado el adolescente; y 4) oportunidades sociales y laborales en la comunidad para permitir la consecución de las necesidades propias del joven.

Lizarralde (2002, p. 44), por su parte, señala algunos criterios de educación familiar potencialmente preventivos de todo tipo de conductas de riesgo que brevemente pasamos a señalar:

- a) Responsabilización progresiva de los hijos.
- b) Establecimiento explícito y negociado de límites y consecuencias por su transgresión.
- c) Clima comunicacional positivo.
- d) Ventilación de los conflictos parentales al margen de la presencia de los hijos.
- e) Ejemplo positivo de salud y de consumos presididos por el autocontrol.
- f) Actitud beligerante hacia el uso abusivo de drogas.

Para la prevención de las conductas de riesgo desde el ámbito familiar, Carles (2001) aboga firmemente por una disciplina que no se caracterice por el uso de la agresividad. Responder a la violencia con más violencia no resuelve nada. Los padres deben tratar de que los hijos inviertan sus energías en actividades que satisfagan tanto a unos como a otros. Para una correcta prevención, también hay que mejorar la comunicación familiar y que los padres reconozcan las cosas positivas de sus hijos y se lo hagan saber. No debemos olvidar tampoco la educación para el ocio, ya que el tiempo que los jóvenes dedican a realizar actividades saludables y gratificantes es un espacio de educación

informal muy importante, puesto que en él “se interiorizan normas, se transmiten valores y actitudes, se fomentan determinadas capacidades y se practican actividades que pueden contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo y social de los hijos” (Sánchez Pardo, 2002, p. 12).

Otra de las tareas fundamentales de los padres sería la de buscar modelos positivos en los que los adolescentes puedan identificarse, discutir con ellos alternativas viables a su conducta, valorar los esfuerzos que éstos hagan por intentar mejorar y, ante todo, no tirar la toalla pensando que no hay nada que hacer (Carles, 2001).

El Instituto Navarro de la Mujer (2002, p. 334), por su parte, considera que para una correcta prevención a nivel familiar es necesario que: 1) los padres tengan una mayor concienciación sobre el fenómeno de la violencia y su especificidad en función del género en la familia, de manera que se establezca una simetría entre hermanos y hermanas y se eduque en un ambiente de diferencias que no perjudique a nadie; 2) se profundice en la importancia de la familia para la prevención de la violencia, mediante el desarrollo de programas de Escuelas de Familias e impulsando la participación de padres y madres en las mismas; 3) se controle la exposición de los hijos a los medios de comunicación social, sobre todo la televisión, de manera que se eviten programas de contenidos violentos o que puedan inducir a la violencia y; 4) se implique a aquellas asociaciones especializadas en temas familiares, y que posean experiencia a nivel nacional, de manera que incluyan entre sus objetivos y estrategias la implantación de valores familiares dirigidos a la prevención de la violencia.

Carles (2001), a su vez, destaca siete factores de protección: 1) *la ligazón familiar*. Es de esperar que una relación sólida y positiva entre padres e hijos propicie que estos últimos se sientan seguros, apreciados y apoyados. Si los padres tienden a reforzar las acciones positivas de sus hijos, conseguirán aumentar la autoestima de éstos. Además se ha comprobado que aquellos adolescentes que mantienen una buena relación con sus progenitores, tienen menos de la mitad de probabilidades de iniciarse en conductas desviadas; 2) *las expectativas altas*. Cuando los padres tienen unas expectativas altas para sus hijos y saben transmitirlos, inculcándoles el valor de la educación, al mismo tiempo están creando un factor protector dentro de la familia. Si se consigue que los jóvenes estén motivados y establezcan un proyecto de futuro, las posibilidades de que lleven a cabo conductas antisociales serán muy bajas; 3) *el tratamiento de las situaciones estresantes*. Si una familia sabe manejar y controlar adecuadamente aquellas situaciones que pueden provocar malestar o ansiedad familiar en los miembros que la componen, está creando un ambiente muy favorable para la

seguridad familiar; 4) *el apoyo de los amigos*. Al igual que las malas influencias pueden constituir un factor de riesgo, las buenas compañías pueden actuar en el sentido contrario; 5) *la estrecha relación con un adulto*. Tener una buena relación con un adulto que sea un buen modelo a seguir es positivo; 6) *la actitud de los padres frente a las drogas*. Si los padres manifiestan una actitud contraria hacia las drogas y la delincuencia, este juicio moral influirá en los hijos y; 7) *el género*. En general, las chicas tienen un riesgo menor de iniciarse en comportamiento de riesgo tales como el consumo de drogas, aunque la tendencia actual que se está observando es la desaparición de las diferencias de género en lo que respecta a esta situación.

“En definitiva, existe un notable consenso, tanto en la investigación cuantitativa como en los relatos de los adolescentes, en cuanto a que un clima familiar tenso y conflictivo, una comunicación escasa o inexistente y la utilización de pautas disciplinarias erráticas caracteriza a las familias de los adolescentes que informan de conducta desviada” (Otero-López, 2001, p. 187).

Por ello, Otero-López (2001) considera que cualquier intervención preventiva o interventiva debe dirigirse a mejorar tanto la dimensión comunicativa como la afectiva en el ámbito familiar, minimizar y/o inhibir el conflicto y la alienación entre padres e hijos, así como favorecer pautas de crianza. Debemos reflexionar por tanto, en la relevancia de un clima familiar positivo como un decisivo preventor de conductas desviadas en los adolescentes (Pons y Buelga, 1994). Para confirmar esto, en un estudio elaborado por Ardelit y Day (2002) se pudo comprobar que las relaciones positivas familiares, el apoyo parental y una disciplina basada en la consistencia, mantenían una correlación negativa con la aprobación por parte de los adolescentes de las conductas desadaptativas. Asimismo, Franke (2000) encontró que la cohesión familiar era un buen factor de protección ante los comportamientos violentos.

4.2.2. Prevención a nivel social y comunitario

Dada la escasez de estudios efectuados en España acerca de la evaluación de la efectividad de programas de prevención del consumo de drogas, Suelves y Sánchez-Turet (2001) mencionan los resultados de un metaanálisis realizado en Estados Unidos, donde se observó que las intervenciones más efectivas — respecto a su capacidad para modificar el uso de tabaco, alcohol, marihuana y otras drogas— eran las que usaban prácticas de entrenamiento en habilidades sociales generales y en habilidades para rechazar la oferta de drogas (es decir, el uso de la asertividad). Sin embargo, hay investigaciones que ponen en tela de juicio estos resultados. Por ejemplo, Carvajal y colaboradores (2000) encontraron una relación positiva entre asertividad y consumo de tabaco. Otros han

argumentado que dicha asociación puede cambiar cuando se analizan diferentes dimensiones de la conducta asertiva (Wills, Baker y Botvin, 1989; Goldberg y Botvin, 1993). Por otro lado, Iannotti, Bush y Weinfurt (1996) indicaron que el consumo de sustancias en la adolescencia suele darse con anterioridad a la vinculación a un grupo de iguales consumidores.

Las conclusiones a las que llegaron Suelves y Sánchez-Turet (2001), tras un estudio empírico con estudiantes de primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria fueron que, existe una correlación entre la asertividad y el consumo de drogas, pero el tipo de correlación varía según la dimensión de asertividad analizada. Cuando lo que se mide es la subescala de agresividad, la correlación es positiva, sucediendo lo contrario en la subescala de pasividad. Estos autores afirmaron que el comportamiento asertivo explica una parte muy pequeña de la varianza observada en el consumo de drogas.

El interés por los programas de prevención comunitaria para la prevención de las drogodependencias en nuestro país surgió en la década de los ochenta. Entre las nuevas líneas de intervención más desarrolladas hasta el momento, sobre todo las relacionadas con la población adolescente, Martín González (2001) cita las siguientes: a) los programas de promoción de alternativas de ocio y tiempo libre al consumo de drogas; b) los programas dirigidos a los jóvenes para la disminución de riesgos asociados a los consumos recreativos de drogas y; c) los programas dirigidos a jóvenes en riesgo (como talleres ocupacionales y de habilidades sociales, promoción del asociacionismo, programas de detección precoz y educación de calle).

Ante la complejidad que supone la realización de estos programas, Martín González (2001) aboga por la necesidad de una mayor implicación y coordinación institucional. Asimismo, considera que la participación de la sociedad civil en la prevención de las drogodependencias es una premisa incuestionable y que el principal reto de la prevención es la generalización de las intervenciones. “La intervención comunitaria es la estrategia más apropiada para prestar servicios a los ciudadanos y atender a sus necesidades desde la óptica de la prevención, es la única capaz de garantizar una intervención global y una auténtica generalización de las medidas preventivas” (p. 49).

Cardona y Pascual (2001) abogan igualmente por una prevención comunitaria e integral. Éstos consideran que promoviendo la participación comunitaria puede darse una mayor continuidad a las actividades, al contar la comunidad en su conjunto con una mayor capacidad de presión. Por su parte, Catalá (2001) admite la importancia de la prevención en el individuo, la escuela, o la familia, pero considera que dicha prevención tendrá mayor eficacia si lo hace

en espacios cruzados desde diversos ángulos. Bajo el punto de vista de dicho autor, esta integración es lo que persigue la intervención comunitaria y nos recuerda que la comunidad organizada es el primero y el principal de los recursos existentes.

Asimismo, el enfoque de Urra (2000) es que la sociedad debe preocuparse por el menor que se encuentra en riesgo social, no sólo por el que es un riesgo social. Se necesita mucha imaginación para educar a los jóvenes. Es preciso fomentar la motivación, ilusionar a los adolescentes —y no mediante una moral de insaciabilidad— así como conseguir hacer atractiva la responsabilidad, el deber y las exigencias concretas. Las decisiones a nivel político deben ir dirigidas a desarrollar líneas maestras donde se conceda una importancia primordial a la prevención primaria (de zonas marginales, del fracaso escolar, etc.), al reconocimiento de los derechos de las víctimas, al tiempo que la justicia de menores se englobe en la más amplia justicia social.

A su vez, este mismo autor considera también como aspecto fundamental que la justicia de menores, desde la garantía constitucional, busque la inmediatez, la individualización y las medidas alternativas. Para prevenir la conflictividad en los adolescentes este autor aboga por una educación que se base en el apoyo, la tenacidad, la disciplina, la alegría, la búsqueda de los hábitos positivos, el disfrute de lo que se posee, la facilitación de la consecución de una buena autoestima, con un locus de control interno, una correcta empatía y una capacidad introspectiva. Una educación que persiga la diferenciación de recompensas, la anticipación de las consecuencias de los actos realizados, la racionalidad, el equilibrio, recursos para solventar problemas, buena deseabilidad social y una higiene social colectiva.

Para ello, es primordial ayudar a las familias para que mantengan una estructura equilibrada o para disminuir sus desajustes, así como impulsar a la institución escolar para que integre, trabaje y dedique más tiempo a los jóvenes más difíciles. “Eso hemos de hacer: educar, responsabilizar gradualmente, implicar a la sociedad. No se puede ser tan fatalista como algunos menores lo son, pues cualquier niño, por el hecho de serlo, es reeducable y puede trabajarse para que no reincida” (Urra, 2000, p. 21). La finalidad última de la educación es promover la conducta prosocial, ya que se sabe más de los factores de riesgo relativos a las conductas antisociales que a los de protección. “La argamasa que permite al hombre compaginar su satisfacción personal y la de los demás es la educación, con ella se ama lo diverso y al distinto. Con la educación se crece y se erradican problemas de ignorancia deshumanizadora como el racismo” (Urra, 2000, p. 224).

Jiménez (1991, p. 241), considera que las soluciones a más largo plazo tienen que contar con la premisa de que la agresividad se aprende y, por lo tanto, es necesario ajustar las estrategias de prevención y actuación a dicha premisa: a) minimizando el número de modelos agresivos; b) aumentando los costos personales de toda conducta violenta; c) disminuyendo los refuerzos positivos de la agresión; d) estableciendo modos de alcanzar metas deseables sin tener que recurrir a la violencia. Todo ello contando con la participación de todos los agentes de socialización del adolescente.

Asimismo, determinadas actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad respecto a la violencia y hacia el rol que cada contexto en el que se desenvuelven los adolescentes debe ejercer, influyen de manera decisiva en los comportamientos violentos. Por este motivo, se deriva la necesidad de promover cambios que favorezcan la superación y modificación de dichas actitudes, entre los que se pueden destacar (Díaz- Aguado y cols., 2002):

- 1) La crítica de la violencia en todas sus manifestaciones y el desarrollo de condiciones que permitan expresarse y resolver conflictos sin recurrir a ella. Al mismo tiempo, es necesario sensibilizar acerca del valor de la comunicación como alternativa educativa.
- 2) La conceptualización de la violencia como un problema que nos afecta a todos, y contra el cual todos podemos y debemos luchar. Y la sensibilización sobre los efectos negativos que tiene la violencia no sólo para la víctima, sino también para quién la ejerce, al deteriorar las relaciones y el contexto en el que se produce.
- 3) La comprensión del proceso por el cual la violencia genera más violencia, así como de la complejidad de las causas que la originan, superando el error que supone atribuir la violencia a una única causa.
- 4) El desarrollo de la tolerancia como un requisito imprescindible del respeto de los derechos humanos, y la sensibilización de la necesidad de proteger especialmente, en este sentido, a las personas que se perciben diferentes o en situación de debilidad, situación en la que todos podemos encontrarnos.
- 5) La superación de los estereotipos sexistas, y especialmente de la asociación de la violencia con valores masculinos y la sumisión e indefensión con valores femeninos.

Antes de terminar con esta cuestión, me gustaría hacer alusión a una nueva investigación que Marina (2001) está llevando a cabo acerca de las drogas y la Teoría de la Inteligencia, enfoque que su autor opina puede ayudar a prevenir y

tratar el tema de la drogadicción. Para este autor, que nos acerca a un nuevo modelo de la inteligencia, ésta no tiene la función primaria de conocer, sino la de: “dirigir el comportamiento para salir bien parados de la situación en que estemos” (Marina, 2001, p. 54). Pero no se debe olvidar que los problemas pueden ser de dos tipos, teóricos y prácticos.

Este autor define un problema teórico como aquel que se resuelve cuando se conoce la solución. Un problema práctico, en cambio, no se resuelve cuando se sabe la respuesta o solución, sino cuando éstas se ponen en práctica, que es lo más complicado, como suele ocurrir en el tema de las drogadicciones. Es de sobra conocido que la adicción a las drogas conduce a multitud de consecuencias graves pero: “El consumo de drogas más que un problema es una mala solución a un problema previo, que a su vez, por un encadenamiento terrible pero real, que crea mecanismos psicológicos muy enrevesados, puede ser el resultado de una mala solución a un problema anterior” (Marina, 2001, pp. 54-55). Por lo tanto este nuevo modelo destaca una inteligencia que es práctica, y con unas estructuras básicas que son el conocimiento, los estilos afectivos y los sistemas de control.

Hasta ahora hemos estado haciendo alusión a una inteligencia práctica individual, pero Marina (2001) también especifica que este nuevo modelo de inteligencia es social, o como él mismo denomina es “inteligencia mancomunada o compartida”. Lo que nos viene a explicar es que la inteligencia es personal, individual, pero se mueve dentro de una sociedad; por lo tanto, dicha sociedad puede ser un obstáculo o un acicate para su desarrollo. Dicha inteligencia es el resultado de la acción de cada uno de nosotros, pero cuando nos enfrentamos con dicha totalidad cohesionada, no reconocemos nuestra participación en ella, considerándola como algo ajeno a nosotros, pero no debemos olvidar que todos hemos participado en su elaboración.

La conclusión a la que llega Marina es la necesidad de establecer un plan que eleve la inteligencia social, por ello debemos centrarnos en campañas de prevención que no vayan dirigidas sólo a las posibles víctimas. Otra posible medida de prevención es detectar todos los comportamientos y creencias que favorecen las adicciones. En nuestra sociedad actual, aumentan las prisas por conseguir todo cuanto antes, hay una gran desconfianza hacia el futuro, la libertad se considera como una espontaneidad ausente de normas, el concepto de familia tradicional se va resquebrajando y el estilo parental permisivo va en aumento. Esta situación favorece el aburrimiento, la baja tolerancia a la frustración y una disminución del esfuerzo para conseguir las cosas. Todos estos aspectos pueden dar una explicación del aumento del consumo de drogas. Por eso, una sociedad inteligente tendrá más recursos para resolver estos y otros

problemas, creando y proponiendo nuevos proyectos y vías de prevención. Utilizando las palabras del propio Marina (2001, p. 64):

“La única solución es educar a nuestros jóvenes para un mundo con droga, y eso supone construir una sociedad más inteligente, y educar a chicos más inteligentes, con creencias, estilos afectivos y sistemas de control voluntarios, que les permitan llevar una vida autónoma, feliz y digna, aunque las drogas continúen invadiendo las calles”.

Si echamos una mirada de conjunto a todo lo discutido anteriormente, surge la evidencia de cuestionarnos si en la actualidad se están llevando a cabo programas de prevención eficaces. Dadas las controversias observadas, parece necesario dedicar más tiempo y esfuerzo al estudio de la prevención del consumo de drogas y las conductas delictivas, analizando qué estrategias son las más adecuadas y sobre qué factores es más importante incidir, tanto para su modificación como para su potenciación. Todo ello teniendo en cuenta que “la mejor prevención es la que nos otorga nuestra propia conciencia moral, esa que en el caso de los jóvenes, les hace fuertes y autónomos frente a la manipulación externa” (Luengo y cols., 1999).

Por ello, a lo largo de las siguientes páginas vamos a estudiar más a fondo el papel que desempeñan fundamentalmente, tanto la escuela como la familia en los adolescentes, y la influencia que ambas instituciones pueden estar ejerciendo en su comportamiento.

6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se ofrece una visión completa del planteamiento general de la investigación y de las estrategias metodológicas empleadas en ella. Para la consecución de tal fin, en primer lugar se define el problema y se exponen los objetivos e hipótesis de trabajo. A continuación se presentan las características más relevantes de los sujetos que componen la muestra, el diseño llevado a cabo, los instrumentos de evaluación utilizados para la recogida de datos, el procedimiento experimental y, finalmente, se recoge el análisis de los datos.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

El tema de las conductas desadaptativas en los adolescentes —este problema socioeducativo— está en sus inicios en nuestro contexto. No hay apenas estudios —y más en nuestro país— en los que se consideren conjuntamente los aspectos relacionados con el sistema familiar y los sistemas de regulación social, como escuelas e institutos. En concreto, son pocos los trabajos que integren ambas orientaciones en la explicación de la conducta delictiva y violenta en la adolescencia. Entre otras cosas, se adolece de discriminación de variables y de análisis globales de ambas dimensiones. Más bien, las investigaciones han sido fragmentadas y las propuestas de intervención se han centrado, o bien en la familia o bien en la escuela, con lo cual se observa en ellos altos niveles de incertidumbre, probablemente porque se desconocen las interacciones de las variables más relevantes que se proponen desde cada uno de estos ámbitos y su peso en la explicación de la conducta violenta en los centros educativos y sobre las que, en principio, habría que hacer una mayor incidencia (Musitu, 2001, 2002).

Las conductas desadaptativas en las escuelas y fuera de ellas son un grave problema educativo y de gran relevancia social, que está preocupando

profundamente a profesores y responsables de la educación, familias y otros agentes sociales. Dicha preocupación está originada por sus numerosas repercusiones negativas en los diferentes ámbitos donde se desenvuelven los adolescentes (familia, escuela, grupo de amigos, trabajo, etc.). Por lo tanto, hemos considerado necesario estudiar este tema por su relevancia, tanto social como educativa en España y — en nuestro caso— de manera especial en Navarra.

Es una realidad que en nuestro país el tema de la institución escolar está muy poco trabajado (Emler, 1995). En esta línea, autores como Besag (1989) y Díaz Aguado (2002) se han encontrado con una gran escasez de investigaciones sobre las condiciones que incrementan y/o explican el riesgo de que surjan conductas desadaptativas en las relaciones entre los escolares. Cerezo (1998) apunta una serie de motivos que tratan de explicar este fenómeno: complejidad del tema, dificultad de un abordaje empírico para cuestiones tan sensibles, contaminación de resultados por realizarse in situ con los profesores que conocen bien a sus alumnos y que tratan de suavizar los acontecimientos, y por la dimensión del problema que no puede circunscribirse únicamente al ámbito escolar.

Por lo tanto, nuestro interés por centrarnos en las conductas antisociales de los adolescentes radica sobre todo en las consecuencias serias que conlleva de forma inmediata y a largo plazo, y que ya se han ido comentando a lo largo del marco teórico. Dichos comportamientos son uno de los motivos más frecuentes en los medios clínicos dedicados a la infancia y adolescencia. Además, las características de los niños que realizan acciones antisociales, las situaciones en las que se desarrollan y el curso y pronóstico de su disfunción, ofrecen un importante ámbito en el que puede evaluarse el tratamiento (Kazdin, 1988).

Al mismo tiempo, observamos la necesidad de trabajar este tema porque aunque su estudio es frecuente en el mundo anglosajón, apenas existen en España investigaciones de carácter nacional que comprueben la relación entre el inicio del consumo de drogas y los principales factores familiares. La investigación sobre los factores asociados a la familia es escasa, aunque no inexistente (Hermida, 2001). Por este motivo, son en esos factores en los que nos hemos centrado de manera especial en este trabajo.

Por otra parte, es una realidad que hay un creciente interés en nuestro país por el consumo de drogas y las conductas delictivas en diferentes sectores por su preocupante prevalencia y los elevados costos que supone para la sociedad (Saldaña, 2001). Asimismo, nos ha parecido oportuno abordar las dos dimensiones de forma conjunta, porque ya ha quedado demostrado anteriormente que tienen muchas comunidades y un solapamiento entre los

factores causales de ambas conductas. Este ha sido uno de los motivos principales que nos ha llevado a estudiar en profundidad los factores que las desencadenan, y nuestra forma de hacerlo ha sido preguntando directamente a los adolescentes ya que, entre otras cosas, se adolece de datos recogidos en base a autoinformes en España (Saldaña, 2001). Sin embargo, en la actualidad, se ha reconocido que este método permite superar algunas deficiencias que supone el etiquetar a una persona como delincuente a partir únicamente de datos oficiales. Parece claro que los autoinformes permiten diferenciar distintos niveles de implicación en la conducta delictiva y ofrecen una información más “directa, sensible y completa” de la delincuencia, sobre todo en muestras de jóvenes (Luengo y cols., 1999).

Desde el punto de vista preventivo, existe una necesidad —puesta de manifiesto cada vez por un mayor número de teóricos— de que los programas de prevención deben asentarse en el conocimiento científico de cuáles son los procesos y factores que subyacen al origen de las conductas que tratamos de prevenir (Luengo y cols., 1999). Hoy existe un acuerdo generalizado sobre la necesidad de que la prevención de las conductas problemáticas se fundamente sobre el conocimiento científico disponible en torno al origen y desarrollo de estos comportamientos (Luengo y cols., 1999).

Tanto la investigación sobre los factores de riesgo como las teorías que organizan y dan sentido a esa investigación, proporcionan información de gran utilidad para elaborar estrategias de intervención. Esta base de conocimientos específica qué variables se pueden considerar predictoras del inicio y/o mantenimiento de las conductas desadaptativas, e identifica los mecanismos causales que operan a lo largo de ese proceso. De este modo, permite obtener una definición de los factores sobre los que debe incidir la prevención, con el fin de neutralizarlos o de “moderar” su efecto (Luengo y cols., 1999).

Una de las dificultades con las que se encuentra actualmente la investigación sobre este tema —en especial el de los factores de riesgo— hace referencia a cómo se articulan entre sí las diferentes variables. Se conocen muchas variables predictoras de la conducta problema y, sin embargo, se sabe relativamente poco de cómo se ordenan y se relacionan esos factores entre sí (Luengo y cols., 1999). Por ello, éste ha sido uno de los aspectos prioritarios que hemos pretendido trabajar en esta investigación.

Por lo tanto, una vez analizado el panorama actual respecto a esta cuestión, y advirtiendo su relevancia social y científica, hemos decidido llevar a cabo este estudio centrándonos en las carencias más destacadas en nuestro país. Por ello, nuestro propósito radica en tratar de obtener respuestas para nuestro

problema de investigación: ¿Existen características del clima familiar, escolar y social que pueden actuar como variables predictoras de la aparición y mantenimiento de conductas desadaptativas en los adolescentes? Y en caso de ser afirmativo, ¿cómo se relacionan dichas variables entre sí?

Para poder responder a estas cuestiones, hemos desarrollado una serie de objetivos e hipótesis de trabajo que detallamos a continuación.

2. OBJETIVOS

Los objetivos del presente trabajo de investigación son los siguientes:

Objetivo general

Nuestro objetivo general es analizar tres tipos de conductas desadaptativas (agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas, y victimización) en los adolescentes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Navarra, en función de variables individuales, familiares, escolares y sociales.

Objetivos específicos

1. Analizar las relaciones existentes entre el funcionamiento familiar y las conductas desadaptativas en adolescentes según el sexo y la edad.

Este objetivo, a su vez, lo hemos dividido en dos:

1.1. *Analizar las relaciones existentes entre la comunicación familiar y las conductas desadaptativas en adolescentes, en función del sexo y la edad.*

1.2. *Analizar las relaciones existentes entre el conflicto familiar y las conductas desadaptativas en adolescentes, en función del sexo y la edad.*

2. Conocer las relaciones existentes entre los niveles de autoestima, en todas sus dimensiones, y las conductas desadaptativas de los adolescentes en función del sexo y la edad.

3. Estudiar el estado de salud mental de los sujetos y su relación con las conductas desadaptativas de los adolescentes, en función del sexo y la edad.

3.1. *Estudiar las relaciones existentes entre el estrés percibido por los adolescentes y su relación con las conductas desadaptativas, en función del sexo y la edad.*

3.2. *Estudiar las relaciones existentes entre la sintomatología depresiva en los adolescentes y su relación con las conductas desadaptativas, en función del sexo y la edad.*

4. Conocer las relaciones existentes entre la actitud hacia la autoridad institucional y las conductas desadaptativas de los adolescentes, en función del sexo y la edad.

3. HIPÓTESIS DE TRABAJO

A partir de estos objetivos, se plantean las siguientes hipótesis de trabajo.

Hipótesis I. Los adolescentes que se ven implicados en menor medida en conductas desadaptativas, muestran un funcionamiento familiar más adecuado que los adolescentes que participan en estas conductas con mayor frecuencia.

Hipótesis 1.1. Los adolescentes que presentan una comunicación familiar inadecuada, cometen un número mayor de conductas desadaptativas que los adolescentes en cuyas familias el nivel de comunicación es positivo.

Hipótesis 1.2. Los adolescentes que informan de la ausencia de agresividad en sus familias, cometen menos conductas desadaptativas que aquellos que vivencian situaciones de agresividad familiar.

Hipótesis 1.3. Los adolescentes que informan de una menor participación en conductas desadaptativas, se caracterizan por presentar una vida familiar basada en la comprensión, participación y ayuda mutua, en comparación con aquellos que su vida familiar es menos participativa y más desestructurada.

Hipótesis 1.4. Los adolescentes que informan de una escasa o nula participación en conductas desadaptativas, se caracterizan por un mayor diálogo y uso de estrategias funcionales en la resolución de conflictos familiares, en comparación con aquellos que presentan este tipo de problemas.

Hipótesis 1.5. Los adolescentes que informan de una escasa o nula participación en conductas desadaptativas, se caracterizan por un apropiado control familiar y respeto a las normas establecidas en el hogar, en comparación con aquellos que presentan este tipo de problemas.

Hipótesis 2. Los adolescentes que presentan unos niveles positivos de autoestima (física, emocional, familiar, académica y social), informan de una menor comisión de conductas desadaptativas.

Hipótesis 2.1. Los adolescentes que presentan un nivel positivo de autoestima física, informan de una menor comisión de conductas desadaptativas.

Hipótesis 2.2. . Los adolescentes que presentan un nivel positivo de autoestima emocional, informan de una menor comisión de conductas desadaptativas.

Hipótesis 2.3. Los adolescentes que presentan un nivel positivo de autoestima familiar, informan de una menor comisión de conductas desadaptativas.

Hipótesis 2.4. Los adolescentes que presentan un nivel positivo de autoestima académica, informan de una menor comisión de conductas desadaptativas.

Hipótesis 2.5. Los adolescentes que presentan un nivel positivo de autoestima social, informan de una menor comisión de conductas desadaptativas.

Hipótesis 3. Los adolescentes que manifiestan una buena salud mental, presentan una menor implicación en conductas desadaptativas.

Hipótesis 3.1. Los adolescentes que se caracterizan por índices negativos de estrés, presentan una menor implicación en conductas desadaptativas.

Hipótesis 3.2. Los adolescentes que se caracterizan por índices negativos de sintomatología depresiva, presentan una menor implicación en conductas desadaptativas.

Hipótesis 4. Los adolescentes con una actitud negativa y de rechazo hacia la autoridad institucional, presentan una mayor implicación en conductas transgresoras.

Hipótesis 4.1. Los adolescentes con una baja adhesión a la autoridad institucional formal, presentan más problemas de conducta que aquellos que tienen una actitud más favorable.

Hipótesis 4.2. Los adolescentes con una actitud de rechazo hacia la autoridad institucional escolar, presentan más conductas desadaptativas que los adolescentes que no presentan dicho rechazo.

Hipótesis 4.3. Los adolescentes que informan de una actitud de escasa valoración de los padres hacia la escuela, presentan más conductas desadaptativas que aquellos cuyos padres hacen una valoración más positiva de dicha institución.

4. POBLACIÓN Y MUESTRA

4.1. Diseño muestral

A la hora de llevar a cabo los criterios de selección de la muestra, se tuvieron en cuenta una serie de aspectos relativos a los centros docentes ubicados en Navarra, como su distribución geográfica, el número de centros y la distribución por edades. Por lo tanto, para la determinación del tamaño de la muestra en esta investigación nos hemos basado en tres estratos. Por un lado, las

zonas geográficas en las que el Gobierno divide Navarra (Noroeste, Pirineos, Pamplona, Tierra Estella, Navarra Media Oriental, Ribera Alta y Tudela)⁸. En segundo lugar, por el tipo de centro: público y privado concertado y, por último, por el nivel educativo de los adolescentes: primero, segundo, tercero y cuarto de la ESO (de 12 a 16 años).

Una vez realizado el cálculo de la muestra aleatoria simple, y teniendo en cuenta que nuestro diseño era un muestreo aleatorio por conglomerados, el siguiente paso fue calcular el tamaño de la muestra por conglomerados a partir de la muestra aleatoria simple.

Los conglomerados se refieren a las unidades amplias donde se clasifican los elementos de la población, es decir, las formas de agrupación física de las unidades en el espacio o en el tiempo. Se pretende que los conglomerados sean lo más parecido posible a muestras aleatorias de la población, con la pretensión de que cada conglomerado sea tan heterogéneo como la población a estudiar. Entonces, si suponemos que cada conglomerado es una parte representativa de la población total respecto a las variables que se estudian, podemos seleccionar algunos de éstos al azar y dentro de ellos, analizar una muestra aleatoria simple o todos sus elementos (Peña y Romo, 1998, p. 274). Por lo tanto, adoptamos un diseño muestral aleatorio por conglomerados en dos etapas. En la primera de ellas, dispusimos de una lista con los conglomerados o unidades primarias. En la segunda, se listaron aquellas unidades secundarias de muestreo de los conglomerados previamente seleccionados en la primera etapa.

La decisión del margen de error a aplicar en esta investigación se llevó a cabo teniendo en cuenta que, al tener que utilizar una muestra por conglomerados, el número de alumnos aumentaba considerablemente al de la muestra aleatoria simple. Por ello, optamos por aceptar un margen de error del 9%, ya que si hubiéramos cogido un margen menor, la muestra habría resultado demasiado extensa para trabajarla de forma adecuada en este estudio, fundamentalmente por el amplio número de cuestionarios utilizados con cada sujeto.

Tras los cálculos correspondientes, finalmente la muestra de alumnos que componen nuestro trabajo de estudio es de 715, lo que supone un 3,39% de la población total (compuesta por 21.080 adolescentes). A su vez, el tamaño de la muestra en cada estrato es proporcional al tamaño de la población para dicho estrato. Por esta razón, las zonas de Pirineos (tanto en centros públicos como privados concertados) y Ribera Alta (únicamente en los centros privados

⁸ Proyecto denominado *Zonificación Navarra 2000*. Esta información ha sido proporcionada por el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.

concertados), quedaron eliminadas del estudio, ya que el porcentaje de sujetos requeridos era menor del que se necesitaba, por lo que la muestra no hubiera sido representativa.

4.2. Proceso de selección

La población que ha sido seleccionada para formar parte en esta investigación está constituida por alumnos, que están cursando la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en centros públicos y privados concertados de Navarra, con modelo educativo en euskera y/o castellano. Estos datos, facilitados por el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, pertenecen al curso académico 2001-2002. La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo, por lo tanto, en el curso académico 2002-03.

De todos los institutos de educación secundaria obligatoria existentes en Navarra, se eligieron por asignación aleatoria (habiendo separado previamente los centros públicos y privados concertados) 26, de los cuales 16 fueron públicos y 10 privados concertados. Los alumnos que quedaron excluidos fueron todos los que no se encontraban en ese nivel educativo y aquellos con problemas de aprendizaje emplazados a aulas especiales. Entre los motivos de dicha exclusión se encuentra la posible dificultad para completar los cuestionarios, entre otras razones, por la falta de concentración para mantenerse durante una hora y media aproximadamente, realizando un mismo trabajo, así como por las limitaciones de algunos de los alumnos de las aulas especiales para comprender el vocabulario y las preguntas de algunos cuestionarios. Asimismo, incluir a estos alumnos podía provocar una dispersión en los objetivos de nuestra investigación. Por estas circunstancias, consideramos interesante y necesario que en futuras investigaciones, este tema se centre de manera específica en alumnos con características especiales que les impiden estudiar en aulas convencionales (comenzando por adaptar las pruebas utilizadas a esta población).

En la siguiente tabla presentamos, mediante tres estratificaciones (zona geográfica, tipo de centro y nivel educativo), cómo ha resultado la muestra finalmente.

Cuadro 15. Distribución de la muestra por zona geográfica, tipo de centro y nivel educativo

CENTRO	PÚBLICO				PRIVADO			
	CURSOS				CURSOS			
ZONAS	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
Noroeste	10	9	4	8	0	6	0	5
Pamplona	34	45	41	39	62	61	57	62
Tierra Estella	5	7	6	6	5	7	6	6
Navarra Media Oriental	6	6	6	6	5	6	7	0
Ribera Alta	17	11	18	16	0	0	0	0
Tudela	18	17	17	17	7	8	6	7
TOTAL	90	95	92	92	79	88	76	80

	PÚBLICOS	PRIVADOS	TOTAL
TOTALES	369	323	692

Sobre el conjunto total de 715 sujetos, se eliminaron aquellos que no contestaron correctamente a los cuestionarios, en su gran mayoría por presentar un número excesivo de ítems sin respuesta. La muestra final recogida fue de 692, por lo que no fue necesario realizar un análisis de ponderaciones, ya que la diferencia entre la muestra planificada y la muestra de adolescentes que finalmente participó en el estudio no es significativa, y por lo tanto sigue manteniendo la representatividad necesaria de la población.

4.3. Características descriptivas generales de la muestra

A continuación se detallan las principales características de los alumnos que han participado en el presente trabajo. Estos datos se refieren al tipo de centro al que asisten (públicos o concertados), al contexto en el que viven (rural o

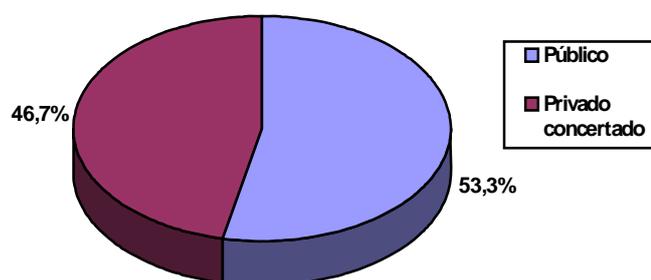
urbano), y al nivel académico en el que se encuentran. Al mismo tiempo, se incluyen aspectos referentes a sus características personales, incluyendo el porcentaje según la edad, su distribución por grupos de edad (11-14 y 15-18 años) y el género. Finalmente, aparecen referencias que nos informan de las características de la familia de los adolescentes. Aquí se han incluido el número de hermanos, la situación laboral de los padres y la convivencia de los adolescentes. El resto de datos descriptivos de la muestra quedan recogidos en el anexo 6.

4.3.1. Tipo de centro

Tabla 1. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Tipo de centro*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
Público	369	53,3
Privado concertado	323	46,7
Total	692	100,0

Gráfico 1. Representación gráfica de porcentajes de alumnos en la variable: *Tipo de centro*

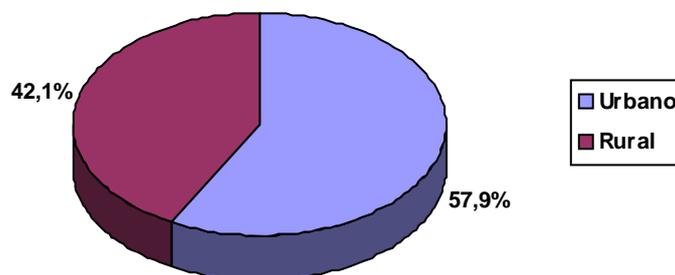


La tabla 1 y gráfico 1 muestran que 369 (53,3%) de los alumnos participantes en el estudio están inscritos en centros de carácter público, mientras que el 46,7% (323) de ellos acuden a clases en centros privados concertados.

4.3.2. Contexto de centro

Tabla 2. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Contexto de centro*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
Urbano	401	57,9
Rural	291	42,1
Total	692	100,0

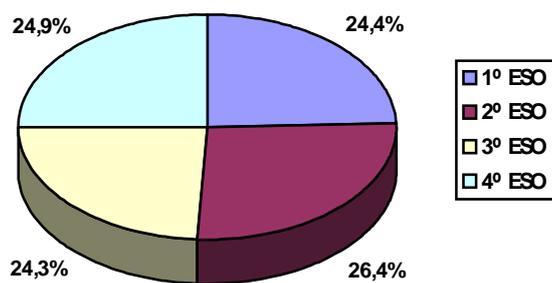
Gráfico 2. Representación gráfica de porcentajes de alumnos en la variable: *Contexto de centro*

En la tabla2 y gráfico 2, se expresan el número de alumnos que asisten a un centro situado en un contexto urbano. En total 401 alumnos (57,9%), y el 42,1% (291) restante estudian en un instituto ubicado en un ámbito rural.

4.3.3. Curso académico

Tabla 3. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Curso académico*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>	<i>Porcentajes acumulados</i>
1º ESO	169	24,4	24,4
2º ESO	183	26,4	50,8
3º ESO	168	24,3	75,1
4º ESO	172	24,9	100,0
Total	692	100,0	100,0

Gráfico 3. Representación gráfica de porcentajes de alumnos en la variable: *Curso académico*

La tabla3 y el gráfico 3 reflejan el número de alumnos en función del curso de E.S.O. al que pertenecen. De esta manera, los alumnos que asisten al primer curso de E.S.O. son 169 (24,4%). Respecto a los que cursan estudios en

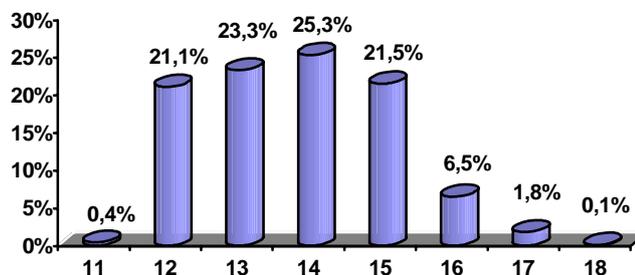
segundo de E.S.O., la suma total es de 183 (26,4%). El 24,3% (168) de los alumnos participantes se encuentran en tercero de E.S.O. y, por último, un 24,9% (172) del total de los adolescentes está estudiando cuarto de E.S.O.

4.3.4. Edad

Tabla 4. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Edad*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>	<i>Porcentajes acumulados</i>
11 años	3	0,4	0,4
12 años	146	21,1	21,5
13 años	161	23,3	44,8
14 años	175	25,3	70,1
15 años	149	21,5	91,6
16 años	45	6,5	98,1
17 años	12	1,8	99,9
18 años	1	0,1	100,0
Total	692	100,0	100,0

Gráfico 4. Representación gráfica de porcentajes de alumnos en la variable: *Edad*



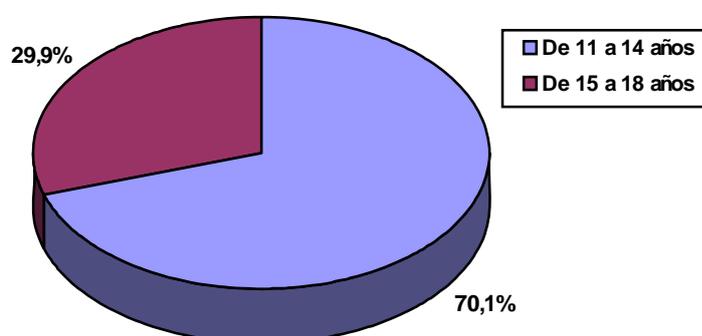
La tabla 4 y el gráfico 4 detallan las edades de los alumnos participantes y su porcentaje respecto del conjunto total. Así, 3 de ellos (0,4%) tienen 11 años, 146 tienen 12 años (21,1%), 161 agrupan a los de trece años (23,3%), el 25,3% (es decir, 175), pertenecen al grupo de catorce años, 149 de los alumnos tienen quince años (21,5%), 45 tienen dieciséis años (6,5% del total), 12 alumnos informaron tener diecisiete años (1,8%) y únicamente uno posee dieciocho años (0,1 del total).

4.3.5. Grupos de edad

Tabla 5. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Grupos de edad (años)*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
Grupo 1 (11 a 14)	485	70,1
Grupo 2 (15 a 18)	207	29,9
Total	692	100,0

Gráfico 5. Representación gráfica de porcentajes de alumnos en la variable: *Grupos de edad (años)*



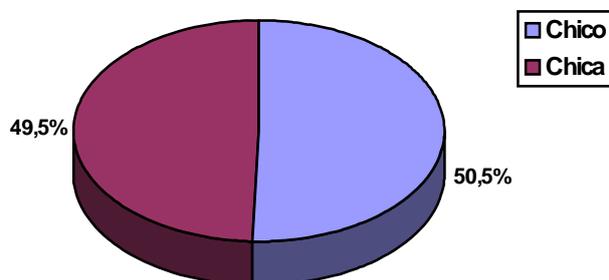
La edad de los alumnos se ha agrupado en dos conjuntos, como muestran la tabla y el gráfico número 5. De esta forma, los participantes con edades comprendidas entre los 11 y los 14 años (intervalo situado dentro de la denominada adolescencia temprana) suman un total de 485 alumnos, representando el 70,1% del total. Los adolescentes de entre 15 y 18 años (incluidos en la llamada adolescencia media) son 207, lo que equivale a un 29,9%.

4.3.6. Género

Tabla 6. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Género*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
Chico	349	50,5
Chica	343	49,5
Total	692	100,0

Gráfico 6. Representación gráfica de porcentajes de alumnos en la variable: *Género*



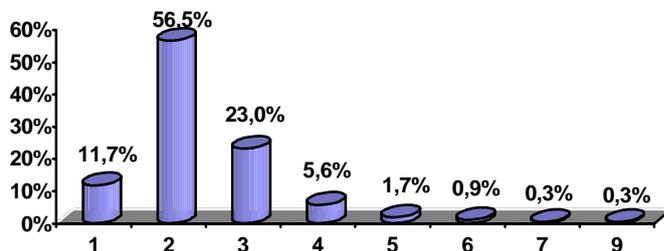
La tabla 6 y el gráfico 6 detallan el número de alumnos según su género. Así, 349 (50,5% del total) de los participantes eran chicos, mientras que el número de chicas ascendía a 343 (49,5%). Como se puede apreciar en estos datos, la muestra respecto al género ha sido distribuida de manera bastante nivelada.

4.3.7. Número de hermanos

Tabla 7. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Número de hermanos (incluido el sujeto de la muestra)*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>	<i>Porcentajes acumulados</i>
1 hermano	81	11,7	11,7
2 hermanos	391	56,5	68,2
3 hermanos	159	23,0	91,2
4 hermanos	39	5,6	96,8
5 hermanos	12	1,7	98,5
6 hermanos	6	0,9	99,4
7 hermanos	2	0,3	99,7
9 hermanos	2	0,3	100,0
Total	692	100,0	100,0

Gráfico 7. Representación gráfica de porcentajes de alumnos en la variable: *Número de hermanos (incluido el sujeto de la muestra)*



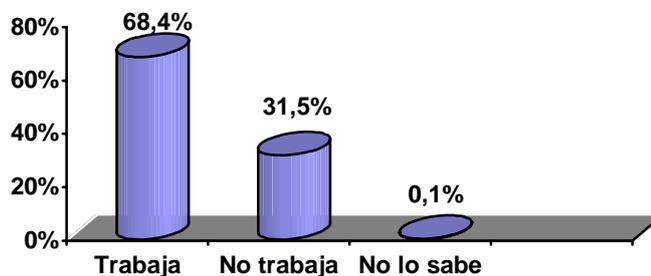
Tanto la tabla 7 como el gráfico 7 muestran el número y porcentaje de hermanos/as de los sujetos participantes (incluidos éstos). Dentro de la muestra total, 81 eran hijas/os únicas/os (un 11,7%), 391 de los alumnos afirmaron que eran dos hermanos/as en su familia (el 56,5% del total), mientras que 159 informaron tener dos hermanos/as más (23,0%). El número de adolescentes que en su familia son cuatro hermanos/as en total es de 39 (5,6%). Son 12 los que poseen cuatro hermanos/as (1,7%), 6 tienen cinco hermanos/as, sin incluirse ellos (0,9%), mientras que 2 participantes informan que en su familia son siete hermanos/as (0,3%). Finalmente, 2 de los sujetos tienen ocho hermanos/as (0,3%).

4.3.8. Situación laboral de la madre

Tabla 8. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Situación laboral de la madre*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
Trabaja	473	68,4
No trabaja	218	31,5
No lo sabe	1	0,1
Total	692	100,0

Gráfico 8. Representación gráfica de porcentajes de alumnos en la variable: *Situación laboral de la madre*



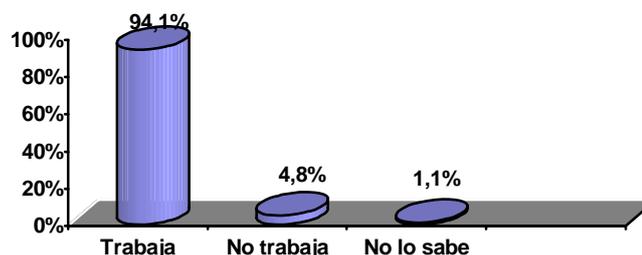
En 473 casos (un 68,4% del total), la madre posee un empleo remunerado, como vemos en la tabla 8 y el gráfico 8. Las madres sin empleo fuera del hogar, suman un total de 218 (el 31,5% del conjunto total). Únicamente un alumno desconoce la situación laboral de la madre (0,1%).

4.3.9. Situación laboral del padre

Tabla 9. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Situación laboral del padre*

Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Trabaja	651	94,1
No trabaja	33	4,8
No lo sabe	8	1,1
Total	692	100,0

Gráfico 9. Representación gráfica de porcentajes de alumnos en la variable: *Situación laboral del padre*



En 651 casos (el 94,1% del total), el padre posee un empleo, como reflejan los datos presentados en la tabla 9 y el gráfico 9. En el caso de los padres sin

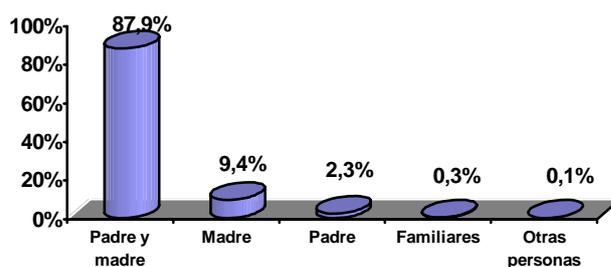
empleo, la cifra alcanza un total de 33 (el 4,8%). Un grupo de 8 alumnos afirmó desconocer la situación laboral del padre (un 1,1%).

4.3.10. Núcleo de convivencia

Tabla 10. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Núcleo de convivencia*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
Con padre y madre	608	87,9
Con la madre	65	9,4
Con el padre	16	2,3
Otros familiares	2	0,3
Otras personas	1	0,1
Total	692	100,0

Gráfico 10. Representación gráfica de porcentajes de alumnos en la variable: *Núcleo de convivencia*



La mayoría de los alumnos, como reflejan tanto la tabla como el gráfico 10, viven con su padre y su madre (la cifra es de 608 alumnos, es decir, el 87,9% del total). Un 9,4% de los adolescentes (en concreto, 65 de ellos) viven únicamente con su madre y 16 (el 2,3%) con su padre. En dos casos, los alumnos viven con otros familiares, mientras que un adolescente convive con otras personas sin parentesco (el 0,3% y 0,1%, respectivamente).

Con los datos expuestos hasta ahora, puede describirse el perfil del sujeto promedio de esta muestra, cuyas características son las siguientes. Alumno o alumna de 1º, 2º, 3º y 4º de E.S.O., de un colegio, tanto público como concertado, fundamentalmente de ámbito urbano. Su edad predominante es de 12 a 15 años, mientras que ambos sexos se encuentran representados en porcentajes similares. Su familia se compone de ambos padres y uno o dos hermanos más (siendo éstos, en la mayoría de los casos, hermanos biológicos).

4.4. Descripción de variables

La selección de las variables que se han tenido en cuenta para la realización de este estudio, ha sido determinada por el carácter y los objetivos de la presente investigación.

En el primer cuadro, se recogen las definiciones de cada variable, los instrumentos que se han utilizado para medirlas: Cuestionario de Clima Social Familiar (FES); Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CA-M/CA-P); Cuestionario de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes (AUT-AD); Cuestionario de Evaluación de la Sintomatología Depresiva (CESD); Cuestionario de Estrés Percibido (CEP); Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional (ACAI), así como las hipótesis en las que se incluye cada una de las variables.

En el segundo cuadro aparecen las variables relacionadas con las conductas desadaptativas, que en nuestra investigación las hemos dividido en tres tipos: agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas, y victimización. En este caso se muestran las definiciones de cada factor y el instrumento que se ha usado para su medición. La comisión de conductas desadaptativas por parte de los adolescentes que componen nuestra muestra de estudio, aparecen en todas las hipótesis planteadas.

Para establecer el orden de las variables en los cuadros, nos hemos basado en las hipótesis de investigación.

Cuadro 16. Variables tenidas en cuenta en la realización del estudio

VARIABLES	DEFINICIÓN	TEST	HIPÓTESIS
FUNCIONAMIENTO FAMILIAR	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.	FES	H1
Comunicación familiar	Puede entenderse como un índice del clima y de la calidad del sistema familiar. Este constructo se considera como un recurso básico en la familia que puede ser facilitador de su funcionamiento o, por el contrario, perturbador si dicha comunicación es poco eficaz y/o excesivamente crítica o negativa.	CA-M/CA-P	H1.1.
Agresividad familiar	Reacción o respuesta agresiva de uno o varios miembros de la familia ante una situación de conflicto (como peleas, gritos, insultos, golpes, incomunicación, indiferencia, etc.).	CA-M/CA-P	H1.2.

Vida familiar	Se refiere a la existencia y estructuración de actividades realizadas conjuntamente por los miembros de una familia, tanto dentro como fuera del seno familiar.	CA-M/CA-P	H1.3.
Capacidad de diálogo familiar	Presencia en la familia de una conversación caracterizada por una comunicación positiva basada, a su vez, en la libertad, el libre intercambio de información, la comprensión y la satisfacción experimentada en la interacción. La incapacidad o ausencia de diálogo, se basa en la ausencia de explicaciones o comunicación que realiza uno o varios miembros de la familia cuando existe un conflicto entre ellos.	CA-M/CA-P	H1.4.
Control familiar	Grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos.	FES	H1.5.
AUTOESTIMA	Valoración global que hace una persona de sus propios logros y habilidades.	AUT-AD	H2
Autoestima física	Valoración o percepción que el adolescente tiene de sus características y aptitudes físicas.	AUT-AD	H2.1.
Autoestima emocional	Valoración o percepción que el adolescente tiene de sus propias emociones.	AUT-AD	H2.2.
Autoestima familiar	Valoración que el adolescente realiza de sí mismo en el ámbito de la familia y de sus relaciones familiares.	AUT-AD	H2.3.
Autoestima académica	Valoración o percepción que el adolescente tiene de sus aptitudes académicas.	AUT-AD	H2.4.
Autoestima social	Valoración o percepción que el adolescente tiene de sus relaciones sociales.	AUT-AD	H2.5.
SALUD MENTAL	Estado de un sujeto que posibilita su desarrollo personal y social. Alude al bienestar físico, psíquico, social y ambiental de una persona.	CESD y CEP	H3
Estrés percibido	Es una consecuencia del desajuste entre la interacción de los estímulos ambientales y la respuesta idiosincrásica del individuo.	CEP	H3.2.
Sintomatología depresiva	Existencia de determinados síntomas relacionados con la depresión.	CESD	H3.1.
ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL	Aceptación/rechazo, o comprensión/incomprensión de los principios que rigen el orden institucional.	ACAI	H4
Adhesión a la autoridad formal	Aceptación/rechazo, o comprensión/incomprensión de los principios que rigen el orden de las instituciones formales.	ACAI	H4.1.

Rechazo hacia la autoridad escolar	Aceptación/rechazo, comprensión/incomprensión de los principios que rigen el orden de la institución escolar.	o	ACAI	H4.2.
Valoración parental hacia la escuela	Aceptación/rechazo, importancia que muestran los padres hacia los principios y normas que rigen el orden de la institución escolar, como hacia el comportamiento y actitud de sus hijos/as en ella.	o indiferencia	ACAI	H4.3.

Cuadro 17. Variables referidas a las conductas desadaptativas

VARIABLES	DEFINICIÓN
CONDUCTAS DESADAPTATIVAS	Todo tipo de comportamientos que transgreden las normas sociales establecidas.
Agresividad y conductas delictivas	Uso de la violencia (verbal y no verbal) del adolescente, tanto dentro como fuera del aula. Todo tipo de comportamientos que transgreden lo establecido por la ley. En este caso se tienen que dar al menos una de estas dos condiciones: un acto voluntario y un elemento mental, la intención de cometer un delito.
Consumo de drogas	Uso habitual o esporádico de sustancias naturales o sintéticas, legales o ilegales, que interfieren de manera grave con la salud o el funcionamiento ocupacional y social del adolescente.
Victimización	Se produce cuando un adolescente es agredido o se convierte en víctima porque está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro adolescente o grupo de ellos/as.

5. INSTRUMENTOS

A lo largo de este apartado, se expone una breve descripción de los cuestionarios anteriores, así como de sus principales propiedades psicométricas. Asimismo, se presentan los antecedentes —si los hubiere— que han devenido en el formato del cuestionario utilizado en esta investigación. Todos los instrumentos están recogidos en el anexo 4.

1. Cuestionario de Clima Social Familiar (FES)
2. Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CA-M/CA-P)

3. Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padre-Madre (CP-M)
4. Cuestionario de Evaluación del los Conflictos Padres-Hijos (CPM-H)
5. Cuestionario de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes (AUT-AD)
6. Cuestionario de Evaluación de la Sintomatología Depresiva (CESD)
7. Cuestionario de Evaluación de Estrés Percibido (CEP)
8. Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional (ACAI)
9. Cuestionario de Conductas Desadaptativas (CCD)

5.1. Cuestionario de Clima Social Familiar (FES)

Prueba desarrollada por Moos, Moos y Trickett (1974), aunque la adaptación española fue realizada en 1984 por Fernández-Ballesteros y Sierra, con la finalidad de evaluar y describir las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia. Al mismo tiempo, aprecia las características socio-ambientales de todo tipo de familias, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica. La escala está formada por 90 ítems (de verdadero y falso), agrupados en 10 subescalas que definen tres dimensiones fundamentales⁹:

- *Relaciones*: es la dimensión que evalúa el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza. En dicha dimensión se incluyen las subescalas: cohesión, expresividad y expresión del conflicto.

- *Desarrollo*: evalúa la importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados, o no, por la vida en común. En esta dimensión se incluyen las subescalas: autonomía, actuación, intelectual-cultural, social-recreativo y moralidad-religiosa.

- *Estabilidad*: ofrece información sobre la estructura y organización de la familia y sobre el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros. Está integrada por las siguientes subescalas: organización y control.

El cuestionario, se compone de 10 factores: Cohesión, Expresividad, Conflicto, Autonomía, Actuación, Intelectual-cultural, Social-recreativo, Moral-religioso, Organización de la Vida Familiar y Control Familiar. Los índices de

⁹ Las definiciones que aparecen de las dimensiones, están tomadas del cuestionario original.

fiabilidad del instrumento (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) se encuentran en límites muy satisfactorios (Cerezo, 1998). En todos los factores, la puntuación máxima es de 9.

5.2. Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CA-M/CA-P)

El Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar supone una adaptación llevada a cabo por el Grupo Lisis (Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia), del Cuestionario de Comunicación Familiar elaborado por Barnes y Olson (1982) y que implica la reformulación de algunos ítems.

Este cuestionario se compone de 20 ítems a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 1 a 5 (con las dimensiones: nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre).

Este instrumento incluye dos escalas; la primera de ellas evalúa la comunicación de los hijos con la madre, y la segunda con el padre, desde la perspectiva del hijo. Cada una se divide a su vez en dos subescalas: Diálogo (con el padre y con la madre) y Dificultades de comunicación (con el padre y con la madre).

En cuanto a la fiabilidad del cuestionario, investigaciones anteriores señalan niveles adecuados de consistencia interna (alpha de Cronbach de .87 y .86 para madre y padre, respectivamente). Por lo que se refiere a las subescalas, los índices obtenidos también constatan una adecuada fiabilidad, a saber:

Diálogo Madre: El contenido semántico de los ítems hace referencia a la existencia de una comunicación fluida entre madre e hijo. Tiene que ver con la presencia en la díada madre-hijo de una comunicación positiva, basada en la libertad, el libre intercambio de información, la comprensión y la satisfacción experimentada en la interacción. Su fiabilidad (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) es de 0,89.

Dificultades madre: El contenido semántico de los ítems se refiere a la existencia de problemas de comunicación entre la madre y su hijo. Dichos problemas tienen que ver con la comunicación poco eficaz, excesivamente crítica o negativa en la díada. Así, se centra en aspectos como la resistencia a compartir información y afecto, o estilos negativos de interacción. Su fiabilidad (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) es de 0,64.

Diálogo padre: El contenido semántico de los ítems hace referencia a la existencia de una comunicación fluida entre padre e hijo. Su fiabilidad (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) es de 0,91.

Dificultades padre: El contenido semántico de los ítems se refiere a la existencia de problemas de comunicación entre el padre y su hijo. Su fiabilidad (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) es de 0,66.

A su vez, incluye una escala de categorías para describir al padre y a la madre separadamente: Percepción positiva (ítems 22+23), Percepción negativa (ítems 21+24).

5.3. Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padre-Madre (CP-M)

El Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padre-Madre (Musitu y cols., 2001) se compone de dos subescalas; una referida al padre y otra relativa a la madre, de diez ítems cada una. El formato de respuesta es una escala tipo Likert de 1 a 5 (con las dimensiones: nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre).

Se realizó un análisis factorial de los 20 ítems que componen el cuestionario, dando como resultado cuatro dimensiones: Agresividad paterna, Agresividad materna, Incomunicación padre-madre y Diálogo padre-madre. El porcentaje de varianza explicado tras la rotación VARIMAX es del 50,00%. La fiabilidad del instrumento (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) es de 0,72.

Agresividad del padre: El contenido semántico de los ítems hace referencia a la reacción frente al conflicto del padre y de la madre cuando existe una respuesta agresiva por parte del primero. Todos los ítems saturan a partir de 0,52 hasta un máximo de 0,69. El factor presenta una consistencia interna (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) de 0,68.

Agresividad de la madre: El contenido semántico de los ítems hace referencia a la reacción frente al conflicto del padre y de la madre cuando existe una respuesta agresiva por parte de la segunda. Todos los ítems saturan a partir de 0,38 hasta un máximo de 0. El factor presenta una consistencia interna (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) de 0,68.

Incomunicación padre-madre: El factor se refiere, a partir de su contenido semántico, a una reacción de indiferencia y falta de diálogo cuando se produce un conflicto entre los padres. Todos los ítems saturan a partir de 0,56 hasta un

máximo de 0,81. El factor presenta una consistencia interna (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) de 0,70.

Diálogo padre-madre: El contenido semántico de lo ítems alude a la demanda de explicaciones que realizan cuando existe un conflicto entre ambos. Todos los ítems saturan a partir de 0,86 hasta un máximo de 0,88. El factor presenta una consistencia interna (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) de 0,91.

5.4. Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padres-Hijos (CPM-H)

El Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padres-Hijos (Musitu y cols., 2001) mide la frecuencia del uso de diferentes estrategias que utilizan, tanto el padre como la madre, para responder a los conflictos con los hijos. Se compone de dos subescalas; una referida al padre y otra relativa a la madre de seis ítems cada una. La respuesta a los ítems se realiza mediante una escala tipo Likert de 1 a 5 (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre).

Se realizó un análisis factorial de los 12 ítems que componen el cuestionario, dando como resultado tres dimensiones: Respuesta parental agresiva, Indiferencia parental hacia el problema e Incomunicación familiar ante el conflicto. El porcentaje de varianza explicado por el instrumento tras la rotación VARIMAX es del 57,40%. Su fiabilidad (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) es de 0,72.

Respuesta parental agresiva: El factor se refiere, a partir del análisis del contenido semántico de los ítems, a la existencia de una respuesta agresiva por parte de los padres en el caso de un conflicto padres-hijo. Todos los ítems saturan a partir de 0,57 hasta un máximo de 0,78. El factor presenta una consistencia interna (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) de 0,79.

Indiferencia parental hacia el problema: El contenido semántico de lo ítems indica que el factor alude a sí, en el caso de conflicto entre los padres y su hijo, los primeros prefieren mostrarse indiferentes hacia el segundo. El factor presenta una consistencia interna (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) de 0,60.

Incomunicación familiar ante el conflicto: El análisis del contenido semántico de lo ítems hace referencia a sí, en caso de conflicto entre los padres y el hijo, los primeros optan por ignorarle y no hablar con él. El factor presenta una consistencia interna (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) de 0,89.

5.5. Cuestionario de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes (AUT-AD)

El Cuestionario de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes (García y Musitu, 1999) se compone de 30 ítems, a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 1 a 5 (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre).

Se realizó un análisis factorial con los 30 ítems que componen el cuestionario, dando como resultado cinco dimensiones: Autoestima académica, Autoestima social, Autoestima emocional, Autoestima familiar y Autoestima física. El total de varianza explicada tras la rotación OBLIMIN es del 50,20%. La fiabilidad del cuestionario (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) es de 0,828.

Autoestima académica: El contenido semántico de los ítems se refiere a la opinión que de sus aptitudes académicas tiene el propio individuo. Todos los ítems saturan a partir de 0,49 hasta un máximo de 0,86. El factor presenta una consistencia interna (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) de 0,74.

Autoestima social: El contenido semántico de los ítems hace referencia a la opinión que el propio individuo posee de sus relaciones sociales. Todos los ítems saturan a partir de 0,44 hasta un máximo de -0,78 —al tratarse de un ítem inverso— (“consigo fácilmente amigos/as”). El factor presenta una consistencia interna (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) de 0,72.

Autoestima emocional: El contenido semántico de los ítems alude a la opinión que posee el individuo sobre sus propias emociones. Todos los ítems saturan a partir de 0,56 hasta un máximo de 0,71. El factor presenta una consistencia interna (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) de 0,74.

Autoestima familiar: El contenido semántico de los ítems alude a la valoración que el propio individuo realiza de sus relaciones familiares. Representa la percepción que el adolescente tiene de su posición en la familia. Todos los ítems saturan a partir de 0,55 hasta un máximo de -0,80, por tratarse de un ítem inverso (“me siento querido/a por mis padres”). El factor presenta una consistencia interna (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) de 0,80.

Autoestima física: El contenido semántico de los ítems alude a la opinión que de sus características físicas posee el individuo. Todos los ítems saturan a partir de 0,55 hasta un máximo de 0,69. El factor presenta una consistencia interna (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) de 0,70.

5.6. Cuestionario de Evaluación de la Sintomatología Depresiva (CESD)

El cuestionario de Evaluación de la Sintomatología Depresiva es una adaptación del cuestionario CFD (Radloff, 1977), llevada a cabo por el Equipo Lisis (Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia). En el instrumento adaptado, la escala tipo Likert se amplía de 4 a 5 posibilidades de respuesta (nunca, casi nunca, a veces, bastante a menudo y muy a menudo). El cuestionario original de Radloff (1977) está compuesto por 20 ítems, que fueron seleccionados de otras escalas de evaluación de la depresión (Zung Depression Scale; Beck depression Scale; Minnesota Multiphasic Personality Inventory; Raskin Self-reported Depression Scale; y Gardner Symptom Checklist).

El CESD, al igual que las versiones precedentes, se compone de 20 ítems y evalúa la sintomatología asociada normalmente con la depresión, pero no evalúa la depresión en sí misma. De modo que el hecho de experimentar alguno de los síntomas recogidos en el instrumento, no implica que se pueda diagnosticar un trastorno depresivo.

El cuestionario tiene una única dimensión siendo su fiabilidad según el alpha de Cronbach de 0,89.

5.7. Cuestionario de Estrés Percibido (CEP)

Existen tres versiones de este Cuestionario de Estrés percibido: CEP-4, CEP-10, y el utilizado en la presente investigación, el CEP-14 de Cohen y colaboradores (1983). Este instrumento fue adaptado por Musitu, Herrero y Gracia (Universidad de Valencia). El CEP es una medida del grado en que las situaciones de la propia vida se valoran como estresantes. Esta prueba se compone de 14 ítems a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 1 a 5 (con las dimensiones: nunca, casi nunca, a veces, bastante a menudo y muy a menudo). El cuestionario tiene una única dimensión y su fiabilidad (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) es de 0,82

El contenido semántico de los ítems alude a las manifestaciones de determinadas emociones y pensamientos relacionados con el estrés. Se refiere al grado en que los individuos sienten que los sucesos de su vida son “impredicibles, incontrolables y los desbordan”.

5.8. Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional (ACAI)

El Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional mide la actitud del sujeto hacia los sistemas de regulación social y hacia las figuras de autoridad, tanto en lo que respecta al ámbito escolar, como al ámbito social en general. Este cuestionario fue publicado por primera vez en el año 1985 por Reicher y Emler, contando en la versión original con un total de 24 ítems, que ofrecían una medida global de la actitud hacia la autoridad formal, así como hacia las leyes y normas sociales.

La versión utilizada para el presente estudio (Musitu y cols., 2001), ha sido ampliada a 28 ítems, ya que se han añadido ítems cuyo contenido se relaciona fundamentalmente con el contexto escolar. La respuesta a los ítems se realiza mediante una escala tipo Likert de 1 a 4 (con las dimensiones: nada de acuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo).

Otra diferencia adicional con respecto a la versión anterior, es la concepción de la actitud hacia la autoridad institucional como un constructo multidimensional.

Se realizó un análisis factorial que dio como resultado tres factores; Rechazo a la autoridad escolar, Adhesión a la autoridad formal y Escasa valoración parental hacia la escuela. El porcentaje de varianza explicado tras la rotación VARIMAX es del 38,00%. La fiabilidad del cuestionario (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) es de 0,84.

Rechazo a la autoridad escolar: El contenido semántico de los ítems que forman el factor hace referencia a la actitud de los adolescentes hacia la autoridad escolar, tanto a las reglas como a los profesores. Todos los ítems saturan a partir de -0,37 —al tratarse un ítem inverso— en el factor (“los profesores son justos a la hora de evaluar”) hasta un máximo de 0,71. El factor presenta una consistencia interna (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) de 0,80.

Adhesión a la autoridad formal: El contenido semántico de los ítems hace referencia a la actitud hacia la autoridad formal, tanto a las leyes como a la policía. Todos los ítems saturan a partir de -0,53 —al tratarse de un ítem inverso— en el factor (“la policía dedica más tiempo a proteger la propiedad de la gente rica que a ayudar a la gente normal”) hasta un máximo de 0,74. El factor presenta una consistencia interna (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) de 0,75.

Escasa valoración parental hacia la escuela: El contenido semántico de los ítems se refiere a la percepción que tienen los adolescentes respecto a la actitud de sus

padres hacia la autoridad escolar. Todos los ítems saturan a partir de 0,43 hasta un máximo de 0,66. El factor presenta una consistencia interna (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) de 0,61.

5.9. Cuestionario de Conductas Desadaptativas (CCD)

El Cuestionario de Conductas Desadaptativas es una adaptación del Cuestionario de Conductas Delictivas de Rubini y Pombeni (1992), llevada a cabo por el Grupo Lisis (Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia). Mide comportamientos de tipo disruptivo o trasgresor con relación a personas y bienes materiales cometidos en el último año.

En la versión del instrumento utilizado para la presente investigación, el número de ítems ha aumentado de 23 a 38, y el tipo de escala ha pasado de ser dicotómica a ser una escala tipo Likert con 6 alternativas de respuesta (no se quiere informar, nunca, casi nunca, algunas veces, bastantes veces y muchas veces)

Se realizó un análisis factorial del que se obtuvieron las siguientes dimensiones: Agresividad y conductas delictivas, Consumo de Drogas y Victimización. El porcentaje de varianza explicado por el instrumento tras la rotación VARIMAX es del 46,00%. La fiabilidad de la escala global, según el alpha de Cronbach, es de 0.92.

Agresividad y conductas delictivas: El contenido semántico de los ítems se refiere a las distintas conductas que pueden considerarse agresivas y delictivas. Todos los ítems saturan a partir de 0,40 hasta un máximo de 0,71. El factor presenta una consistencia interna (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) de 0,93.

Consumo de drogas: El contenido semántico de los ítems hace referencia al consumo de drogas por parte del individuo. Todos los ítems saturan a partir de 0,72 hasta un máximo de 0,81. El factor presenta una consistencia interna (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) de 0,87.

Victimización: El contenido semántico de los ítems se refiere al grado en que el individuo se considera víctima de la conducta de los que le rodean. Todos los ítems saturan a partir de 0,63 hasta un máximo de 0,75. El factor presenta una consistencia interna (aplicando el coeficiente alpha de Cronbach) de 0,81.

6. PROCEDIMIENTO

Una vez finalizado el proceso de determinación del tamaño de la muestra, se procedió a asignar aleatoriamente el número de alumnos que iban a participar en la investigación. Posteriormente se seleccionaron de manera aleatoria los institutos previamente seleccionados al azar¹⁰.

Cuando ya se disponía de la información relativa a los institutos, y al número de alumnos en estos centros seleccionados para participar en la investigación, el siguiente paso fue el de contactar telefónicamente con los directores de los centros educativos correspondientes.

En algunos institutos se concertó primero una entrevista en la que se proporcionó a los directores la carta de presentación facilitada por D. Santiago Arellano, entonces Director General de Educación (ver anexo 1), y se les mostró los cuestionarios que iban a ser utilizados para recoger la información (ver anexo 4). Además, se facilitaron una serie de explicaciones concernientes al objetivo de la investigación. En otros centros, esta información fue dada por teléfono y a través de correo electrónico.

Posteriormente, se seleccionaron aleatoriamente las clases de cada centro que iban a participar en el estudio, respecto a cada curso académico. Con posterioridad, se estableció el día y hora en que los alumnos iban a ser convocados para cumplimentar los cuestionarios.

En cada aula, se entregaba a cada alumno los cuestionarios que tenían que rellenar con respuestas tipo Likert y de verdadero o falso. Antes de contestar a dichos cuestionarios, se hizo especial hincapié en que se trataba de un estudio para el que se pedía la colaboración voluntaria del alumnado y se garantizó la confidencialidad y el anonimato de las respuestas. A continuación, se les dio a todos los sujetos en voz alta una serie de instrucciones, con el propósito de que llevaran a cabo el trabajo con la mayor claridad posible. Una vez explicado cómo tenían que contestar, se les pidió que cada uno trabajase individualmente en presencia de la investigadora. Se les aclaró también que si les surgía cualquier duda, se la preguntaran a la persona encargada de pasar los cuestionarios y no a los compañeros de clase.

¹⁰ En el anexo 3 se presenta la relación de centros y el número de alumnos de cada uno de ellos que fueron seleccionados al azar.

7. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En los siguientes apartados se especifican los análisis estadísticos que han sido necesarios para dar respuesta a las hipótesis anteriormente planteadas, y en definitiva, para poder llevar a cabo los objetivos de este trabajo.

Todos los análisis que se detallan han sido realizados con el programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versión 10 para entorno PC.

La primera tarea que se ha llevado a cabo respecto a los análisis estadísticos de los datos es conocer, por medio de las frecuencias y porcentajes, la distribución de los alumnos en cada categoría de las variables descriptivas objeto de estudio (ver anexo 6).

7.1. Análisis de las escalas: Análisis factorial, fiabilidad y consistencia interna

Para poder analizar la estructura interna de todos los instrumentos utilizados en el presente trabajo de investigación para la muestra objeto de estudio, se ha efectuado en primer lugar un análisis de componentes principales con rotación VARIMAX y OBLIMIN. En segundo lugar, se ha extraído un indicador de la consistencia interna (α de Cronbach) para cada cuestionario, dimensión e ítem. Finalmente, se ha analizado la validez de contenido de cada instrumento. Para ello se han realizado MANOVAS, ANOVAS y comparación de medias, para comprobar la validez discriminativa de algunos cuestionarios (CP-M, CPM-H, AUT-AD, ACAI y CCD), en función del sexo y la edad de los sujetos que componen la muestra de investigación. Los resultados de estos análisis quedan recogidos en el anexo correspondiente (ver anexo 5).

Posteriormente, se realizó un análisis factorial de segundo orden con el fin de reducir el número de factores, relacionados con el funcionamiento familiar, empleados en el cálculo posterior de las correlaciones canónicas. Así, se tomaron los factores correspondientes a los siguientes cuestionarios: FES, CA-M/CA-P, CP-M y CPM-H. Del análisis factorial se obtuvieron seis factores de segundo orden: comunicación familiar inadecuada, agresividad familiar, vida familiar, capacidad de diálogo familiar, ausencia de diálogo familiar y control familiar. Finalmente se calculó el porcentaje de varianza explicado tras la rotación VARIMAX y se estudió la composición y fiabilidad de cada uno de estos factores de segundo orden.

7.2. Análisis de las variables objeto de estudio

En este apartado se van a examinar las relaciones entre las distintas variables. Para ello, las técnicas estadísticas multivariantes más adecuadas son las técnicas de dependencia.

El objetivo principal de este análisis de relaciones entre variables es comprender las diferencias entre grupos establecidos a priori, y la clasificación de los sujetos en grupos de acuerdo a diversas características distintivas. Para lograr estos objetivos, la técnica de análisis elegida para la presente investigación es el de las correlaciones canónicas, ya que lo que pretendemos es conocer la relación multivariada entre los factores obtenidos de los diferentes instrumentos de evaluación. La correlación canónica mide las desviaciones de las puntuaciones discriminantes entre los grupos con respecto a las desviaciones totales, por lo que este valor informa de la capacidad de discriminación de la función. Este coeficiente oscila entre 0 y +1. Por lo tanto, valores cercanos a +1 denotarán un mayor poder discriminativo, puesto que las diferencias entre los grupos serán elevadas.

A la hora de exponer los resultados, se han tenido en cuenta tanto los coeficientes de las funciones canónicas como las saturaciones entre la variable canónica y los factores superiores a 0,30. Asimismo, se ha considerado la distancia entre los coeficientes a la hora de valorar la aportación de cada factor en cada una de las variables canónicas, utilizándose el valor mencionado anteriormente (0,30) como distancia discriminativa de la importancia de cada factor.

Para conocer cuáles son los mejores predictores de la conducta desadaptativa, se calculó una ecuación de regresión múltiple por cada una de las dimensiones incluidas en el cuestionario de conductas desadaptativas (agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas y victimización), en función del género (chicos, chicas) y la edad (adolescencia temprana y adolescencia media). Las variables seleccionadas para la regresión, han sido aquellas cuyos coeficientes canónicos eran mayores de 0,30 en sus funciones. Para el cálculo de las ecuaciones de regresión múltiple, se utilizó el método STEPWISE.

Asimismo, para conocer cuáles son los mejores predictores de la conducta antisocial en el conjunto total de sujetos y a partir de todas las variables, se realizó un análisis discriminante en el que la variable dependiente era el grupo de conducta desadaptativa al que pertenecía el sujeto (alta o baja), establecidos a partir de un análisis de conglomerados de K medias (que es la agrupación de los sujetos según su puntuación en las distintas variables, de forma que las diferencias

entre ellos sean máximas), con los tres tipos de conductas desadaptativas evaluadas (agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas y victimización).

El análisis discriminante es una técnica estadística adecuada para analizar las diferencias entre las medias de dos o más grupos en relación con un conjunto de variables independientes. La función discriminante resultante es una combinación lineal de variables independientes que diferencia o discrimina entre los grupos de un modo óptimo, maximizando la homogeneidad intragrupo y la heterogeneidad entre-grupos.

Mediante esta técnica estadística se pretende obtener información relativa a aspectos tales como: la clasificación de los sujetos a través de su asignación a los distintos grupos de la variable dependiente, la cuantificación del poder explicativo de cada variable independiente con relación a los grupos, así como la predicción de la pertenencia del sujeto a uno u otro grupo a partir de las puntuaciones obtenidas en las diversas variables independientes. Así, en este estudio se presentarán los resultados más relevantes relacionados con el análisis de los pesos diferenciales de las variables objeto de estudio, en función del grado de participación en conductas desadaptativas.

En el capítulo que sigue a continuación, se detallan los resultados obtenidos como consecuencia del análisis estadístico de los factores que se han tenido en cuenta como objeto de la presente investigación

7. RESULTADOS

Hasta el momento hemos presentado la fundamentación teórica, planteados los objetivos y las hipótesis de trabajo y descrito la muestra tomada, el procedimiento utilizado, así como el análisis de los datos recogidos. En este capítulo, se muestran los análisis estadísticos realizados sobre la información proporcionada por los alumnos en cada uno de los cuestionarios y los resultados obtenidos, con el fin de poder responder a las hipótesis planteadas previamente.

A lo largo de este punto, se presentarán los resultados más relevantes relacionados con el análisis de los pesos diferenciales de las variables objeto de estudio (familia, autoestima, estrés, sintomatología depresiva y actitud hacia la autoridad institucional), en función del grado de participación en conductas desadaptativas de los adolescentes que constituyen la muestra de estudio.

1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CORRELACIONAL CANÓNICO

A continuación se presentan las correlaciones canónicas entre las diferentes variables asociadas a las conductas desadaptativas. Recordemos que una correlación canónica es la relación entre dos conjuntos de variables, y el procedimiento para su consecución es partir de una serie de variables que forman una determinada dimensión. A dichas variables les aplicamos primero una función denominada canónica, obteniendo así los diferentes coeficientes canónicos. Una vez aplicada dicha función, esas variables pasan a ser canónicas. Por lo tanto, lo que obtenemos son dos conjuntos con diferentes variables cada uno y que han pasado a ser variables canónicas, lo que nos va a permitir conocer la correlación entre los dos conjuntos de variables, así como la de cada variable con el resto. La relación entre estos dos grupos de variables es la denominada correlación canónica.

La estructura que vamos a seguir en este apartado es la siguiente. Abordaremos las correlaciones entre funcionamiento familiar, autoestima, salud mental y actitud hacia la autoridad institucional con las conductas desadaptativas

(agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas y victimización). En cada correlación, presentaremos los resultados de las funciones canónicas y las variables canónicas (es decir, las correlaciones canónicas), de las dimensiones citadas anteriormente, en función del sexo (chicos y chicas) y la edad (adolescencia temprana y adolescencia media). La adolescencia temprana abarca de los 11 a los 14 años, mientras que la media agrupa a los alumnos de 15 a 18. Aunque en este último intervalo se recogen sujetos que pertenecen a la denominada adolescencia tardía, la hemos llamado media porque son muy pocos los alumnos encuestados con edades superiores a los 16 años (en su gran mayoría son repetidores). A su vez, en cada grupo expondremos los resultados obtenidos (en los gráficos que aparecen, hemos señalado en color granate las variables que más contribución aportan a la función y en azul, las que menos peso tienen en la explicación de las conductas desadaptativas) y su relación con las hipótesis de trabajo.

1.1. Correlaciones canónicas entre Funcionamiento familiar y Conductas desadaptativas

En este punto, las variables incluidas — tras un análisis factorial de segundo orden— dentro de la dimensión funcionamiento familiar son: comunicación familiar inadecuada, agresividad familiar, vida familiar, capacidad de diálogo familiar, ausencia de diálogo familiar y control familiar. Las conductas desadaptativas que vamos a trabajar son: agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas y victimización. Antes de seguir, consideramos importante aclarar que cuando hablamos de agresividad familiar no nos referimos únicamente a agresiones físicas, sino que se incluyen otras acciones como gritos, insultos, tirar objetos, incomunicación, castigos, indiferencia, abandono del hogar, etc.

1.1.1. Todos los sujetos

En el caso de todos los alumnos encuestados, las correlaciones canónicas significativas fueron dos, por lo que se obtuvieron dos funciones canónicas. Dada la proporción entre número de sujetos y número de factores empleados (76 a 1), y que la correlación de la segunda función era muy baja (lo que impediría una adecuada explicación de los resultados), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y las correlaciones canónicas de la primera función ($r=0,423$; $X^2(18)=108,09$; $p<0,001$).

Coeficientes canónicos

A partir de los valores que se reflejan en la tabla 11 podemos apreciar cómo los factores que más contribuyen en la función canónica son la comunicación familiar inadecuada y el control familiar; mientras que en los factores de conductas desadaptativas destaca el consumo de drogas, seguido de la victimización y la agresividad y conductas delictivas.

Tabla 11. Coeficientes canónicos de funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (todos los sujetos)

Factores	Función canónica
	1
Comunicación familiar inadecuada	0,853
Agresividad familiar	-0,128
Vida familiar	0,096
Capacidad de diálogo familiar	-0,068
Ausencia de diálogo familiar	-0,115
Control familiar	0,307
Agresividad y conductas delictivas	-0,302
Consumo de drogas	-0,582
Victimización	-0,472

Correlación entre los factores y la variable canónica

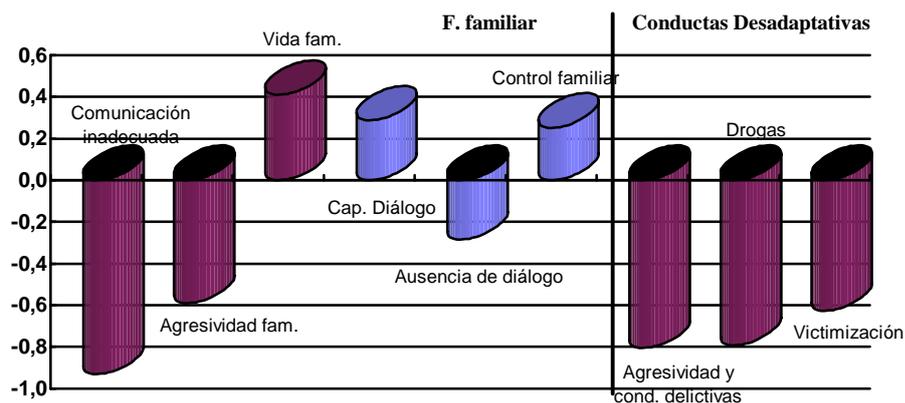
En la tabla 12 se muestran las correlaciones obtenidas entre la variable canónica y los factores empleados. Las saturaciones (cuánto se explica en la variable por el factor, es decir, la predicción desde el factor de la variable, tomando 0,30 como índice de selección), pueden apreciarse en el gráfico 11.

Tabla 12. Correlación canónica entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (todos los sujetos)

Factores	Variable canónica
	1
Comunicación familiar inadecuada	-0,931
Agresividad familiar	-0,590
Vida familiar	0,410
Capacidad de diálogo familiar	0,287
Ausencia de diálogo familiar	-0,284
Control familiar	0,252
Agresividad y conductas delictivas	-0,806
Consumo de drogas	-0,792
Victimización	-0,627

En dicha correlación canónica, la relación entre comunicación familiar inadecuada, agresividad familiar, ausencia de diálogo familiar, y todas las variables de las conductas desadaptativas es directa. Entre estas últimas, dicha relación con vida familiar, capacidad de diálogo familiar y control familiar, es inversa.

Gráfico 11. Representación gráfica de la correlación entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (todos los sujetos)



De los datos obtenidos entre todos los alumnos —ver gráfico 11— se desprende que, los valores de comunicación familiar inadecuada (o conflictos en

la comunicación), se relacionan directamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor comunicación familiar inadecuada, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.1., en el caso de todos los sujetos se confirma.

Asimismo, los niveles de agresividad familiar se relacionan directamente con puntuaciones negativas en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor agresividad familiar, se aprecia menos implicación en conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.2., en el caso de la muestra total se confirma.

Por su parte, las puntuaciones de vida familiar se relacionan inversamente con los valores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor vida familiar —basada en la comprensión, participación y ayuda mutua—, apenas se muestran conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.3., en el caso de todos los sujetos se confirma.

A su vez, los índices de capacidad de diálogo familiar se relacionan inversamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Sin embargo la relación entre estas últimas y la ausencia de diálogo familiar es directa. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor capacidad de diálogo familiar y menor ausencia de diálogo familiar, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.4., en el caso de la muestra total se confirma.

Por otro lado, las puntuaciones de control familiar se relacionan inversamente con las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que con índices positivos de control familiar, apenas aparecen conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.5., en el caso de todos los sujetos se confirma.

En resumen, la relación entre todas las variables incluidas en la dimensión funcionamiento familiar y las de la dimensión conductas desadaptativas, nos permiten confirmar todas las hipótesis que engloba la primera hipótesis general (H1). Por consiguiente, en el caso de todos los sujetos podemos afirmar que los adolescentes que se implican menos en conductas desadaptativas, muestran un funcionamiento familiar más adecuado que aquellos que participan en estos comportamientos de manera más frecuente.

1.1.2. Hombres

En el caso de los chicos adolescentes encuestados, las correlaciones canónicas significativas fueron dos, por lo que se obtuvieron dos funciones canónicas. Dada la proporción entre número de sujetos y número de factores empleados (38 a 1), y que la correlación de la segunda función era muy baja (lo que impediría una adecuada explicación de los resultados), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y la correlación canónica de la primera función ($r=0,385$; $X^2(18)=50,34$; $p<0,001$).

Coeficientes canónicos

A partir de los valores que se reflejan en la tabla 13 podemos apreciar cómo los factores que más contribuyen en la función son la comunicación familiar inadecuada (dentro del funcionamiento familiar); mientras que en los factores de conductas desadaptativas destacan la victimización y el consumo de drogas.

Tabla 13. Coeficientes canónicos de funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (chicos adolescentes)

Factores	Función canónica
	1
Comunicación familiar inadecuada	-0,982
Agresividad familiar	0,015
Vida familiar	0,127
Capacidad de diálogo familiar	-0,102
Ausencia de diálogo familiar	-0,005
Control familiar	0,042
Agresividad y conductas delictivas	-0,030
Consumo de drogas	-0,622
Victimización	-0,671

Correlación entre los factores y la variable canónica

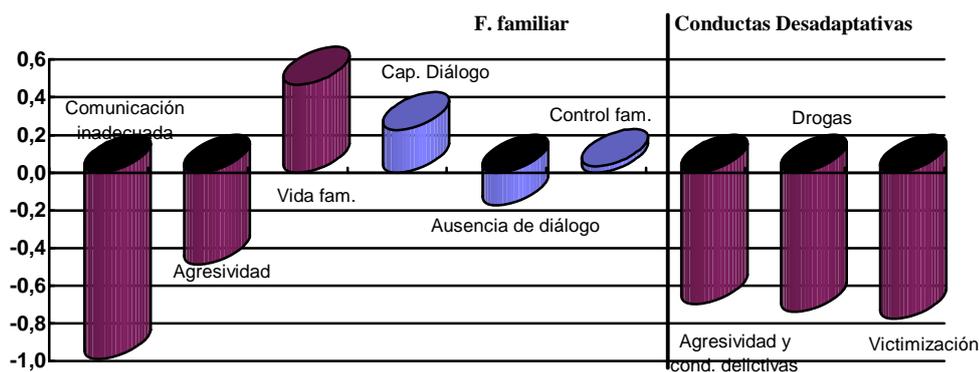
En la tabla 14 se muestran las correlaciones obtenidas entre la variable canónica y los factores empleados. Las saturaciones de cada factor pueden apreciarse en el gráfico 12.

Tabla 14. Correlación canónica entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (chicos adolescentes)

Factores	Variable canónica
	1
Comunicación familiar inadecuada	-0,987
Agresividad familiar	-0,488
Vida familiar	0,467
Capacidad de diálogo familiar	0,227
Ausencia de diálogo familiar	-0,173
Control familiar	0,032
Agresividad y conductas delictivas	-0,698
Consumo de drogas	-0,738
Victimización	-0,775

En dicha correlación canónica, la relación entre comunicación familiar inadecuada, agresividad familiar, ausencia de diálogo familiar, y todas las variables de las conductas desadaptativas es directa; mientras que entre estas últimas con vida familiar, capacidad de diálogo familiar y control familiar, la relación es inversa.

Gráfico 12. Representación gráfica de la correlación entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (chicos adolescentes)



De los datos obtenidos entre los adolescentes varones —ver gráfico 12— se desprende que, los valores de comunicación familiar inadecuada (o conflictos

en la comunicación), se relacionan directamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor comunicación familiar inadecuada, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.1., en el caso de los varones se confirma.

Asimismo, los niveles de agresividad familiar se relacionan directamente con puntuaciones negativas en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor agresividad familiar, se aprecia menos implicación en conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.2., en el caso de los chicos se confirma.

Por su parte, las puntuaciones de vida familiar se relacionan inversamente con los valores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor vida familiar —basada en la comprensión, participación y ayuda mutua—, apenas se muestran conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.3., en el caso de los hombres se confirma.

A su vez, los índices de capacidad de diálogo familiar se relacionan inversamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Sin embargo la relación entre estas últimas y la ausencia de diálogo familiar es directa. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor capacidad de diálogo familiar y menor ausencia de diálogo familiar, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.4., en el caso de los varones se confirma.

Por otro lado, las puntuaciones de control familiar se relacionan inversamente con las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que con índices positivos de control familiar, apenas aparecen conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.5., en el caso de los chicos se confirma.

En resumen, la relación entre todas las variables incluidas en la dimensión funcionamiento familiar y las de la dimensión conductas desadaptativas, nos permiten confirmar todas las hipótesis que engloba la primera hipótesis general (H1). Por consiguiente, en el caso de los chicos adolescentes que se implican en menor medida en conductas desadaptativas, muestran un funcionamiento familiar más adecuado que aquellos que participan en estos comportamientos de manera más habitual.

1.1.3. Mujeres

En el caso de todas las chicas adolescentes encuestas, la correlación canónica significativa obtenida fue una ($r=0,529$; $X^2(18)=86,03$; $p<0,001$) dando lugar, por tanto, a una función canónica. Dada la proporción entre número de sujetos y número de factores empleados (38 a 1), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y las correlaciones canónicas de dicha función.

Coeficientes canónicos

A partir de los valores que se reflejan en la tabla 15 podemos apreciar cómo los factores que más contribuyen en la función son la comunicación familiar inadecuada, el control familiar y la agresividad familiar. Entre las conductas desadaptativas, la agresividad y conductas delictivas es la más predictiva, seguida del consumo de drogas y la victimización.

Tabla 15. Coeficientes canónicos de funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (chicas adolescentes)

Factores	Función canónica
	1
Comunicación familiar inadecuada	-0,671
Agresividad familiar	-0,327
Vida familiar	0,022
Capacidad de diálogo familiar	-0,019
Ausencia de diálogo familiar	-0,162
Control familiar	0,425
Agresividad y conductas delictivas	-0,563
Consumo de drogas	-0,410
Victimización	-0,378

Correlación entre los factores y la variable canónica

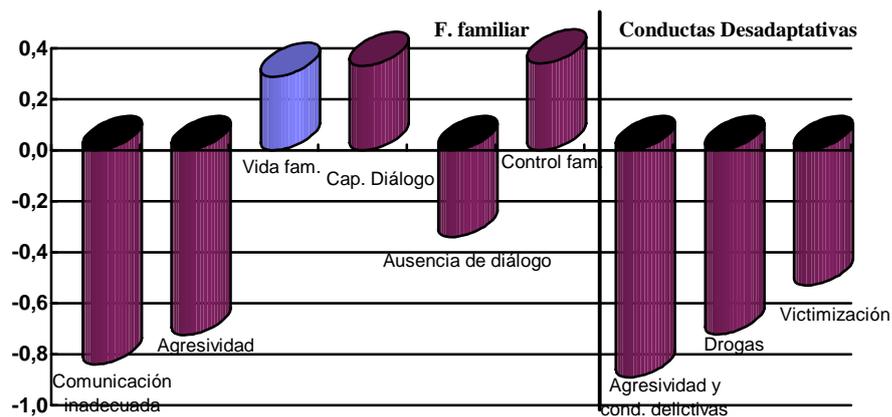
En la tabla 16 se muestran las correlaciones obtenidas entre la variable canónica y los factores empleados. Las saturaciones de cada factor pueden apreciarse en el gráfico 13.

Tabla 16. Correlación canónica entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (chicas adolescentes)

Factores	Variable canónica
	1
Comunicación familiar inadecuada	-0,840
Agresividad familiar	-0,725
Vida familiar	0,288
Capacidad de diálogo familiar	0,330
Ausencia de diálogo familiar	-0,342
Control familiar	0,340
Agresividad y conductas delictivas	-0,892
Consumo de drogas	-0,724
Victimización	-0,532

La relación entre comunicación familiar inadecuada, agresividad familiar, ausencia de diálogo familiar y todas las variables de las conductas desadaptativas es directa; mientras que la relación entre estas últimas con vida familiar, capacidad de diálogo familiar y control familiar, es inversa.

Gráfico 13. Representación gráfica de la correlación entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (chicas adolescentes)



De los datos obtenidos entre las chicas adolescentes —ver gráfico 13— se desprende que, los valores de comunicación familiar inadecuada (o conflictos en

la comunicación), se relacionan directamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor comunicación familiar inadecuada, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre las adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.1., en el caso de las mujeres se confirma.

Asimismo, los niveles de agresividad familiar se relacionan directamente con puntuaciones negativas en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor agresividad familiar, se aprecia menos implicación en conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre las adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.2., en el caso de las chicas se confirma.

Por su parte, las puntuaciones de vida familiar se relacionan inversamente con los valores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor vida familiar —basada en la comprensión, participación y ayuda mutua—, apenas se muestran conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en las adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.3., en el caso de las mujeres se confirma.

A su vez, los índices de capacidad de diálogo familiar se relacionan inversamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Sin embargo la relación entre estas últimas y la ausencia de diálogo familiar es directa. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor capacidad de diálogo familiar y menor ausencia de diálogo familiar, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre las adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.4., en el caso de las chicas se confirma.

Por otro lado, las puntuaciones de control familiar se relacionan inversamente con las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que con índices positivos de control familiar, apenas aparecen conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en las adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.5., en el caso de las mujeres se confirma.

En resumen, la relación entre todas las variables incluidas en la dimensión funcionamiento familiar y las de la dimensión conductas desadaptativas, nos permiten confirmar todas las hipótesis que engloba la primera hipótesis general (H1). Por consiguiente, en el caso de las chicas adolescentes podemos afirmar que las que se implican menos en conductas desadaptativas, muestran un funcionamiento familiar más adecuado que aquellas que participan en estos comportamientos de manera más frecuente.

1.1.4. Adolescencia temprana

En el caso de los alumnos encuestados pertenecientes a la etapa de la adolescencia temprana (que abarca de los 11 a los 14 años), las correlaciones canónicas significativas fueron dos, por lo que se obtuvieron dos funciones canónicas. Dada la proporción entre número de sujetos y número de factores empleados (54 a 1) y que la correlación de la segunda función era muy baja (lo que impediría una adecuada explicación de los resultados), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y la correlación canónica de la primera función ($r=0,410$; $X^2(18)=72,57$; $p<0,001$).

Coefficientes canónicos

A partir de los valores que se reflejan en la tabla 17, se aprecia cómo los factores que más contribuyen en la función son el de comunicación familiar inadecuada y control familiar (dentro del funcionamiento familiar); mientras que en los factores de conductas desadaptativas destacan la agresividad y conductas delictivas, así como la victimización. El consumo de drogas en este análisis es la variable menos predictiva.

Tabla 17. Coeficientes canónicos de funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (adolescencia temprana)

Factores	Función canónica
	1
Comunicación familiar inadecuada	-0,747
Agresividad familiar	-0,139
Vida familiar	0,211
Capacidad de diálogo familiar	-0,157
Ausencia de diálogo familiar	-0,197
Control familiar	0,331
Agresividad y conductas delictivas	-0,667
Consumo de drogas	-0,147
Victimización	-0,417

Correlación entre los factores y la variable canónica

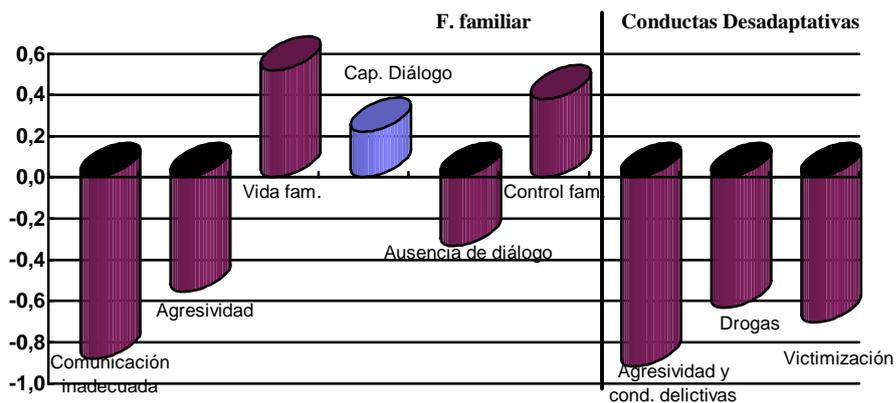
En la tabla 18 se muestran las correlaciones obtenidas entre la variable canónica y los factores empleados. Las saturaciones de cada factor pueden apreciarse en el gráfico 14.

Tabla 18. Correlación canónica entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (adolescencia temprana)

Factores	Variable canónica
	1
Comunicación familiar inadecuada	-0,880
Agresividad familiar	-0,555
Vida familiar	0,519
Capacidad de diálogo familiar	0,222
Ausencia de diálogo familiar	-0,332
Control familiar	0,379
Agresividad y conductas delictivas	-0,919
Consumo de drogas	-0,634
Victimización	-0,705

En dicha correlación canónica, la relación entre comunicación familiar inadecuada, agresividad familiar y ausencia de diálogo familiar, con todas las variables de las conductas desadaptativas es directa; mientras que la asociación de vida familiar, capacidad de diálogo familiar y control en la familia con dichas conductas, es inversa.

Gráfico 14. Representación gráfica de la correlación entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (adolescencia temprana)



De los datos obtenidos entre los participantes pertenecientes a la adolescencia temprana —ver gráfico 14— se desprende que, los valores de comunicación familiar inadecuada (o conflictos en la comunicación), se relacionan directamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor comunicación familiar inadecuada, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.1., en el caso de la adolescencia temprana se confirma.

Asimismo, los niveles de agresividad familiar se relacionan directamente con puntuaciones negativas en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor agresividad familiar, se aprecia menos implicación en conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.2., en el caso de los participantes situados en el periodo de la adolescencia temprana se confirma.

Por su parte, las puntuaciones de vida familiar se relacionan inversamente con los valores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor vida familiar —basada en la comprensión, participación y ayuda mutua—, apenas se muestran conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.3., en el caso de los sujetos que pertenecen a la etapa de la adolescencia temprana se confirma.

A su vez, los índices de capacidad de diálogo familiar se relacionan inversamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Sin embargo la relación entre estas últimas y la ausencia de diálogo familiar es directa. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor capacidad de diálogo familiar y menor ausencia de diálogo familiar, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.4., en el caso de la adolescencia temprana se confirma.

Por otro lado, las puntuaciones de control familiar se relacionan inversamente con las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que con índices positivos de control familiar, apenas aparecen conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.5., en el caso de los participantes incluidos en el periodo de la adolescencia temprana se confirma.

En resumen, la relación entre todas las variables incluidas en la dimensión funcionamiento familiar y las de la dimensión conductas desadaptativas, nos permiten confirmar todas las hipótesis que engloba la primera hipótesis general (H1). Por consiguiente, en el caso de los adolescentes situados en el periodo de la adolescencia temprana, podemos afirmar que los que se implican menos en

conductas desadaptativas, muestran un funcionamiento familiar más adecuado que aquellos que participan en estos comportamientos de manera más frecuente.

1.1.5. Adolescencia media

En el caso de los adolescentes pertenecientes a la etapa de la adolescencia media (de 15 a 18 años), únicamente resultó significativa una correlación canónica ($r=0,422$; $X^2(18)=42,98$; $p<0,01$) dando lugar, por tanto, a una función canónica. Dada la proporción entre número de sujetos y número de factores empleados (23 a 1), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y las correlaciones canónicas de dicha función.

Coefficientes canónicos

A partir de los valores que se reflejan en la tabla 19, podemos apreciar cómo los factores que más contribuyen en la función son la comunicación familiar inadecuada y el control familiar (seguidos por la agresividad familiar). Entre las conductas desadaptativas, la mayor contribución la aportan el consumo de drogas y la victimización.

Tabla 19. Coeficientes canónicos de funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (adolescencia media)

Factores	Función canónica
	1
Comunicación familiar inadecuada	-0,788
Agresividad familiar	-0,295
Vida familiar	0,011
Capacidad de diálogo familiar	0,041
Ausencia de diálogo familiar	-0,100
Control familiar	0,302
Agresividad y conductas delictivas	0,065
Consumo de drogas	-0,855
Victimización	-0,606

Correlación entre los factores y la variable canónica

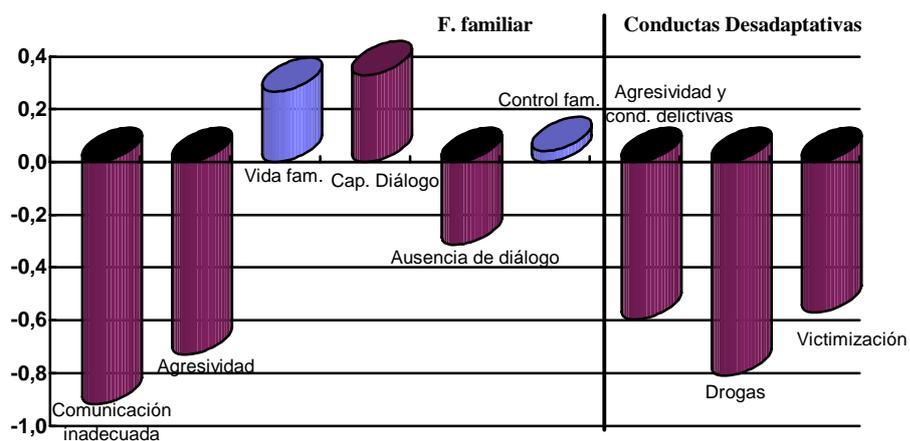
En la tabla 20 se muestra la correlación obtenida entre la variable canónica y los factores empleados. Las saturaciones de cada factor pueden apreciarse en el gráfico 15.

Tabla 20. Correlación canónica entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (adolescencia media)

Factores	Variable canónica
	1
Comunicación familiar inadecuada	-0,920
Agresividad familiar	-0,730
Vida familiar	0,266
Capacidad de diálogo familiar	0,328
Ausencia de diálogo familiar	-0,314
Control familiar	0,040
Agresividad y conductas delictivas	-0,597
Consumo de drogas	-0,810
Victimización	-0,570

En dicha correlación canónica, la relación entre comunicación familiar inadecuada, agresividad familiar, ausencia de diálogo en la familia y todas las variables de las conductas desadaptativas es directa. Sin embargo, la asociación entre estas últimas con vida familiar, capacidad de diálogo familiar y control familiar, es inversa.

Gráfico 15. Representación gráfica de la correlación entre funcionamiento familiar y conductas desadaptativas (adolescencia media)



De los datos obtenidos entre los participantes pertenecientes a la adolescencia media —ver gráfico 15— se desprende que, los valores de comunicación familiar inadecuada (o conflictos en la comunicación), se relacionan directamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor comunicación familiar inadecuada, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.1., en el caso de la adolescencia media se confirma.

Asimismo, los niveles de agresividad familiar se relacionan directamente con puntuaciones negativas en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor agresividad familiar, se aprecia menos implicación en conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.2., en el caso de los participantes situados en el periodo de la adolescencia media se confirma.

Por su parte, las puntuaciones de vida familiar se relacionan inversamente con los valores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor vida familiar —basada en la comprensión, participación y ayuda mutua—, apenas se muestran conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.3., en el caso de los sujetos que pertenecen a la etapa de la adolescencia media se confirma.

A su vez, los índices de capacidad de diálogo familiar se relacionan inversamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Sin embargo, la relación entre estas últimas y la ausencia de diálogo familiar es directa. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor capacidad de diálogo familiar y menor ausencia de diálogo familiar, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.4., en el caso de la adolescencia media se confirma.

Por otro lado, las puntuaciones de control familiar se relacionan inversamente con las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que con índices positivos de control familiar, apenas aparecen conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 1.5., en el caso de los participantes incluidos en el periodo de la adolescencia media se confirma.

En resumen, la relación entre todas las variables incluidas en la dimensión funcionamiento familiar y las de la dimensión conductas desadaptativas, nos permiten confirmar todas las hipótesis que engloba la primera hipótesis general (H1). Por consiguiente, en el caso de los adolescentes situados en el periodo de la adolescencia media, podemos afirmar que los adolescentes que se implican

menos en conductas desadaptativas, muestran un funcionamiento familiar más adecuado que aquellos que participan en estos comportamientos de manera más frecuente.

En síntesis, respecto a la relación entre funcionamiento familiar (comunicación familiar inadecuada, agresividad familiar, vida familiar, capacidad de diálogo familiar, ausencia de diálogo familiar y control familiar) y conductas desadaptativas (agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas y victimización), todas las hipótesis se confirman plenamente en todas las categorías establecidas (todos los sujetos, chicos, chicas, adolescencia temprana y adolescencia media). Por lo tanto, los adolescentes que informan de un funcionamiento familiar basado en una comunicación positiva, una adecuada vida en familia, con buena capacidad de diálogo, niveles positivos de control y ausencia de agresividad familiar, no se implican o apenas lo hacen en comportamientos antisociales. Respecto a las variables consideradas, destacar que la comunicación familiar inadecuada es la que mejor predice las conductas desadaptativas en todos los grupos, seguida de la agresividad familiar. Donde más contribuye la vida familiar en la función es en el grupo de la adolescencia temprana. Sin embargo, la variable control familiar en los chicos adolescentes y la adolescencia media, es la que menor peso tiene en la explicación de las conductas desadaptativas.

1.2. Correlaciones canónicas entre Autoestima y Conductas desadaptativas

En este punto, las variables incluidas dentro de la dimensión autoestima son: autoestima física, autoestima emocional, autoestima familiar, autoestima académica y autoestima social. A su vez, las conductas desadaptativas que vamos a trabajar son: agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas y victimización.

1.2.1. Todos los sujetos

En el caso de todos los alumnos encuestados, las correlaciones canónicas significativas fueron tres, por lo que se obtuvieron tres funciones canónicas. Dada la proporción entre número de sujetos y número de factores empleados (86 a 1), y que la correlación de la tercera función era muy baja (lo que impediría una adecuada explicación de los resultados), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y las correlaciones canónicas de las dos primeras funciones ($r=0,499$; $X^2(15)=205,04$; $p<0,001$ y $r=0,257$; $X^2(8)=49,96$; $p<0,001$, respectivamente).

Coeficientes canónicos

A partir de los valores que se reflejan en la tabla 21, podemos apreciar que en la primera función los factores que más contribuyen en la función canónica son las autoestimas familiar, académica y física. Entre el segundo grupo de factores, los de mayor contribución en la función son la agresividad y conductas delictivas, así como el consumo de drogas.

Respecto a la segunda función, podemos observar que todas las autoestimas, salvo la académica, contribuyen de forma importante. Respecto a las conductas desadaptativas, agresividad y conductas delictivas y especialmente la victimización, son las variables que más explican en dicha función.

Tabla 21. Coeficientes canónicos de autoestima y conductas desadaptativas (todos los sujetos)

Factores	Funciones canónicas	
	1	2
Autoes. física	-0,319	-0,354
Autoes. emocional	-0,240	-0,442
Autoes. familiar	0,666	-0,473
Autoes. académica	0,493	0,228
Autoes. social	-0,166	-0,430
Agresividad y conductas delictivas	-0,771	-0,486
Consumo de drogas	-0,340	0,230
Victimización	0,036	0,969

Correlación entre los factores y las variables canónicas

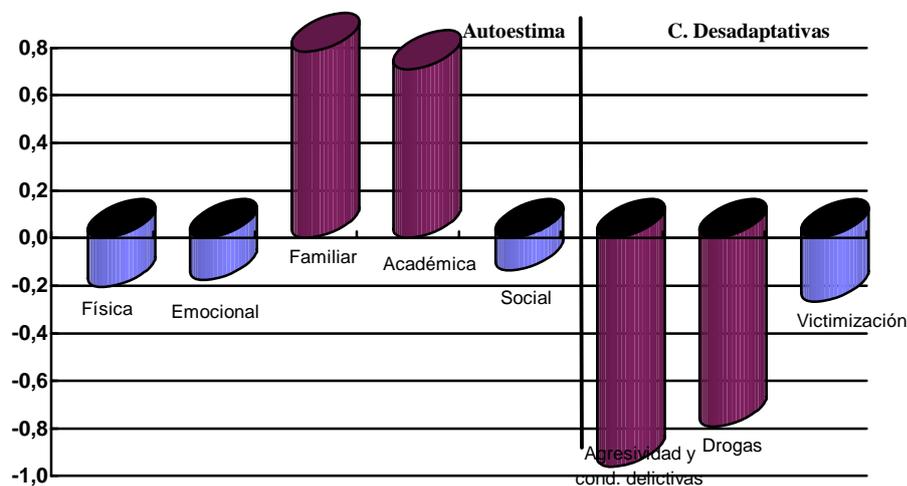
En la tabla 22 se presentan las correlaciones obtenidas entre las variables canónicas y los factores empleados. Las saturaciones de cada factor pueden apreciarse en los gráficos 16 y 17.

Tabla 22. Correlación canónica entre autoestima y conductas desadaptativas (todos los sujetos)

Factores	Variables canónicas	
	1	2
Autoes. física	-0,206	-0,567
Autoes. emocional	-0,175	-0,609
Autoes. familiar	0,782	-0,561
Autoes. académica	0,709	-0,138
Autoes. social	-0,135	-0,688
Agresividad y conductas delictivas	-0,960	0,016
Consumo de drogas	-0,793	0,063
Victimización	-0,266	0,929

En la primera correlación canónica, la relación entre autoestima física, familiar y académica, es inversa con agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas y victimización. El resto de factores tienen una correlación directa con éstas. Sin embargo, en la segunda función, todas las autoestimas se relacionan de manera inversa con las conductas desadaptativas.

Gráfico 16. Representación gráfica de la correlación entre autoestima y conductas desadaptativas en la primera función (todos los sujetos)



De los datos obtenidos entre todos los alumnos en la primera función — ver gráfico 16— se desprende que, los valores de autoestima física, se relacionan directamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas.

Por lo tanto, podemos afirmar que a menor autoestima física, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.1., en el caso de todos los sujetos no se confirma (aunque la puntuación obtenida tiene un peso muy bajo en la predicción de las conductas desadaptativas).

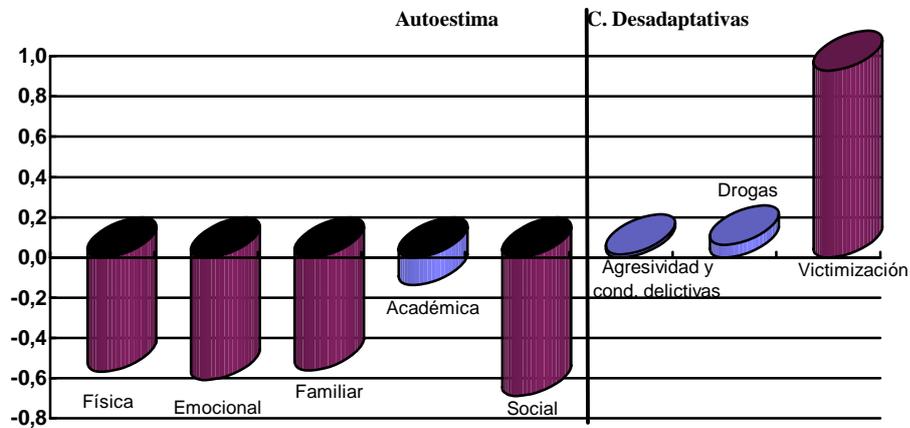
Asimismo, los niveles de autoestima emocional se relacionan directamente con puntuaciones negativas en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor autoestima emocional, se aprecia menos implicación en conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.2., en el caso de la muestra total tampoco se confirma (aunque la puntuación obtenida también tiene un peso muy bajo en la explicación de las conductas desadaptativas)

Por su parte, las puntuaciones de autoestima familiar se relacionan inversamente con los valores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor autoestima familiar, apenas se muestran conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.3., en el caso de todos los sujetos se confirma.

A su vez, los índices de autoestima académica se relacionan inversamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor autoestima académica, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.4., en el caso de la muestra total se confirma.

Por otro lado, las puntuaciones de autoestima social se relacionan directamente con las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que con índices negativos de autoestima social, apenas aparecen conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.5., en el caso de todos los sujetos no se confirma (aunque la puntuación obtenida tiene un peso muy bajo en la predicción de las conductas desadaptativas).

Gráfico 17. Representación gráfica de la correlación entre autoestima y conductas desadaptativas en la segunda función (todos los sujetos)



Sin embargo, a diferencia de los resultados de la primera función, de los datos obtenidos entre todos los sujetos en la segunda —ver gráfico 17— se desprende que, los valores de autoestima física se relacionan inversamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor autoestima física, se producen más conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y sobre todo victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.1., en el caso de todos los sujetos se confirma.

Asimismo, los niveles de autoestima emocional se relacionan inversamente con valores positivos en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor autoestima emocional, se aprecia más implicación en conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y fundamentalmente victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.2., en el caso de la muestra total se confirma.

Por su parte, las puntuaciones de autoestima familiar se relacionan inversamente con los valores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor autoestima familiar, aparecen mayores niveles de conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y sobre todo de victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.3., en el caso de todos los sujetos se confirma.

A su vez, los índices de autoestima académica se relacionan inversamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor autoestima académica, se producen más conductas

agresivas y delictivas, consumo de drogas y principalmente victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.4., en el caso de la muestra total se confirma.

Por otro lado, las puntuaciones de autoestima social se relacionan inversamente con las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor autoestima social, se manifiestan más conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y sobre todo victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.5., en el caso de todos los sujetos se confirma.

En resumen, la relación en la primera de las funciones entre todas las variables incluidas en la dimensión autoestima y las de la dimensión conductas desadaptativas, no nos permite confirmar totalmente la segunda hipótesis general (H2), ya que la asociación entre autoestima física, emocional y social con las conductas antisociales es directa. Pero en estos casos, los valores obtenidos tienen un grado de predicción de dichos comportamientos muy bajo. Sin embargo, los resultados de la segunda función nos permiten confirmar todas las hipótesis que engloba la segunda hipótesis general. Por consiguiente, en el caso de todos los alumnos encuestados que informan de bajos niveles de autoestima en todas sus dimensiones, se observa una mayor comisión de conductas desadaptativas, principalmente elevados sentimientos de victimización.

1.2.2. Hombres

En el caso de los chicos adolescentes encuestados, las correlaciones canónicas significativas fueron dos ($r=0,452$; $X^2(15)=95,96$; $p<0,001$ y $r=0,345$; $X^2(8)=37,65$; $p<0,001$, respectivamente), por lo que se obtuvieron dos funciones canónicas. Dada la proporción entre número de sujetos y número de factores empleados (44 a 1), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y las correlaciones canónicas de ambas funciones.

Coefficientes canónicos

A partir de los valores que se reflejan en la tabla 23, podemos apreciar que en la primera función los distintos factores de la autoestima, salvo la social, contribuyen de manera importante en la función con las conductas desadaptativas. En el caso de estas últimas, la mayor contribución la aportan la agresividad y conductas delictivas, seguida del consumo de drogas.

Respecto a la segunda función canónica, la autoestima familiar y la social son las de mayor contribución en la función. Dentro de las conductas desadaptativas, la victimización es la que posee un mayor peso en dicha función.

Tabla 23. Coeficientes canónicos de autoestima y conductas desadaptativas (chicos adolescentes)

Factores	Funciones canónicas	
	1	2
Autoes. física	-0,497	-0,249
Autoes. emocional	-0,321	-0,136
Autoes. familiar	0,577	-0,614
Autoes. académica	0,496	0,101
Autoes. social	-0,177	-0,498
Agresividad y conductas delictivas	-0,781	-0,236
Consumo de drogas	-0,381	0,165
Victimización	0,275	0,939

Correlación entre los factores y las variables canónicas

En la tabla 24 se presentan las correlaciones obtenidas entre las variables canónicas y los factores empleados. Las saturaciones de cada factor pueden apreciarse en los gráficos 18 y 19.

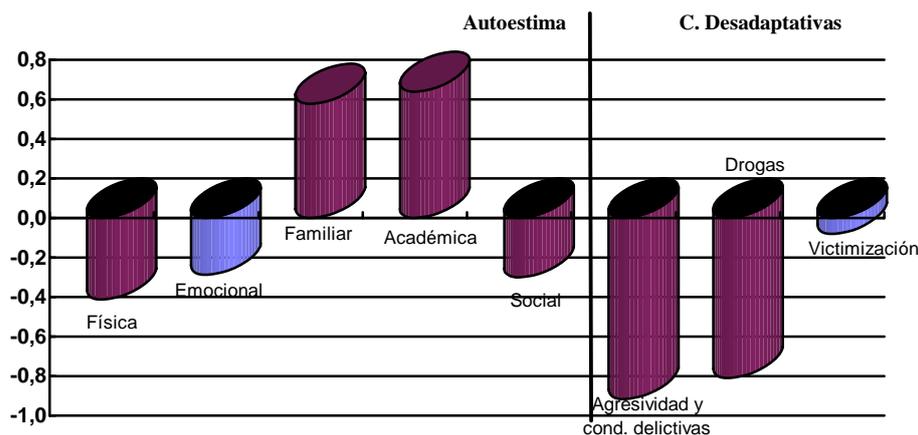
Tabla 24. Correlación canónica entre autoestima y conductas desadaptativas (chicos adolescentes)

Factores	Variables canónicas	
	1	2
Autoes. física	-0,410	-0,552
Autoes. emocional	-0,285	-0,414
Autoes. familiar	0,579	-0,749
Autoes. académica	0,640	-0,214
Autoes. social	-0,300	-0,739
Agresividad y conductas delictivas	-0,914	0,243
Consumo de drogas	-0,807	0,213
Victimización	-0,079	0,984

En el caso de la primera correlación canónica, podemos apreciar que la asociación entre la autoestima familiar y académica, con las tres conductas desadaptativas es inversa. Sin embargo, dicha relación entre estas últimas y las autoestimas emocional, física y social es directa.

Respecto a la segunda función, se observa que todas las autoestimas relacionan de manera inversa con la agresividad y conductas delictivas, el consumo de drogas y la victimización.

Gráfico 18. Representación gráfica de la correlación entre autoestima y conductas desadaptativas en la primera función (chicos adolescentes)



De los datos obtenidos entre los varones en la primera función —ver gráfico 18— se desprende que, los valores de autoestima física se relacionan directamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor autoestima física, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.1., en el caso de los chicos no se confirma.

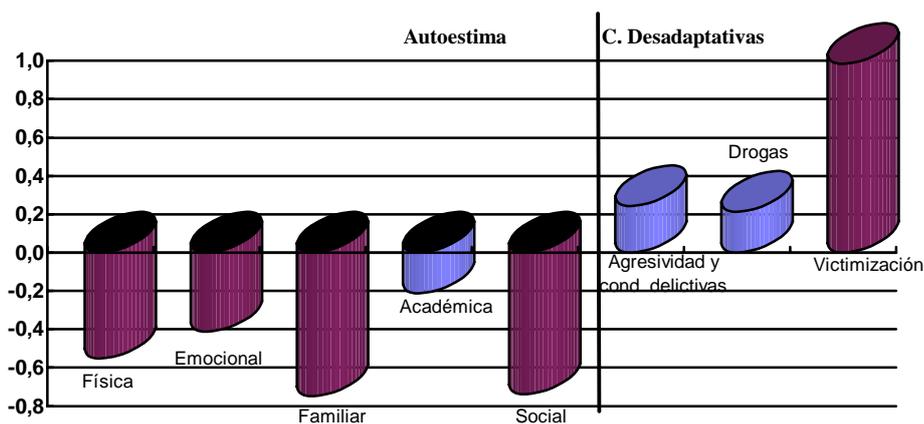
Asimismo, los niveles de autoestima emocional se relacionan directamente con puntuaciones negativas en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor autoestima emocional, se aprecia menos implicación en conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.2., en el caso de los hombres no se confirma (aunque la puntuación obtenida tiene un peso bajo en la predicción de las conductas desadaptativas).

Por su parte, las puntuaciones de autoestima familiar se relacionan inversamente con los valores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor autoestima familiar, apenas se muestran conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.3., en el caso de los varones se confirma.

A su vez, los índices de autoestima académica se relacionan inversamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor autoestima académica, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.4., en el caso de los chicos se confirma.

Por otro lado, las puntuaciones de autoestima social se relacionan directamente con las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que con índices negativos de autoestima social, aparecen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.5., en el caso de los hombres no se confirma (aunque la puntuación obtenida es un poco baja para explicar las conductas desadaptativas).

Gráfico 19. Representación gráfica de la correlación entre autoestima y conductas desadaptativas en la segunda función (chicos adolescentes)



Sin embargo, en contraste con la primera función, de los datos obtenidos entre los varones en la segunda —ver gráfico 19— se desprende que, los valores de autoestima física se relacionan inversamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor autoestima física, se producen más conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y sobre todo victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.1., en el caso de los chicos se confirma.

Asimismo, los niveles de autoestima emocional se relacionan inversamente con valores positivos en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor autoestima emocional, se aprecia más implicación en conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y fundamentalmente

victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.2., en el caso de los hombres se confirma.

Por su parte, las puntuaciones de autoestima familiar se relacionan inversamente con los valores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor autoestima familiar, aparecen mayores niveles de conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y principalmente de victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.3., en el caso de los varones se confirma.

A su vez, los índices de autoestima académica se relacionan inversamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor autoestima académica, se producen más conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y fundamentalmente victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.4., en el caso de los chicos se confirma.

Por otro lado, las puntuaciones de autoestima social se relacionan inversamente con las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor autoestima social, se manifiestan más conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y sobre todo victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.5., en el caso de los hombres se confirma.

En resumen, al igual que ocurría en el caso de todos los sujetos, la relación en la primera de las funciones entre todas las variables incluidas en la dimensión autoestima y las de la dimensión conductas desadaptativas, no nos permite confirmar totalmente la segunda hipótesis general (H2), ya que la asociación entre autoestima física, emocional y social con las conductas antisociales es directa. Sin embargo, los resultados de la segunda función sí nos permiten confirmar todas las hipótesis que engloba la segunda hipótesis general. Por consiguiente, en el caso de los chicos adolescentes encuestados que informan de bajos niveles de autoestima en todas sus dimensiones, se observa una participación mayor en comportamientos desadaptativos, principalmente elevados sentimientos de victimización.

1.2.3. Mujeres

En el caso de las chicas adolescentes, la correlación canónica significativa fue una ($r=0,557$; $X^2(15)=115,04$; $p<0,001$), por lo que se obtuvo una función canónica. Dada la proporción entre número de sujetos y número de factores empleados (43 a 1), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y las correlaciones canónicas de la función.

Coefficientes canónicos

A partir de los valores que se presentan en la tabla 25, podemos afirmar que los factores de la autoestima que más contribuyen en la función son tres: la autoestima familiar, la académica y la social. Respecto a las conductas desadaptativas, la agresividad y conductas delictivas, seguida del consumo de drogas, son las que mayor contribución aportan a la función.

Tabla 25. Coeficientes canónicos de autoestima y conductas desadaptativas (chicas adolescentes)

Factores	Función canónica
	1
Autoes. física	-0,012
Autoes. emocional	-0,016
Autoes. familiar	0,768
Autoes. académica	0,346
Autoes. social	-0,392
Agresividad y conductas delictivas	-0,663
Consumo de drogas	-0,441
Victimización	-0,061

Correlación entre los factores y la variable canónica

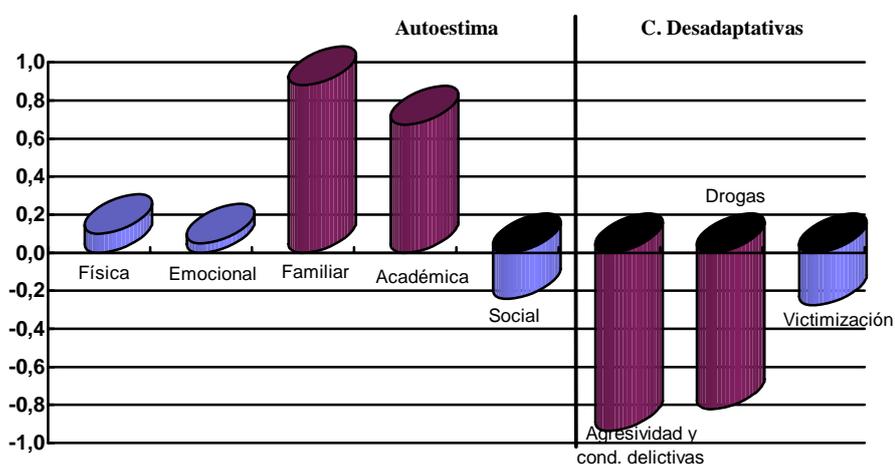
En la tabla 26 se presentan las correlaciones obtenidas entre la variable canónica y los factores empleados. Las saturaciones de cada factor quedan reflejadas en el gráfico 20.

Tabla 26. Correlación canónica entre autoestima y conductas desadaptativas (chicas adolescentes)

Factores	Variable canónica
	1
Autoes. física	0,101
Autoes. emocional	0,050
Autoes. familiar	0,879
Autoes. académica	0,672
Autoes. social	-0,242
Agresividad y conductas delictivas	-0,936
Consumo de drogas	-0,823
Victimización	-0,277

En dicha correlación canónica, la relación de las autoestimas familiar y académica con la agresividad y conductas delictivas, el consumo de drogas y la victimización, es inversa. Sin embargo, la asociación de estas últimas con las autoestimas física, emocional y social es directa.

Gráfico 20. Representación gráfica de la correlación entre autoestima y conductas desadaptativas (chicas adolescentes)



De los datos obtenidos entre las mujeres —ver gráfico 20— se desprende que, los valores de autoestima física se relacionan inversamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos

afirmar que a mayor autoestima física se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en las adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.1., en el caso de las chicas se confirma.

Asimismo, los niveles de autoestima emocional se relacionan inversamente con valores negativos en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor autoestima emocional, se aprecia menos implicación en conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre las adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.2., en el caso de las mujeres se confirma.

Por su parte, las puntuaciones de autoestima familiar se relacionan inversamente con los valores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor autoestima familiar, aparecen menores niveles de conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en las adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.3., en el caso de las chicas se confirma.

A su vez, los índices de autoestima académica se relacionan inversamente con las puntuaciones de los factores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor autoestima académica, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en las adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.4., en el caso de las mujeres se confirma.

Por otro lado, las puntuaciones de autoestima social se relacionan directamente con las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor autoestima social, se manifiestan menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en las adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.5., en el caso de las chicas no se confirma (aunque la puntuación obtenida tiene un peso muy bajo en la predicción de las conductas antisociales).

En resumen, la relación entre todas las variables incluidas en la dimensión autoestima y las de la dimensión conductas desadaptativas, nos permiten confirmar todas las hipótesis que engloban la segunda hipótesis general (H2), salvo la hipótesis 2.5. Por consiguiente, en el caso de todas las chicas adolescentes encuestadas que informan de niveles positivos de autoestima en todas sus dimensiones—salvo la social—, se observa una escasa o nula participación en conductas desadaptativas.

1.2.4. Adolescencia temprana

En el caso de los sujetos pertenecientes a la etapa de la adolescencia temprana (11-14 años), las correlaciones canónicas significativas fueron dos, por lo que se obtuvieron dos funciones canónicas. Dada la proporción entre número

de sujetos y número de factores empleados (61 a 1) y que la correlación de la segunda función era muy baja (lo que impediría una adecuada explicación de los resultados), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y las correlaciones canónicas de la primera función ($r=0,484$; $X^2(15)=122,21$; $p<0,001$).

Coeficientes canónicos

A partir de los valores que se reflejan en la tabla 27, podemos apreciar que la autoestima familiar, seguida de la académica, física y emocional, son los factores que más contribuyen en la función. Entre las conductas desadaptativas, sólo el factor agresividad y conductas delictivas contribuye de manera importante en dicha función.

Tabla 27. Coeficientes canónicos de autoestima y conductas desadaptativas (adolescencia temprana)

Factores	Función canónica
	1
Autoes. física	-0,388
Autoes. emocional	-0,359
Autoes. familiar	0,666
Autoes. académica	0,460
Autoes. social	-0,067
Agresividad y conductas delictivas	-0,944
Consumo de drogas	-0,177
Victimización	0,194

Correlación entre los factores y la variable canónica

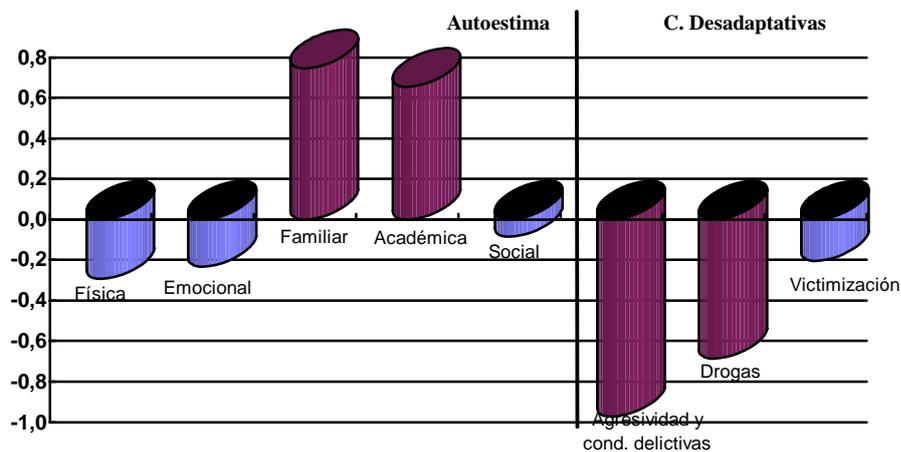
En la tabla 28 se presentan las correlaciones obtenidas entre la variable canónica y los factores empleados. Las saturaciones de cada factor quedan reflejadas en el gráfico 21.

Tabla 28. Correlación canónica entre autoestima y conductas desadaptativas (adolescencia temprana)

Factores	Variable canónica
	1
Autoes. física	-0,292
Autoes. emocional	-0,232
Autoes. familiar	0,746
Autoes. académica	0,655
Autoes. social	-0,084
Agresividad y conductas delictivas	-0,973
Consumo de drogas	-0,688
Victimización	-0,205

Puede apreciarse que la correlación de las autoestimas familiar y académica con los tres factores de las conductas desadaptativas, es inversa. No ocurre lo mismo respecto a las autoestimas física, emocional y social, ya que su asociación con la agresividad y conductas delictivas, el consumo de drogas y la victimización, es directa.

Gráfico 21. Representación gráfica de la correlación entre autoestima y conductas desadaptativas (adolescencia temprana)



De los datos obtenidos entre los participantes pertenecientes a la etapa de la adolescencia temprana —ver gráfico 21— se desprende que, los valores de autoestima física se relacionan directamente con las puntuaciones de los factores

de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor autoestima física, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.1., en el caso de la adolescencia temprana no se confirma (aunque la puntuación obtenida tienen un peso bajo en la predicción de las conductas desadaptativas).

Asimismo, los niveles de autoestima emocional se relacionan directamente con puntuaciones negativas en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor autoestima emocional, se aprecia menos implicación en conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.2., en el caso de los sujetos pertenecientes al periodo de la adolescencia temprana tampoco se confirma (aunque la puntuación obtenida también tiene un peso muy bajo en la explicación de las conductas antisociales).

Por su parte, las puntuaciones de autoestima familiar se relacionan inversamente con los valores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor autoestima familiar, apenas se muestran conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.3., en el caso de la adolescencia temprana se confirma.

A su vez, los índices de autoestima académica se relacionan inversamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor autoestima académica, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.4., en el caso de los participantes incluidos en la etapa de la adolescencia temprana se confirma.

Por otro lado, las puntuaciones de autoestima social se relacionan directamente con las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que con índices negativos de autoestima social, aparecen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.5., en el caso de la adolescencia temprana no se confirma (aunque la puntuación obtenida en este factor tiene un peso muy bajo en la predicción de las conductas desadaptativas).

En resumen, al igual que ocurría en el caso de todos los sujetos y los chicos adolescentes, la relación entre todas las variables incluidas en la dimensión autoestima y las de la dimensión conductas desadaptativas, no nos permite confirmar totalmente la segunda hipótesis general (H2), ya que la asociación entre autoestima física, emocional y social con las conductas antisociales es directa. Aunque sus valores tienen un grado de predicción de dichos comportamientos muy bajo. Por consiguiente, en el caso de los todos alumnos encuestados entre 11

y 14 años que informan de niveles elevados de autoestima familiar y académica, su participación en comportamientos antisociales es escasa o nula.

1.2.5. Adolescencia media

En el caso de los alumnos encuestados pertenecientes al periodo de la adolescencia media (15-18 años), las correlaciones canónicas significativas fueron tres, por lo que se obtuvieron tres funciones canónicas. Dada la proporción entre número de sujetos y número de factores empleados (26 a 1) y que la correlación de la tercera función era muy baja (lo que impediría una adecuada explicación de los resultados), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y las correlaciones canónicas de la primera y segunda función, aunque con reservas, al situarse algo por debajo de los 30 sujetos por variable ($r=0,495$; $X^2(15)=86,90$; $p<0,001$; $r=0,377$; $X^2(8)=38,50$; $p<0,001$, respectivamente).

Coefficientes canónicos

A partir de los valores que se reflejan en la tabla 29, podemos apreciar que en la primera función, las autoestimas familiar, académica y social, son las que más contribuyen en la función dentro de la variable autoestima. Respecto a las conductas desadaptativas, señalar que las de mayor contribución en la función son la agresividad y conductas delictivas, así como el consumo de drogas.

Respecto a la segunda función, y atendiendo a la dimensión autoestima, la académica pierde bastante peso, siendo las autoestimas social y familiar (igual que en la primera función), las de mayor contribución. Asimismo, dentro de las conductas desadaptativas también se observa algún cambio, ya que en esta función los factores que más contribuyen son la victimización y el consumo de drogas.

Tabla 29. Coeficientes canónicos de autoestima y conductas desadaptativas (adolescencia media)

Factores	Funciones canónicas	
	1	2
Autoes. física	-0,258	0,132
Autoes. emocional	-0,072	0,163
Autoes. familiar	0,629	0,469
Autoes. académica	0,466	-0,001
Autoes. social	-0,460	0,704
Agresividad y conductas delictivas	-0,588	-0,068
Consumo de drogas	-0,504	0,411
Victimización	-0,125	-0,914

Correlación entre los factores y las variables canónicas

En la tabla 30 se presentan las correlaciones obtenidas entre las variables canónicas y los factores empleados. Las saturaciones de cada factor pueden apreciarse en los gráficos 22 y 23.

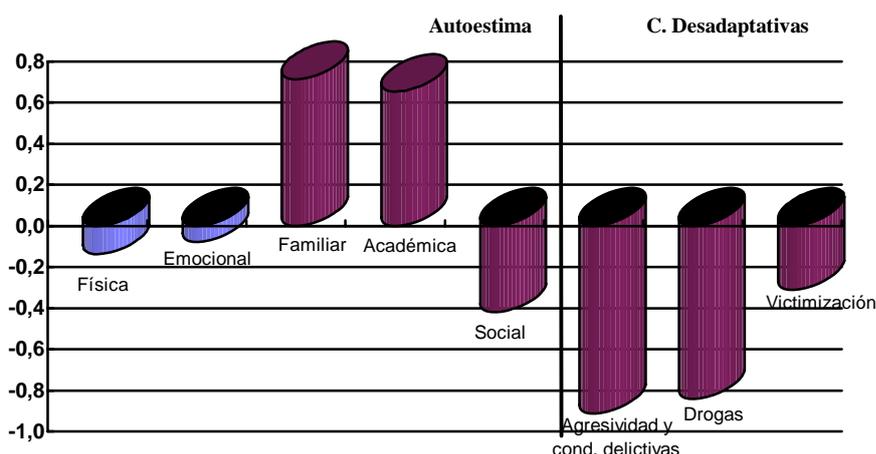
Tabla 30. Correlación canónica entre autoestima y conductas desadaptativas (adolescencia media)

Factores	Variables canónicas	
	1	2
Autoes. física	-0,137	0,487
Autoes. emocional	-0,079	0,347
Autoes. familiar	0,713	0,616
Autoes. académica	0,652	0,323
Autoes. social	-0,421	0,839
Agresividad y conductas delictivas	-0,913	-0,107
Consumo de drogas	-0,842	0,355
Victimización	-0,310	-0,927

En la primera función, las autoestimas física, emocional y social correlacionan de manera directa con las tres conductas desadaptativas. Tanto la autoestima familiar como la académica, lo hacen inversamente. En la segunda función, sin embargo, todos los factores de la autoestima correlacionan de forma

directa con el consumo de drogas. Sin embargo, su correlación con la agresividad y conductas delictivas, así como con la victimización, es inversa.

Gráfico 22. Representación gráfica de la correlación entre autoestima y conductas desadaptativas en la primera función (adolescencia media)



De los datos obtenidos entre los alumnos pertenecientes a la etapa de la adolescencia media en la primera función —ver gráfico 22— se desprende que, los valores de autoestima física se relacionan directamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor autoestima física, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.1., en el caso de la adolescencia media no se confirma (aunque la puntuación obtenida tiene un peso muy bajo en la predicción de las conductas desadaptativas).

Asimismo, los niveles de autoestima emocional se relacionan directamente con puntuaciones negativas en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor autoestima emocional, se aprecia menos implicación en conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.2., en el caso de los sujetos pertenecientes al periodo de la adolescencia media tampoco se confirma (aunque la puntuación obtenida aquí también tiene un peso muy bajo en la explicación de las conductas antisociales).

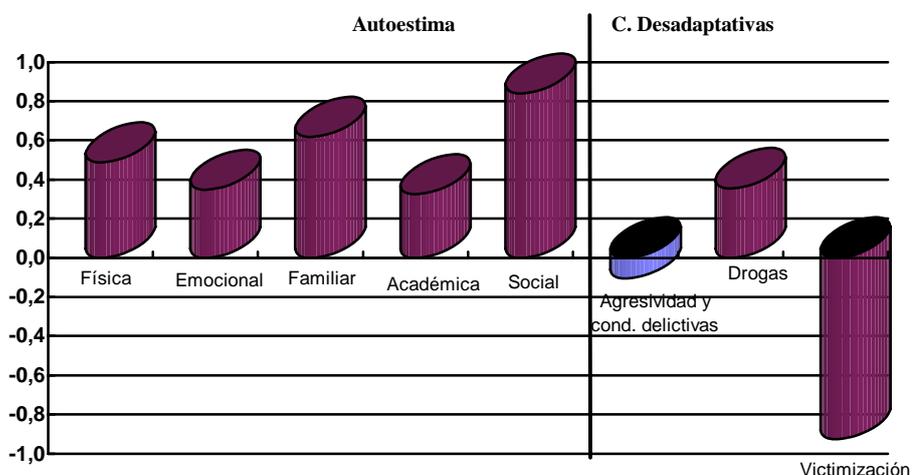
Por su parte, las puntuaciones de autoestima familiar se relacionan inversamente con los valores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor autoestima familiar, apenas se muestran conductas

agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.3., en el caso de la adolescencia media se confirma.

A su vez, los índices de autoestima académica se relacionan inversamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor autoestima académica, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.4., en el caso de los participantes incluidos en la etapa de la adolescencia media se confirma.

Por otro lado, las puntuaciones de autoestima social se relacionan directamente con las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que con índices negativos de autoestima social, aparecen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 2.5., en el caso de la adolescencia media no se confirma (aunque la puntuación obtenida tiene un peso muy bajo en la predicción de las conductas desadaptativas).

Gráfico 23. Representación gráfica de la correlación entre autoestima y conductas desadaptativas en la segunda función (adolescencia media)



Sin embargo, a diferencia de los resultados alcanzados en la primera función, de los datos obtenidos en la segunda —ver gráfico 23— se desprende que, todas las autoestimas consideradas en el estudio, se relacionan de manera inversa con la agresividad y conductas delictivas y sobre todo con la victimización. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayores niveles de autoestima física, emocional, familiar, académica y social, se producen menos sentimientos

de victimización y de agresividad y conductas delictivas, en los adolescentes situados en este periodo de la adolescencia. Por el contrario, la correlación de todos los tipos de autoestima con el consumo de drogas es directa. Es decir, que a mayores niveles en todas las autoestimas, se observa un incremento en el uso de sustancias adictivas.

A raíz de estas observaciones, podemos señalar que las hipótesis 2.1., 2.2., 2.3., 2.4., y 2.5., en el caso de los sujetos incluidos en la etapa de la adolescencia media en la segunda función, se confirman parcialmente.

En resumen, la relación en la primera función entre todas las variables incluidas en la dimensión autoestima y las de la dimensión conductas desadaptativas, no nos permite confirmar totalmente la segunda hipótesis general (H2), ya que la asociación entre autoestima física, emocional y social con las conductas antisociales es directa. Aunque sus valores tienen un grado de explicación de dichos comportamientos muy bajo. Respecto a la segunda función, todas las dimensiones de la autoestima se relacionan inversamente con la agresividad y conductas delictivas y con la victimización, pero no sucede lo mismo en el caso de la autoestima social. Por consiguiente, todos los alumnos encuestados entre 15 y 18 años que informan de puntuaciones elevadas de autoestima en todos sus niveles, muestran niveles bajos de agresividad y conductas delictivas y sobre todo de victimización. Pero no sucede lo mismo con el uso de drogas, ya que se dan más casos de consumo cuando los alumnos consideran que sus diferentes autoestimas son elevadas.

En síntesis, respecto a la relación entre autoestima y conductas desadaptativas, todas las hipótesis se confirman plenamente sólo en el caso de todos los sujetos y chicos adolescentes, en la segunda correlación canónica obtenida en cada uno de ellos. Es decir, que cuando estos adolescentes presentan niveles elevados de autoestima (física, emocional, familiar, académica y social), informan de una menor comisión de conductas desadaptativas (agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas y victimización). En el resto de casos, la segunda hipótesis general (H2) se confirma parcialmente. Es destacable que en todas las categorías (todos los sujetos, chicos, chicas, adolescencia temprana y adolescencia media) se observa que niveles elevados de autoestima familiar y académica, propician una menor participación en comportamientos antisociales. Asimismo, todos los niveles de autoestima están muy relacionados sobre todo con la victimización. Es decir, cuando los alumnos presentan todas sus autoestimas altas, se predicen escasos o nulos sentimientos de victimización. Por el contrario, cuando las autoestimas son bajas, los alumnos se sienten víctimas por parte de algún/os compañero/s.

1.3. Correlaciones canónicas entre Salud mental y Conductas desadaptativas

En este punto, las variables incluidas dentro de la dimensión salud mental son: estrés percibido y sintomatología depresiva. Las conductas desadaptativas que vamos a trabajar son: agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas y victimización.

1.3.1. Todos los sujetos

En el caso de todos los alumnos encuestados, la correlación canónica significativa obtenida fue una ($r=0,337$; $X^2(6)=67,92$; $p<0,001$) dando lugar, por tanto, a una sola función canónica. Dada la proporción entre número de sujetos y número de factores empleados (138 a 1), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y las correlaciones canónicas de dicha función.

Coefficientes canónicos

A partir de los valores que se reflejan en la tabla 31, podemos apreciar que tanto el estrés como la sintomatología depresiva contribuyen de manera relevante en la función, al igual que dos de los factores de las conductas desadaptativas: el consumo de drogas y la victimización.

Tabla 31. Coeficientes canónicos de salud mental y conductas desadaptativas (todos los sujetos)

Factores	Función canónica
	1
Estrés percibido	-0,721
Sintomatología depresiva	-0,337
Agresividad y conductas delictivas	-0,164
Consumo de drogas	-0,463
Victimización	-0,727

Correlación entre los factores y la variable canónica

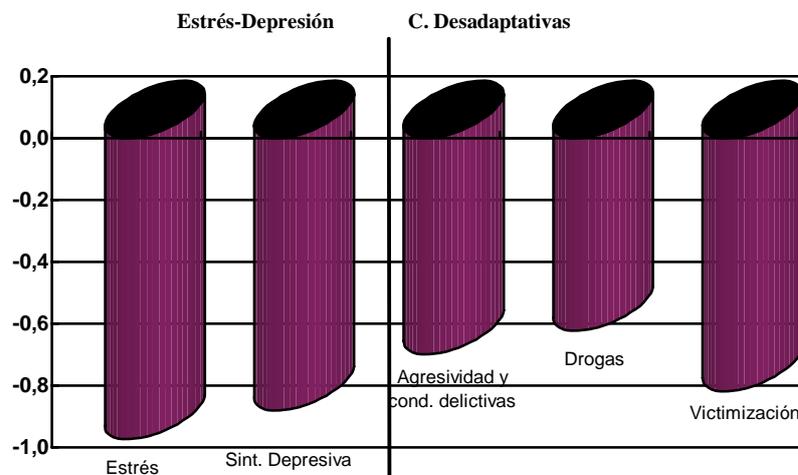
En la tabla 32 se presentan las correlaciones obtenidas entre la variable canónica y los factores empleados. Las saturaciones de cada factor se reflejan en el gráfico 24.

Tabla 32. Correlación canónica entre salud mental y conductas desadaptativas (todos los sujetos)

Factores	Variable canónica
	1
Estrés percibido	-0,975
Sintomatología depresiva	-0,881
Agresividad y conductas delictivas	-0,700
Consumo de drogas	-0,624
Victimización	-0,820

En dicha correlación canónica, la relación entre el estrés percibido y la sintomatología depresiva con las tres conductas desadaptativas, es directa.

Gráfico 24. Representación gráfica de la correlación entre salud mental y conductas desadaptativas (todos los sujetos)



De los datos obtenidos entre todos los alumnos —ver gráfico 24— se desprende que, los valores de estrés percibido se relacionan directamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor estrés percibido, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 3.1., en el caso de todos los sujetos se confirma.

Asimismo, los niveles de sintomatología depresiva se relacionan directamente con puntuaciones negativas en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que con escasos síntomas de depresión, se aprecia una menor implicación en conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 3.2., en el caso de la muestra total se confirma.

En resumen, la relación entre todas las variables incluidas en la dimensión salud mental y las de la dimensión conductas desadaptativas, nos permiten confirmar todas las hipótesis que engloba la tercera hipótesis general (H3). Por consiguiente, en el caso de todos los sujetos encuestados podemos afirmar que los que no presentan síntomas de estrés y depresión, muestran una escasa o nula implicación en conductas desadaptativas.

1.3.2. Hombres

En el caso de los chicos adolescentes encuestados, la correlación canónica significativa fue una ($r=0,338$; $X^2(6)=33,35$; $p<0,001$) dando lugar, por tanto, a una función canónica. Dada la proporción entre número de sujetos y número de factores empleados (70 a 1), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y las correlaciones canónicas de dicha función.

Coefficientes canónicos

A partir de los valores que se reflejan en la tabla 33, podemos apreciar que el estrés percibido y la sintomatología depresiva contribuyen significativamente en la función, al igual que lo hacen la agresividad y conductas delictivas y la victimización.

Tabla 33. Coeficientes canónicos de salud mental y conductas desadaptativas (chicos adolescentes)

Factores	Función canónica
	1
Estrés percibido	-0,604
Sintomatología depresiva	-0,478
Agresividad y conductas delictivas	-0,330
Consumo de drogas	-0,264
Victimización	-0,702

Correlación entre los factores y la variable canónica

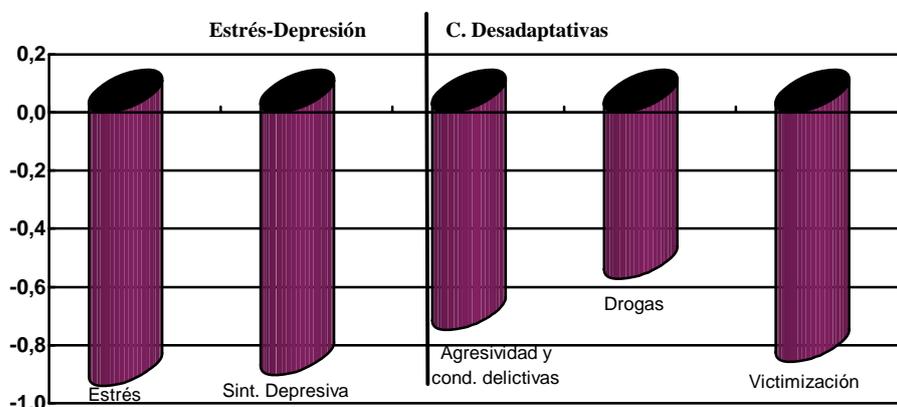
En la tabla 34 se presentan las correlaciones obtenidas entre la variable canónica y los factores empleados. Las saturaciones de cada factor pueden apreciarse en el gráfico 25.

Tabla 34. Correlación canónica entre salud mental y conductas desadaptativas (chicos adolescentes)

Factores	Variable canónica
	1
Estrés percibido	-0,940
Sintomatología depresiva	-0,903
Agresividad y conductas delictivas	-0,748
Consumo de drogas	-0,573
Victimización	-0,858

En dicha correlación canónica, todos los factores —tanto el estrés percibido y la sintomatología depresiva, como la agresividad y conductas delictivas, el consumo de drogas y la victimización— correlacionan de manera directa entre sí.

Gráfico 25. Representación gráfica de la correlación entre salud mental y conductas desadaptativas (chicos adolescentes)



De los datos obtenidos entre los varones —ver gráfico 25— se desprende que, los valores de estrés percibido se relacionan directamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor estrés percibido, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 3.1., en el caso de los hombres se confirma.

Asimismo, los niveles de sintomatología depresiva se relacionan directamente con puntuaciones negativas en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que con escasos síntomas de depresión, se aprecia una menor implicación en conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 3.2., en el caso de los chicos se confirma.

En resumen, la relación entre todas las variables incluidas en la dimensión salud mental y las de la dimensión conductas desadaptativas, nos permiten confirmar todas las hipótesis que engloba la tercera hipótesis general (H3). Por consiguiente, en el caso de los chicos adolescentes encuestados podemos afirmar que los que no presentan síntomas de estrés y depresión, muestran una escasa o nula implicación en conductas desadaptativas.

1.3.3. Mujeres

En el caso de las chicas adolescentes encuestadas, la correlación canónica significativa obtenida fue una ($r=0,409$; $X^2(6)=55,40$; $p<0,001$) dando lugar, por tanto, a una función canónica. Dada la proporción entre número de sujetos y

número de factores empleados (67 a 1), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y las correlaciones canónicas de dicha función.

Coeficientes canónicos

A partir de los valores que se reflejan en la tabla 35, podemos afirmar que tanto el estrés percibido como la sintomatología depresiva contribuyen de forma importante en la función. Asimismo, todas las variables de las conductas desadaptativas también tienen un peso relevante.

Tabla 35. Coeficientes canónicos de salud mental y conductas desadaptativas (chicas adolescentes)

Factores	Función canónica
	1
Estrés percibido	-0,630
Sintomatología depresiva	-0,424
Agresividad y conductas delictivas	-0,366
Consumo de drogas	-0,409
Victimización	-0,624

Correlación entre los factores y la variable canónica

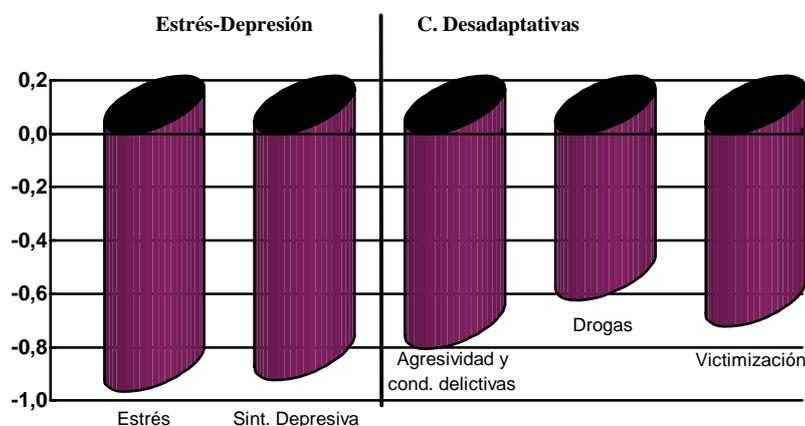
En la Tabla 36 se presentan las correlaciones obtenidas entre la variable canónica y los factores empleados. Las saturaciones de cada factor están reflejadas en el gráfico 26.

Tabla 36. Correlación canónica entre salud mental y conductas desadaptativas (chicas adolescentes)

Factores	Variable canónica
	1
Estrés percibido	-0,966
Sintomatología depresiva	-0,923
Agresividad y conductas delictivas	-0,805
Consumo de drogas	-0,623
Victimización	-0,722

En dicha correlación canónica, las relaciones entre estrés percibido y sintomatología depresiva con los tres factores que conforman las conductas desadaptativas, son directas.

Gráfico 26. Representación gráfica de la correlación entre salud mental y conductas desadaptativas (chicas adolescentes)



De los datos obtenidos entre las chicas adolescentes —ver gráfico 26— se desprende que, los valores de estrés percibido se relacionan directamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor estrés percibido, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre las adolescentes. Es decir, la hipótesis 3.1., en el caso de las chicas se confirma.

Asimismo, los niveles de sintomatología depresiva se relacionan directamente con puntuaciones negativas en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que con escasos síntomas de depresión, se aprecia una menor implicación en conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en las adolescentes. Es decir, la hipótesis 3.2., en el caso de las mujeres se confirma.

En resumen, la relación entre todas las variables incluidas en la dimensión salud mental y las de la dimensión conductas desadaptativas, nos permiten confirmar todas las hipótesis que engloba la tercera hipótesis general (H3). Por consiguiente, en el caso de las chicas encuestadas podemos afirmar que las que no presentan síntomas de estrés y depresión, muestran una escasa o nula implicación en conductas desadaptativas.

1.3.4. Adolescencia temprana

En el caso de los alumnos pertenecientes a la etapa de la adolescencia temprana (11-14 años), la correlación canónica significativa fue solamente una ($r=0,346$; $X^2(6)=47,97$; $p<0,001$) dando lugar, por tanto, a una función canónica. Dada la proporción entre número de sujetos y número de factores empleados (97 a 1), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y las correlaciones canónicas de dicha función.

Coefficientes canónicos

A partir de los valores que se reflejan en la tabla 37, podemos apreciar que los factores que más contribuyen en dicha función son el estrés percibido y la sintomatología depresiva por un lado, y la victimización por otro.

Tabla 37. Coeficientes canónicos de salud mental y conductas desadaptativas (adolescencia temprana)

Factores	Función canónica
	1
Estrés percibido	-0,721
Sintomatología depresiva	-0,335
Agresividad y conductas delictivas	-0,172
Consumo de drogas	-0,296
Victimización	-0,789

Correlación entre los factores y la variable canónica

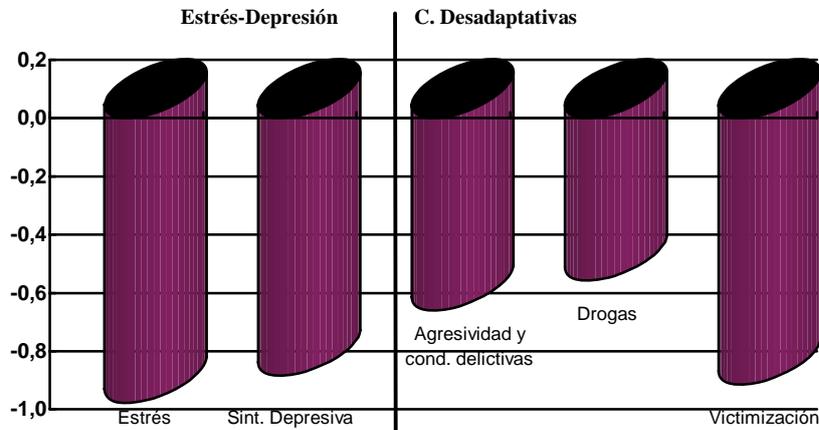
En la tabla 38 se presentan las correlaciones obtenidas entre la variable canónica y los factores empleados. Las saturaciones de cada factor pueden apreciarse en el gráfico 27.

Tabla 38. Correlación canónica entre salud mental y conductas desadaptativas (adolescencia temprana)

Factores	Variable canónica
	1
Estrés percibido	-0,976
Sintomatología depresiva	-0,883
Agresividad y conductas delictivas	-0,661
Consumo de drogas	-0,557
Victimización	-0,914

Si nos fijamos en los datos de dicha correlación canónica, podemos observar que todos los factores —estrés percibido, sintomatología depresiva, agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas y victimización—, correlacionan de manera directa entre sí.

Gráfico 27. Representación gráfica de la correlación entre salud mental y conductas desadaptativas (adolescencia temprana)



De los datos obtenidos entre los participantes encuestados pertenecientes a la etapa de la adolescencia temprana —ver gráfico 27— se desprende que, los valores de estrés percibido se relacionan directamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor estrés percibido, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 3.1., en el caso de la adolescencia temprana se confirma.

Asimismo, los niveles de sintomatología depresiva se relacionan directamente con puntuaciones negativas en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que con escasos síntomas de depresión, se aprecia una menor implicación en conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 3.2., en el caso de los participantes pertenecientes a la etapa de la adolescencia temprana se confirma.

En resumen, la relación entre todas las variables incluidas en la dimensión salud mental y las de la dimensión conductas desadaptativas, nos permiten confirmar todas las hipótesis que engloba la tercera hipótesis general (H3). Por consiguiente, en el caso de los sujetos entre 11 y 14 años encuestados, podemos afirmar que los que no presentan síntomas de estrés y depresión, muestran una escasa o nula implicación en conductas desadaptativas.

1.3.5. Adolescencia media

En el caso de los alumnos pertenecientes al periodo de la adolescencia media (15-18 años), aunque no se obtuvo ninguna correlación canónica igual o mayor a 0,30 (es decir, significativa estadísticamente), la primera de ellas se encuentra próxima a la significación estadística ($r=0,264$; $X^2(6)=12,36$; $p=0,054$) por lo que, a continuación, se muestra la misma con fines únicamente descriptivos de una posible relación. Dada la proporción entre número de sujetos y número de factores empleados (41 a 1), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y las correlaciones canónicas de dicha función.

Coeficientes canónicos

A partir de los valores que se reflejan en la tabla 39, podemos apreciar que tanto el estrés percibido como la sintomatología depresiva contribuyen de manera importante. Lo mismo sucede con las conductas desadaptativas, ya que todos los factores incluidos en ellas también muestran una contribución relevante en la función.

Tabla 39. Coeficientes canónicos de salud mental y conductas desadaptativas (adolescencia media)

Factores	Función canónica
	1
Estrés percibido	-0,358
Sintomatología depresiva	-0,704
Agresividad y conductas delictivas	-0,300
Consumo de drogas	-0,323
Victimización	-0,756

Correlación entre los factores y la variable canónica

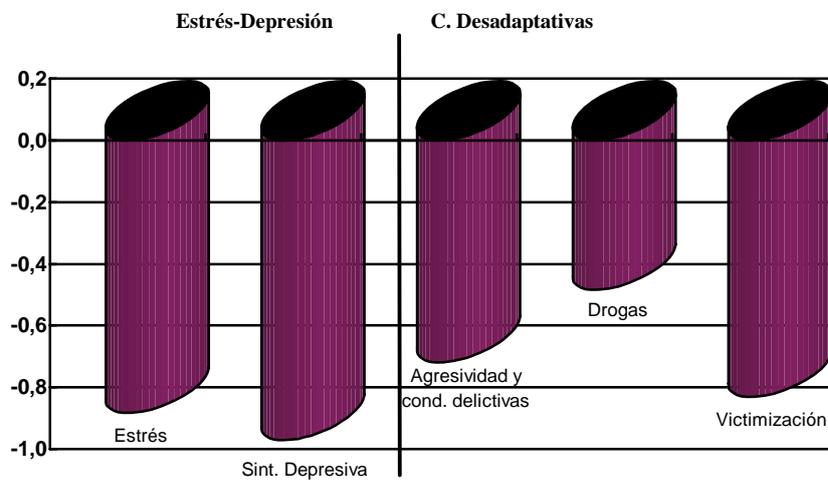
En la tabla 40 se presentan las correlaciones obtenidas entre la variable canónica y los factores empleados. Las saturaciones de cada factor quedan reflejadas en el gráfico 28.

Tabla 40. Correlación canónica entre salud mental y conductas desadaptativas (adolescencia media)

Factores	Variable canónica
	1
Estrés percibido	-0,883
Sintomatología depresiva	-0,971
Agresividad y conductas delictivas	-0,718
Consumo de drogas	-0,484
Victimización	-0,831

Como se puede apreciar en dicha correlación canónica, el estrés percibido y la sintomatología depresiva correlacionan de manera directa con las conductas desadaptativas; es decir, con la agresividad y conductas delictivas, el consumo de drogas y la victimización.

Gráfico 28. Representación gráfica de la correlación entre salud mental y conductas desadaptativas (adolescencia media)



De los datos obtenidos entre los participantes pertenecientes a la etapa de la adolescencia media —ver gráfico 28—, se desprenden los mismos resultados que en los casos anteriores. Esto es, que los valores de estrés percibido se relacionan directamente con las puntuaciones de los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menor estrés percibido, se

producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 3.1., en el caso de la adolescencia media se confirma.

Asimismo, los niveles de sintomatología depresiva se relacionan directamente con puntuaciones negativas en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que con escasos síntomas de depresión, se aprecia una menor implicación en conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 3.2., en el caso de los participantes pertenecientes a la etapa de la adolescencia media se confirma.

En resumen, la relación entre todas las variables incluidas en la dimensión salud mental y las de la dimensión conductas desadaptativas, nos permiten confirmar todas las hipótesis que engloba la tercera hipótesis general (H3). Por consiguiente, en el caso de los sujetos entre 15 y 18 años encuestados, podemos afirmar que los que no presentan síntomas de estrés y depresión, muestran una escasa o nula implicación en conductas desadaptativas.

En síntesis, respecto a la relación entre salud mental (estrés percibido y sintomatología depresiva) y conductas desadaptativas (agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas y victimización), todas las hipótesis se confirman plenamente en todas las categorías establecidas (todos los sujetos, chicos, chicas, adolescencia temprana y adolescencia media). Por lo tanto, los adolescentes que informan de una salud mental caracterizada por la ausencia de síntomas de estrés y depresión, no se implican o apenas lo hacen en comportamientos antisociales. Respecto a las variables consideradas, destacar que es en la etapa de la adolescencia temprana donde el estrés percibido mejor predice las conductas antisociales. En el caso de la sintomatología depresiva, en el grupo donde más explica dichos comportamientos es en el de la adolescencia media.

1.4. Correlaciones canónicas entre Actitud hacia la autoridad institucional y Conductas desadaptativas

En este punto, las variables incluidas dentro de la dimensión actitud hacia la autoridad institucional son: adhesión a la autoridad formal, rechazo a la autoridad escolar y escasa valoración parental hacia la escuela. Asimismo, las conductas desadaptativas que vamos a trabajar son: agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas y victimización.

1.4.1. Todos los sujetos

En el caso de todos los alumnos encuestados, las correlaciones canónicas significativas fueron dos ($r=0,56$; $X^2(9)=226,99$; $p<0,001$ y $r=0,136$; $X^2(4)=11,55$; $p<0,05$ respectivamente), por lo que se obtuvieron dos funciones canónicas. Dada la proporción entre número de sujetos y número de factores empleados (115 a 1), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y las correlaciones canónicas de ambas funciones.

Coeficientes canónicos

A partir de los valores que se reflejan en la tabla 41, podemos apreciar que en la primera función los factores que más contribuyen en dicha función canónica son el rechazo a la autoridad escolar, la agresividad y conductas delictivas y, en menor medida, el consumo de drogas.

Respecto a la segunda de las funciones canónicas, se observa cómo los factores que más contribuyen en la función son la adhesión a la autoridad formal, el consumo de drogas, así como la agresividad y conductas delictivas.

Tabla 41. Coeficientes canónicos de actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (todos los sujetos)

Factores	Funciones canónicas	
	1	2
Adhesión a la autoridad formal	0,155	-0,997
Rechazo a la autoridad escolar	-0,828	-0,224
Escasa valoración parental hacia la escuela	-0,223	-0,290
Agresividad y conductas delictivas	-0,714	-0,832
Consumo de drogas	-0,324	0,971
Victimización	-0,154	-0,219

Correlación entre los factores y las variables canónicas

En la tabla 42 se presentan las correlaciones obtenidas entre las variables canónicas y los factores empleados. Las saturaciones de cada factor pueden apreciarse en los gráficos 29 y 30.

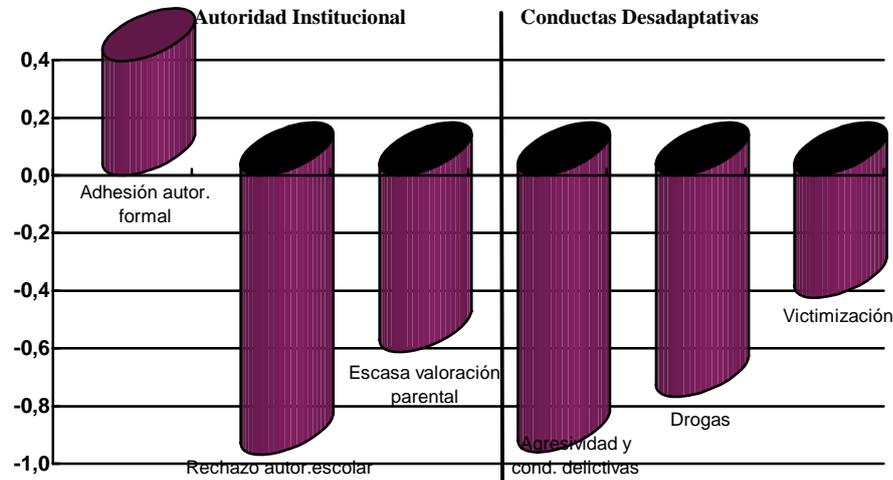
Tabla 42. Correlación canónica entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (todos los sujetos)

Factores	Variables canónicas	
	1	2
Adhesión a la autoridad formal	0,396	-0,904
Rechazo a la autoridad escolar	-0,968	-0,097
Escasa valoración parental hacia la escuela	-0,613	-0,268
Agresividad y conductas delictivas	-0,960	-0,208
Consumo de drogas	-0,768	0,640
Victimización	-0,425	-0,384

En la primera de las correlaciones canónicas, la relación entre rechazo a la autoridad escolar, escasa valoración parental hacia la escuela y los factores de las conductas desadaptativas es directa; mientras que la asociación de la adhesión a la autoridad formal con las conductas antisociales es inversa.

En la segunda variable canónica, los datos indican que la correlación entre la adhesión a la autoridad formal, el rechazo a la autoridad escolar y la escasa valoración parental hacia la escuela, con agresividad y conductas delictivas y victimización es directa; mientras que la relación de esos mismos factores con el consumo de drogas es inversa.

Gráfico 29. Representación gráfica de la correlación entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas en la primera función (todos los sujetos)

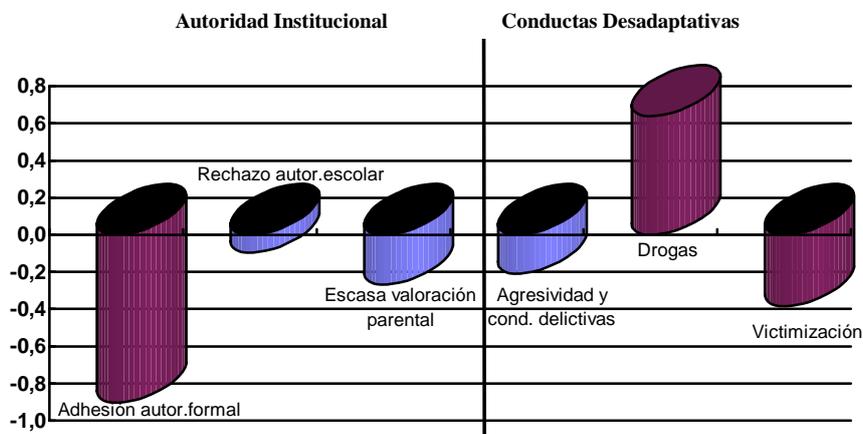


De los datos obtenidos entre todos los sujetos encuestados en la primera función —ver gráfico 29— se desprende que, los valores de adhesión a la autoridad formal se relacionan inversamente con los factores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor adhesión a la autoridad formal, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 4.1., en el caso de todos los sujetos se confirma.

Asimismo, las puntuaciones de rechazo a la autoridad escolar se relacionan directamente con valores negativos en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menores niveles de rechazo a la autoridad escolar, aparecen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 4.2., en el caso de la muestra total se confirma.

Por su parte, los índices de escasa valoración parental hacia la escuela se relacionan directamente con los valores obtenidos en los factores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que con bajos niveles de escasa valoración parental hacia la escuela, apenas se muestran conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 4.3., en el caso de todos los sujetos también se confirma.

Gráfico 30. Representación gráfica de la correlación entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas en la segunda función (todos los sujetos)



De los datos obtenidos entre todos los sujetos en la segunda función — ver gráfico 30— se desprende que, los valores de la adhesión a la autoridad formal, el rechazo a la autoridad escolar y la escasa valoración parental hacia la escuela, se relacionan inversamente con el consumo de drogas. Sin embargo, su correlación es directa con la agresividad y conductas delictivas, así como con la victimización (aunque las puntuaciones de rechazo a la autoridad escolar y escasa valoración parental hacia la escuela, tienen unos pesos muy bajos para explicar los comportamientos antisociales). Por lo tanto, podemos afirmar que a menores niveles de adhesión a la autoridad formal, rechazo a la autoridad escolar y escasa valoración parental hacia la escuela, se produce un mayor consumo de drogas, pero se observa menos agresividad y conductas delictivas, así como escasos sentimientos de victimización en los adolescentes. En este análisis, el factor rechazo a la autoridad escolar es el menos predecible. En definitiva, las hipótesis 4.1., 4.2., y 4.3., en el caso de todos los sujetos en la segunda función, se confirman parcialmente.

En resumen, la relación en la primera de las funciones entre todas las variables incluidas en la dimensión actitud hacia la autoridad institucional y las de la dimensión conductas desadaptativas, nos permite confirmar todas las hipótesis que engloba la cuarta hipótesis general (H4). Por consiguiente, en el caso de todos los sujetos podemos afirmar que los que manifiestan una elevada adhesión a la autoridad formal, una actitud de aceptación hacia la escuela y una valoración positiva de los padres hacia la institución escolar, presentan una escasa o nula implicación en comportamientos antisociales.

Los resultados de la segunda correlación canónica no nos permiten confirmar totalmente la cuarta hipótesis general (H4). No obstante, las variables de la dimensión actitud hacia la autoridad institucional no realizan una buena predicción de las conductas desadaptativas, ya que sus valores no alcanzan la significación estadística (son menores de 0,30). Aún así, es importante destacar que cuando la adhesión de los adolescentes a la autoridad formal es baja, aumenta el consumo de drogas por parte de éstos.

1.4.2. Hombres

En el caso de los chicos adolescentes encuestados, la correlación canónica significativa que se obtuvo fue una ($r=0,58$; $X^2(9)=116,19$; $p<0,001$). Dada la proporción entre número de sujetos y número de factores empleados (58 a 1), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y las correlaciones canónicas de dicha función.

Coeficientes canónicos

A partir de los valores que se reflejan en la tabla 43, podemos apreciar cómo los factores que más contribuyen en la función son el rechazo a la autoridad escolar, y —entre los factores de conducta desadaptativa— la agresividad y conductas delictivas y, en menor medida, el consumo de drogas.

Tabla 43. Coeficientes canónicos de actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (chicos adolescentes)

Factores	Función canónica
	1
Adhesión a la autoridad formal	0,088
Rechazo a la autoridad escolar	-0,855
Escasa valoración parental hacia la escuela	-0,235
Agresividad y conductas delictivas	-0,710
Consumo de drogas	-0,354
Victimización	-0,085

Correlación entre los factores y la variable canónica

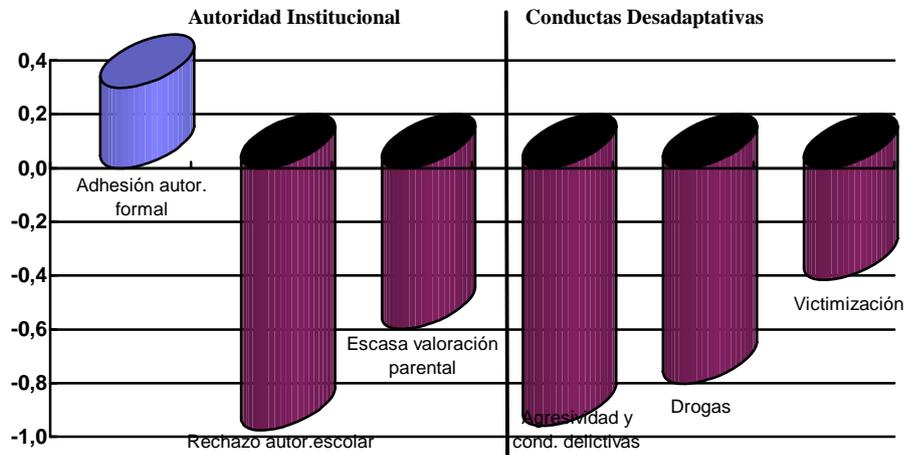
En la tabla 44 se presentan las correlaciones obtenidas entre la variable canónica y los factores empleados. Las saturaciones de cada factor pueden apreciarse en el gráfico 31.

Tabla 44. Correlación canónica entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (chicos adolescentes)

Factores	Variable canónica
	1
Adhesión a la autoridad formal	0,298
Rechazo a la autoridad escolar	-0,974
Escasa valoración parental hacia la escuela	-0,599
Agresividad y conductas delictivas	-0,959
Consumo de drogas	-0,802
Victimización	-0,415

En dicha correlación canónica, la relación entre el rechazo a la autoridad escolar, la escasa valoración de los padres hacia la escuela y todos los factores de las conductas desadaptativas es directa. Sin embargo, la correlación de estas últimas con la adhesión a la autoridad formal es inversa.

Gráfico 31. Representación gráfica de la correlación entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (chicos adolescentes)



De los datos obtenidos entre los chicos adolescentes —ver gráfico 31— se desprende que, los valores de adhesión a la autoridad formal se relacionan inversamente con los factores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor adhesión a la autoridad formal, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 4.1., en el caso de los hombres se confirma.

Asimismo, las puntuaciones de rechazo a la autoridad escolar se relacionan directamente con puntuaciones negativas en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menores niveles de rechazo a la autoridad escolar, aparecen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 4.2., en el caso de los chicos se confirma.

A su vez, los índices de escasa valoración parental hacia la escuela se relacionan directamente con los valores obtenidos en los factores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que con bajos niveles de escasa valoración parental hacia la escuela, apenas se muestran conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 4.3., en el caso de los varones se confirma.

En resumen, la relación entre todas las variables incluidas en la dimensión actitud hacia la autoridad institucional y las de la dimensión conductas desadaptativas, nos permite confirmar todas las hipótesis que engloba la cuarta hipótesis general (H4). Por consiguiente, en el caso de los chicos adolescentes podemos afirmar que los que manifiestan una elevada adhesión a la autoridad

formal, una actitud de aceptación hacia la escuela y una valoración positiva de los padres hacia la institución escolar, presentan una escasa o nula implicación en comportamientos antisociales.

1.4.3. Mujeres

En el caso de todas las chicas encuestadas, la correlación canónica significativa obtenida fue una ($r=0,53$; $X^2(9)=104,68$; $p<0,001$). Dada la proporción entre número de sujetos y número de factores empleados (58 a 1), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y las correlaciones canónicas de dicha función.

Coeficientes canónicos

A partir de los valores que se reflejan en la tabla 45, podemos apreciar cómo los factores que más contribuyen en la función son el rechazo a la autoridad escolar y, en menor medida, la adhesión a la autoridad formal. Entre los factores de conducta desadaptativa, la agresividad y conductas delictivas seguida del consumo de drogas, son los que poseen una mayor contribución en dicha función.

Tabla 45. Coeficientes canónicos de actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (chicas adolescentes)

Factores	Función canónica
	1
Adhesión a la autoridad formal	0,310
Rechazo a la autoridad escolar	-0,873
Escasa valoración parental hacia la escuela	0,012
Agresividad y conductas delictivas	-0,672
Consumo de drogas	-0,353
Victimización	-0,227

Correlación entre los factores y la variable canónica

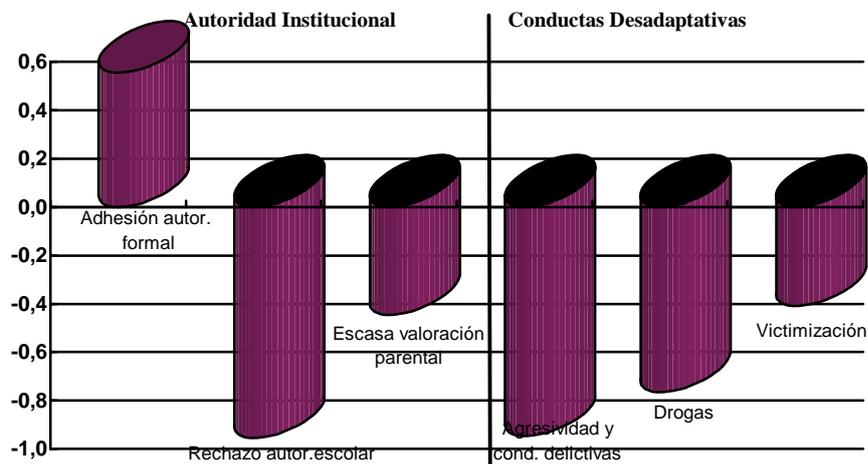
En la tabla 46 se presentan las correlaciones obtenidas entre la variable canónica y los factores empleados. Las saturaciones de cada factor pueden apreciarse en el gráfico 32.

Tabla 46. Correlación canónica entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (chicas adolescentes)

Factores	Variable canónica
	1
Adhesión a la autoridad Formal	0,555
Rechazo a la autoridad escolar	-0,955
Escasa valoración parental hacia la escuela	-0,446
Agresividad y conductas delictivas	-0,948
Consumo de drogas	-0,764
Victimización	-0,410

En dicha correlación canónica, la relación entre rechazo a la autoridad escolar y escasa valoración parental hacia la escuela con todos los factores de conductas desadaptativas es directa; mientras que entre la adhesión a la autoridad formal y los tres factores de conductas desadaptativas, la asociación es inversa.

Gráfico 32. Representación gráfica de la correlación entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (chicas adolescentes)



De los datos obtenidos entre las chicas adolescentes —ver gráfico 32— se desprende que, los valores de adhesión a la autoridad formal se relacionan inversamente con los factores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto,

podemos afirmar que a mayor adhesión a la autoridad formal, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre las adolescentes. Es decir, la hipótesis 4.1., en el caso de las chicas se confirma.

Asimismo, las puntuaciones de rechazo a la autoridad escolar se relacionan directamente con puntuaciones negativas en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menores niveles de rechazo a la autoridad escolar, aparecen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en las adolescentes. Es decir, la hipótesis 4.2., en el caso de las mujeres se confirma.

A su vez, los índices de escasa valoración parental hacia la escuela se relacionan directamente con los valores obtenidos en los factores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que con bajos niveles de escasa valoración parental hacia la escuela, apenas se muestran conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en las adolescentes. Es decir, la hipótesis 4.3., en el caso de las chicas se confirma.

En resumen, la relación entre todas las variables incluidas en la dimensión actitud hacia la autoridad institucional y las de la dimensión conductas desadaptativas, nos permite confirmar todas las hipótesis que engloba la cuarta hipótesis general (H4). Por consiguiente, en el caso de las chicas adolescentes podemos afirmar que las que manifiestan una elevada adhesión a la autoridad formal, una actitud de aceptación hacia la escuela y una valoración positiva de los padres hacia la institución escolar, presentan una escasa o nula implicación en comportamientos antisociales.

1.4.4. Adolescencia temprana

En el caso de los alumnos pertenecientes a la etapa de la adolescencia temprana (11-14 años), la correlación canónica significativa obtenida fue una ($r=0,53$; $X^2(9)=135,95$; $p<0,001$). Dada la proporción entre número de sujetos y número de factores empleados (81 a 1), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y las correlaciones canónicas de dicha función

Coefficientes canónicos

A partir de los valores que se reflejan en la tabla 47, podemos apreciar cómo los factores que más contribuyen en la función son el rechazo a la autoridad escolar, y —entre los factores de conducta desadaptativa— la agresividad y conductas delictivas, así como el consumo de drogas.

Tabla 47. Coeficientes canónicos de actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (adolescencia temprana)

Factores	Función canónica
	1
Adhesión a la autoridad formal	0,209
Rechazo a la autoridad escolar	-0,773
Escasa valoración parental hacia la escuela	-0,287
Agresividad y conductas delictivas	-0,678
Consumo de drogas	-0,399
Victimización	-0,095

Correlación entre los factores y la variable canónica

En la tabla 48 se presentan las correlaciones obtenidas entre la variable canónica y los factores empleados. Las saturaciones de cada factor pueden apreciarse en el gráfico 33.

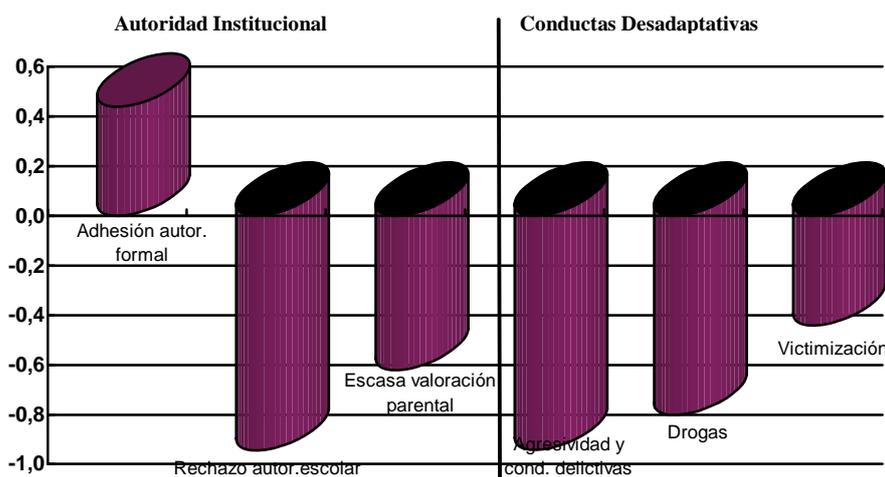
Tabla 48. Correlación canónica entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (adolescencia temprana)

Factores	Variable canónica
	1
Adhesión a la autoridad formal	0,439
Rechazo a la autoridad escolar	-0,945
Escasa valoración parental hacia la escuela	-0,621
Agresividad y conductas delictivas	-0,941
Consumo de drogas	-0,802
Victimización	-0,441

En dicha correlación canónica, la relación entre el rechazo a la autoridad escolar, la escasa valoración parental hacia la escuela y todos los factores de conducta desadaptativa es directa; mientras que la que se da entre adhesión a la

autoridad formal, agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas y victimización, es inversa.

Gráfico 33. Representación gráfica de la correlación entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (adolescencia temprana)



De los datos obtenidos entre los participantes pertenecientes a la adolescencia temprana —ver gráfico 33— se desprende que, los valores de adhesión a la autoridad formal se relacionan inversamente con los factores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor adhesión a la autoridad formal, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 4.1., en el caso de la adolescencia temprana se confirma.

Asimismo, las puntuaciones de rechazo a la autoridad escolar se relacionan directamente con índices negativos en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menores niveles de rechazo a la autoridad escolar, aparecen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 4.2., en el caso de los sujetos incluidos en la etapa de la adolescencia temprana se confirma.

A su vez, los índices de escasa valoración parental hacia la escuela se relacionan directamente con los valores obtenidos en los factores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que con bajos niveles de escasa valoración parental hacia la escuela, apenas se muestran conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 4.3., en el caso de los participantes pertenecientes al periodo de la adolescencia temprana se confirma.

En resumen, la relación entre todas las variables incluidas en la dimensión actitud hacia la autoridad institucional y las de la dimensión conductas desadaptativas, nos permite confirmar todas las hipótesis que engloba la cuarta hipótesis general (H4). Por consiguiente, en el caso de los alumnos entre 11 y 14 años, podemos afirmar que los que manifiestan una elevada adhesión a la autoridad formal, una actitud de aceptación hacia la escuela y una valoración positiva de los padres hacia la institución escolar, presentan una escasa o nula implicación en comportamientos antisociales.

1.4.5. Adolescencia media

En el caso de los alumnos pertenecientes al periodo de la adolescencia media (15-18 años), la correlación canónica significativa obtenida fue una ($r=0,61$; $X^2(9)=83,09$; $p<0,001$). Dada la proporción entre número de sujetos y número de factores empleados (34 a 1), se optó por interpretar los coeficientes canónicos y las correlaciones canónicas de dicha función.

Coefficientes canónicos

A partir de los valores que se reflejan en la tabla 49, podemos apreciar cómo los factores que más contribuyen en la función son el rechazo a la autoridad escolar, así como la agresividad y conductas delictivas.

Tabla 49. Coeficientes canónicos de actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (adolescencia media)

Factores	Función canónica
	1
Adhesión a la autoridad formal	0,005
Rechazo a la autoridad escolar	-0,886
Escasa valoración parental hacia la escuela	-0,184
Agresividad y conductas delictivas	-0,777
Consumo de drogas	-0,210
Victimización	-0,234

Correlación entre los factores y la variable canónica

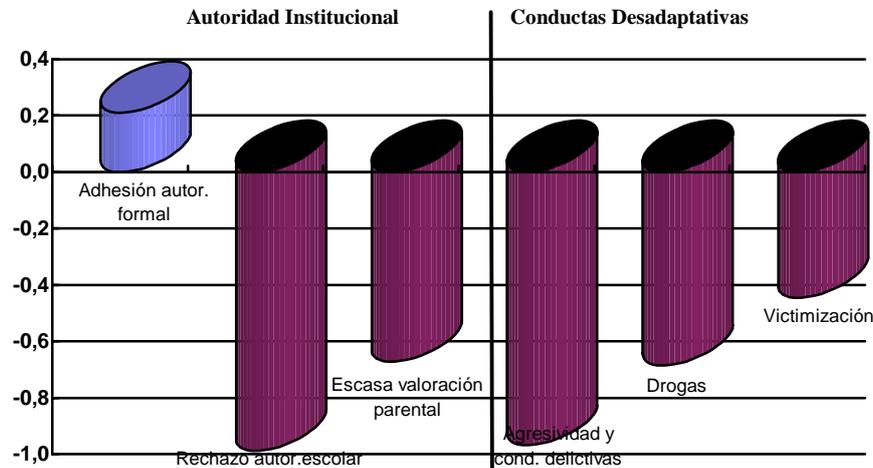
En la tabla 50 se presentan las correlaciones obtenidas entre la variable canónica y los factores empleados. Las saturaciones de cada factor pueden apreciarse en el gráfico 34.

Tabla 50. Correlación canónica entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (adolescencia media)

Factores	Variable canónica
	1
Adhesión a la autoridad formal	0,209
Rechazo a la autoridad escolar	-0,988
Escasa valoración parental hacia la escuela	-0,672
Agresividad y conductas delictivas	-0,968
Consumo de drogas	-0,685
Victimización	-0,445

En dicha correlación canónica, la relación entre rechazo a la autoridad escolar, escasa valoración de los padres hacia la escuela y los tres factores de conductas desadaptativas es directa. Sin embargo, la relación entre estas últimas y la adhesión a la autoridad formal es inversa.

Gráfico 34. Representación gráfica de la correlación entre actitud hacia la autoridad institucional y conductas desadaptativas (adolescencia media)



De los datos obtenidos entre los participantes pertenecientes a la adolescencia media —ver gráfico 34— se desprende que, los valores de adhesión a la autoridad formal se relacionan inversamente con los factores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a mayor adhesión a la autoridad formal, se producen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización entre los adolescentes. Es decir, la hipótesis 4.1., en el caso de la adolescencia media se confirma.

Asimismo, las puntuaciones de rechazo a la autoridad escolar se relacionan directamente con índices negativos en los factores de conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que a menores niveles de rechazo a la autoridad escolar, aparecen menos conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 4.2., en el caso de los sujetos incluidos en la etapa de la adolescencia media se confirma.

A su vez, los índices de escasa valoración parental hacia la escuela se relacionan directamente con los valores obtenidos en los factores de las conductas desadaptativas. Por lo tanto, podemos afirmar que con bajos niveles de escasa valoración parental hacia la escuela, apenas se muestran conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización en los adolescentes. Es decir, la hipótesis 4.3., en el caso de los participantes pertenecientes al periodo de la adolescencia media se confirma.

En resumen, la relación entre todas las variables incluidas en la dimensión actitud hacia la autoridad institucional y las de la dimensión conductas desadaptativas, nos permite confirmar todas las hipótesis que engloba la cuarta

hipótesis general (H4). Por consiguiente, en el caso de los alumnos entre 15 y 18 años, podemos afirmar que los que manifiestan una elevada adhesión a la autoridad formal, una actitud de aceptación hacia la escuela y una valoración positiva de los padres hacia la institución escolar, presentan una escasa o nula implicación en comportamientos antisociales.

En síntesis, respecto a la relación entre actitud hacia la autoridad institucional (adhesión a la autoridad formal, rechazo a la autoridad escolar y escasa valoración parental hacia la escuela) y conductas desadaptativas (agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas y victimización), todas las hipótesis se confirman plenamente en todas las categorías establecidas (todos los sujetos, chicos, chicas, adolescencia temprana y adolescencia media). Por lo tanto, los adolescentes que manifiestan una elevada adhesión a la autoridad formal, un escaso o nulo rechazo a la autoridad escolar y una valoración positiva de sus padres hacia la institución escolar, no se implican o apenas lo hacen en comportamientos antisociales. Respecto a las variables consideradas, destacar que el rechazo a la autoridad escolar es la que mejor explica las conductas desadaptativas en todos los grupos. Asimismo, la agresividad y conductas delictivas es el factor que mejor se explica a partir de la dimensión actitud hacia la autoridad institucional, seguido por el consumo de drogas.

2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN

Como se ha podido observar en el apartado anterior, la mayoría de las variables medidas en los cuestionarios guardan relación con las conductas desadaptativas de los adolescentes. Pero a partir de los resultados obtenidos en los análisis anteriores, no podemos alcanzar conclusiones definitivas acerca de la relevancia comparativa para poder predecir las conductas antisociales (ya que las comparaciones obtenidas se basaban en la correlación entre dos conjuntos de variables: dimensiones del funcionamiento familiar, de la autoestima, de la salud mental y de la actitud hacia la autoridad institucional, con las dimensiones de las conductas desadaptativas) y no con cada conducta desviada por separado. Por este motivo, para conocer cuáles son los mejores predictores de dichas acciones, hemos realizado los distintos análisis en los que se han empleado regresiones múltiples, seleccionando las variables predictoras a partir de diferentes criterios estadísticos.

Primero, a partir del conjunto total de variables, hemos seleccionado únicamente aquellas que han correlacionado de manera significativa con los tres

factores de conductas desadaptativas. El objetivo de esta tarea es conocer cuál/es de esas variables son mejores para predecir cada conducta antisocial por separado. Esto se ha llevado a cabo en función del sexo y la edad de los participantes. A continuación, y con las variables seleccionadas según su correlación con los factores de las conductas desadaptativas, se calculó una ecuación de regresión múltiple por cada una de las dimensiones incluidas en el cuestionario de conductas desadaptativas, en función del sexo y la edad de los adolescentes que conforman la muestra (en este caso, chicos, chicas, adolescencia temprana y adolescencia media, ya que el grupo total de sujetos se analizará posteriormente en base al resto de grupos).

En segundo lugar, se han seleccionado las variables que han tenido los mayores coeficientes canónicos en cada grupo (chicos, chicas, adolescencia temprana y adolescencia media). A partir de esta selección, se ha realizado una regresión para predecir las conductas desadaptativas y conocer qué variables son las mejores en este caso para el total de sujetos (muestra total).

Finalmente, agrupamos las tres variables de las conductas desadaptativas mediante un análisis de conglomerados y establecimos dos grupos. La pertenencia a cada uno de ellos se predijo mediante un análisis discriminante, en el que la variable dependiente era el grupo de conducta desadaptativa al que pertenecía el sujeto (alta conducta desadaptativa o baja conducta desadaptativa). La finalidad que se persigue con esto es conocer cuáles son los mejores predictores de las conductas desadaptativas para el conjunto total de sujetos en base a todas las variables consideradas en la investigación.

2.1. Regresión a partir de las correlaciones significativas univariadas para las conductas desadaptativas

El objetivo de realizar estas correlaciones es conocer cuáles son las relaciones uno a uno, es decir, las correlaciones de cada variable seleccionada con cada dimensión de las conductas desadaptativas por separado (agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas y victimización). Para ello, se establecieron grupos distintos para chicos y chicas y para los grupos de edad 11-14 años (adolescencia temprana) y 15-18 años (adolescencia media). En cada uno de estos grupos se seleccionaron como variables predictoras, aquellas cuya relación con las tres dimensiones era significativa ($\alpha=0,05$). Las variables seleccionadas y su correlación con las conductas desadaptativas para cada uno de los grupos se muestran en las tablas 51, 52, 53 y 54.

Tabla 51. Correlaciones significativas univariadas entre las variables independientes y las conductas desadaptativas en los chicos adolescentes (***, $p < 0,001$. **, $p < 0,01$. *, $p < 0,05$)

Var. Independientes	Agresividad y conductas delictivas	Consumo de drogas	Victimización
Comunicación familiar inadecuada	0,28***	0,29***	0,28***
Vida familiar	-0,19**	-0,15**	-0,15**
Autoes. familiar	-0,26***	-0,29***	-0,22***
Estrés percibido	0,25***	0,23***	0,28***
Sintoma depresiva	0,20***	0,21***	0,30***
Rechazo a la autoridad escolar	0,55***	0,41***	0,21***

En el grupo de los chicos adolescentes, las variables que se relacionan de forma significativa con las tres conductas desadaptativas son: comunicación familiar inadecuada, vida familiar, autoestima familiar, estrés percibido, sintomatología depresiva y rechazo a la autoridad escolar. De estos factores, el de mayor relación con la agresividad y conductas delictivas así como con el consumo de drogas, es el rechazo a la autoridad escolar ($r=0,55$ y $r=0,41$, respectivamente) seguido por la comunicación familiar inadecuada ($r=0,28$ y $r=0,29$, respectivamente). A su vez, el de mayor correlación con la victimización es la sintomatología depresiva ($r=0,30$), seguida del estrés percibido y la comunicación familiar inadecuada (ambas con $r=0,28$).

Tabla 52. Correlaciones significativas univariadas entre variables independientes y conductas desadaptativas en las chicas adolescentes (***, $p < 0,001$. **, $p < 0,01$. *, $p < 0,05$)

Var. Independientes	Agresividad y conductas delictivas	Consumo de drogas	Victimización
Comunicación familiar inadecuada	0,39***	0,33***	0,20**
Agresividad familiar	0,35***	0,20***	0,24***
Autoes. académica	-0,32***	-0,28***	-0,16**
Autoes. social	0,11*	0,15**	-0,14*
Autoes. familiar	-0,48***	-0,39***	-0,16**
Estrés percibido	0,28***	0,22***	0,29***
Sintoma. depresiva	0,31***	0,21***	0,28***
Rechazo a la autoridad escolar	0,48***	0,37***	0,24***
Escasa valoración parental hacia la escuela	0,20***	0,14*	0,12*

En el grupo de las chicas adolescentes, las variables que más se relacionan con las tres conductas desadaptativas son: comunicación familiar inadecuada, agresividad familiar, autoestima académica, autoestima social, autoestima familiar, estrés percibido, sintomatología depresiva, rechazo a la autoridad escolar y escasa valoración parental hacia la escuela. Los factores de mayor relación con la agresividad y conductas delictivas son, la autoestima familiar y el rechazo a la autoridad escolar ($r = -0,48$ y $r = 0,48$, respectivamente). En el caso del consumo de drogas, el factor con el que más se relaciona es la autoestima familiar ($r = -0,39$), seguida del rechazo a la autoridad escolar ($r = 0,37$). Finalmente, la victimización se relaciona principalmente con el estrés percibido ($r = 0,29$), seguido de la sintomatología depresiva ($r = 0,28$).

Tabla 53. Correlaciones significativas univariadas entre variables independientes y conductas desadaptativas en la adolescencia temprana (***, $p < 0,001$. **, $p < 0,01$. *, $p < 0,05$)

Var. Independientes	Agresividad y conductas delictivas	Consumo de drogas	Victimización
Comunicación familiar inadecuada	0,32***	0,28***	0,26***
Ausencia de diálogo familiar	0,11*	0,11*	0,16**
Autoes. académica	-0,26***	-0,22***	-0,13**
Autoes. familiar	-0,30***	-0,30***	-0,15**
Estrés percibido	0,20***	0,20***	0,30***
Sintoma. depresiva	0,18***	0,20***	0,30***
Rechazo a la autoridad escolar	0,48***	0,42***	0,24***
Adhesión a la autoridad formal	-0,21***	-0,28***	-0,10*
Escasa valoración parental hacia la escuela	0,27***	0,21***	0,10*

En el grupo de alumnos pertenecientes a la etapa de la adolescencia temprana (11-14 años), las variables de mayor relación con las tres conductas desadaptativas son: comunicación familiar inadecuada, ausencia de diálogo familiar, autoestima académica, autoestima familiar, estrés percibido, sintomatología depresiva, rechazo a la autoridad escolar, adhesión a la autoridad formal y escasa valoración parental hacia la escuela. El factor de mayor relación con la agresividad y conductas delictivas, así como con el consumo de drogas es el rechazo a la autoridad escolar ($r=0,48$ y $r=0,42$, respectivamente). La victimización se relaciona principalmente con el estrés percibido y la sintomatología depresiva ($r=0,30$ en ambos casos).

Tabla 54. Correlaciones significativas univariadas entre variables independientes y conductas desadaptativas en la adolescencia media (***) $p < 0,001$. ** $p < 0,01$. * $p < 0,05$

Var. Independientes	Agresividad y conductas delictivas	Consumo de drogas	Victimización
Comunicación familiar inadecuada	0,28***	0,29***	0,25**
Agresividad familiar	0,19*	0,15*	0,16*
Autoes. académica	-0,36***	-0,21**	-0,14*
Autoes. social	0,15*	0,35***	-0,18*
Autoes. familiar	-0,34***	-0,26***	-0,32***
Rechazo a la autoridad escolar	0,58***	0,37***	0,22**

Entre los alumnos pertenecientes al periodo de la adolescencia media (15-18 años), las variables de mayor relación con las tres conductas desadaptativas son: comunicación familiar inadecuada, agresividad familiar, autoestima académica, autoestima social, autoestima familiar y rechazo a la autoridad escolar. De todas ellas, la variable que más correlaciona con la agresividad y conductas delictivas, así como con el consumo de drogas es el rechazo a la autoridad escolar ($r=0,58$ y $r=0,37$, respectivamente). En el caso de la victimización, la variable con la que más se relaciona es la autoestima familiar ($r=-0,32$).

En resumen, a partir de todas las variables que correlacionan de manera significativa con las tres conductas desadaptativas se desprende que, la variable que mejor explica la agresividad y conductas desadaptativas así como el consumo de drogas en todos los grupos, es el rechazo a la autoridad escolar (aunque en el caso de las chicas adolescentes, dicha variable aparece detrás de la autoestima familiar). Respecto a la victimización, tanto el estrés percibido como la sintomatología depresiva son las variables que mejor explican dicha conducta desadaptativa en todos los grupos, salvo el de la adolescencia media (en el que la variable de mayor relación es la autoestima familiar). Por consiguiente, aquellos adolescentes que manifiestan un claro rechazo hacia la escuela, es más probable que participen en acciones agresivas y delictivas y que consuman drogas. Asimismo, los alumnos que informan de estrés percibido y/o síntomas de depresión, mostrarán más sentimientos de victimización que los que responden tener una buena salud mental.

Por otro lado, los resultados también reflejan que en todos los grupos (chicos, chicas, adolescencia temprana y media) destacan la comunicación familiar

inadecuada, la autoestima familiar, la autoestima académica (salvo en el grupo de chicos), el estrés percibido y la sintomatología depresiva (salvo en la adolescencia media) y el rechazo a la autoridad escolar. La escasa valoración parental tiene una correlación también importante en las chicas adolescentes y el grupo de la adolescencia media. Todos estos resultados coinciden con los obtenidos en las correlaciones canónicas presentadas anteriormente.

Por lo tanto, una vez que conocemos las variables que correlacionan significativamente con la agresividad y conductas delictivas, el consumo de drogas y la victimización, nos interesa saber cuáles de esas variables son las que mejor predicen cada conducta desadaptativa por separado. Para ello, hemos realizado las regresiones múltiples correspondientes en función del sexo (chicos, chicas) y la edad (adolescencia temprana y adolescencia media).

Regresión múltiple para el grupo: chicos

Con las variables seleccionadas según su correlación con las dimensiones de las conductas desadaptativas, se calculó la recta de regresión para cada una de estas dimensiones en el grupo de chicos adolescentes. Para el cálculo de la ecuación de regresión múltiple, se utilizó el método STEPWISE. Los resultados para cada ecuación de regresión se presentan en la tabla 55.

Tabla 55. Coeficientes β significativos de cada conducta desadaptativa para el grupo de chicos adolescentes (***, $p < 0,001$. **, $p < 0,01$. *, $p < 0,05$)

Var. independientes	Agresividad y conductas delictivas	Consumo de drogas	Victimización
Comunicación familiar inadecuada	n.s.	n.s.	n.s.
Vida familiar	n.s.	n.s.	n.s.
Autoes. familiar	-0,19**	-0,20**	n.s.
Estrés percibido	n.s.	n.s.	n.s.
Sintoma. depresiva	n.s.	n.s.	0,36***
Rechazo a la autoridad escolar	0,48***	0,37***	n.s.
R^2	0,30***	0,21***	0,13***

En esta tabla puede apreciarse que las variables más importantes a la hora de predecir la agresividad y conductas delictivas así como el consumo de drogas son, el rechazo a la autoridad escolar seguido de la autoestima familiar. Ésta se

relaciona negativamente ($\beta=-0,19$), a diferencia del rechazo a la autoridad escolar, que lo hace de manera positiva con la agresividad y conductas delictivas y el consumo de drogas ($\beta=0,48$ y $\beta=0,37$ respectivamente). En cambio, el mejor predictor de la victimización es la sintomatología depresiva, cuya relación es positiva ($\beta=0,36$).

Regresión múltiple para el grupo: chicas

Con las variables seleccionadas según su correlación con las dimensiones de las conductas desadaptativas, se calculó la recta de regresión para cada una de estas dimensiones en el grupo de chicas adolescentes. Para el cálculo de la ecuación de regresión múltiple, se utilizó el método STEPWISE. Los resultados para cada ecuación de regresión se presentan en la tabla 56.

Tabla 56. Coeficientes β significativos de cada conducta desadaptativa para el grupo de chicas adolescentes (***, $p<0,001$. **, $p<0,01$. *, $p<0,05$)

Var. independientes	Agresividad y conductas delictivas	Consumo de drogas	Victimización
Comunicación familiar inadecuada	n.s	n.s	n.s
Agresividad familiar	0,15**	n.s	0,21**
Autoes. académica	n.s.	n.s	n.s
Autoes. social	0,14**	0,15*	n.s
Autoes. familiar	-0,24***	-0,36***	0,23**
Estrés percibido	n.s.	n.s	n.s
Sintoma. depresiva	n.s.	n.s	0,31***
Rechazo a la autoridad escolar	0,40***	0,27***	n.s
Escasa valoración parental hacia la escuela	n.s.	n.s	n.s
R ²	0,38***	0,28***	0,12***

En esta tabla puede apreciarse que las variables más importantes a la hora de predecir la agresividad y conductas delictivas son, el rechazo a la autoridad escolar, seguido de la autoestima familiar, la agresividad familiar y la autoestima social. Todas ellas, salvo la autoestima familiar, se relacionan positivamente con la agresividad y conductas delictivas ($\beta=0,40$; $\beta=0,15$ y $\beta=0,14$, respectivamente). Por el contrario, la autoestima familiar lo hace de forma negativa ($\beta=-0,24$).

A su vez, los mejores predictores del consumo de drogas son la autoestima familiar, el rechazo a la autoridad escolar y finalmente, la autoestima social. Estas dos últimas dimensiones se relacionan positivamente con el consumo de drogas ($\beta=0,27$ y $\beta=0,15$, respectivamente), mientras que la relación entre éste último y la autoestima familiar es negativa ($\beta=-0,36$).

En cuanto a la victimización, el mejor predictor es la sintomatología depresiva, seguida de la autoestima familiar y la agresividad familiar. La relación es positiva en todos los casos ($\beta=0,31$; $\beta=0,23$ y $\beta=0,21$, respectivamente).

Regresión múltiple para el grupo: adolescencia temprana

Con las variables seleccionadas según su correlación con las dimensiones de las conductas desadaptativas, se calculó la recta de regresión para cada una de estas dimensiones en el grupo de participantes de 11 a 14 años. Para el cálculo de la ecuación de regresión múltiple, se utilizó el método STEPWISE. Los resultados para cada ecuación de regresión aparecen reflejados en la tabla 57.

Tabla 57. Coeficientes β significativos de cada conducta desadaptativa para el grupo de la adolescencia temprana (***) $p < 0,001$. ** $p < 0,01$. * $p < 0,05$

Var. Independientes	Agresividad y conductas delictivas	Consumo de drogas	Victimización
Comunicación familiar inadecuada	n.s.	n.s.	n.s.
Ausencia de diálogo familiar	n.s.	n.s.	0,14*
Autoes. académica	n.s.	n.s.	n.s.
Autoes. familiar	-0,21***	-0,18***	n.s.
Estrés percibido	n.s.	n.s.	0,31***
Síntoma. depresiva	n.s.	n.s.	n.s.
Rechazo a la autoridad escolar	0,36***	0,30***	n.s.
Adhesión a la autoridad formal	-0,15**	-0,21***	-0,11*
Escasa valoración parental hacia la escuela	n.s.	n.s.	n.s.
R ²	0,28***	0,26***	0,15***

En esta tabla puede apreciarse que las variables más importantes a la hora de predecir la agresividad y conductas delictivas son, el rechazo a la autoridad escolar seguido de la autoestima familiar y de la adhesión a la autoridad formal. La relación de las dos últimas variables es negativa ($\beta=-0,21$ y $\beta=-0,15$, respectivamente), mientras que la relación entre la agresividad y conductas delictivas y el rechazo a la autoridad escolar es positiva ($\beta=0,36$).

En el caso del consumo de drogas, su mejor predictor es el rechazo a la autoridad escolar, seguido de la adhesión a la autoridad formal y la autoestima familiar. La relación de los dos últimos es negativa ($\beta=-0,21$ y $\beta=-0,18$, respectivamente), mientras que la que aparece entre el consumo de drogas y el rechazo a la autoridad escolar es positiva ($\beta=0,30$).

Finalmente, los mejores predictores de la victimización son, el estrés percibido, seguido de la ausencia de diálogo familiar y de la adhesión a la autoridad formal. La relación del estrés percibido y la ausencia de diálogo familiar con respecto a la victimización es positiva ($\beta=0,31$ y $\beta=0,14$, respectivamente), mientras que es negativa en el caso de la adhesión a la autoridad formal ($\beta=-0,11$).

Regresión múltiple para el grupo: adolescencia media

Con las variables seleccionadas según su correlación con las dimensiones de las conductas desadaptativas, se calculó la recta de regresión para cada una de estas dimensiones en el grupo de participantes de 15 a 18 años. Para el cálculo de la ecuación de regresión múltiple, se utilizó el método STEPWISE. Los resultados para cada ecuación de regresión aparecen reflejados en la tabla 58.

Tabla 58. Coeficientes β significativos de cada conducta desadaptativa para el grupo de la adolescencia media (***, $p < 0,001$. **, $p < 0,01$. *, $p < 0,05$)

Var. Independientes	Agresividad y conductas delictivas	Consumo de drogas	Victimización
Comunicación familiar inadecuada	n.s.	0,25***	n.s.
Agresividad familiar	n.s.	n.s.	n.s.
Autoes. académica	-0,16*	n.s.	n.s.
Autoes. social	n.s.	0,37***	n.s.
Autoes. familiar	n.s.	n.s.	-0,30***
Rechazo a la autoridad escolar	0,51***	0,29***	n.s.
R ²	0,34***	0,31***	0,10***

En esta tabla puede apreciarse que las variables más importantes a la hora de predecir la agresividad y conductas delictivas son, el rechazo a la autoridad escolar y la autoestima académica. El primero se relaciona positivamente con la agresividad y conductas delictivas ($\beta=0,51$), mientras que el segundo lo hace de manera negativa ($\beta=-0,16$).

En el caso del consumo de drogas, las variables que mejor lo predicen son la autoestima social, seguida del rechazo a la autoridad escolar y de la comunicación familiar inadecuada. La relación es positiva en todos los casos ($\beta=0,37$; $\beta=0,29$ y $\beta=0,25$, respectivamente).

En cuanto a la victimización, su mejor predictor es la autoestima familiar, siendo la relación entre ambas negativa ($\beta=-0,30$).

En resumen, a partir de los resultados obtenidos de las regresiones múltiples en los grupos chicos, chicas, adolescencia temprana y adolescencia media se desprende que, las variables que mejor predicen la agresividad y conductas delictivas así como el consumo de drogas en todos los grupos establecidos son: el rechazo a la autoridad escolar, seguido por la autoestima familiar. Respecto a la victimización, los resultados varían en función de los grupos. Así, en el caso de los chicos y las chicas, la variable que mejor predice esta conducta es la sintomatología depresiva. Sin embargo, en el grupo de la adolescencia temprana destaca el estrés percibido y en el de los sujetos entre 15 y 18 años, la variable más predictora es la autoestima familiar. Por consiguiente —y al igual que en las correlaciones anteriores— los adolescentes que tienen una

actitud de rechazo hacia la escuela, participan más en conductas agresivas y delictivas y consumen más drogas que los que muestran una aceptación hacia la institución escolar. Asimismo, aquellos alumnos que manifiesten tener síntomas depresivos, estrés, o una autoestima familiar baja, con mayor probabilidad se sentirán víctimas por parte de algún/os de sus compañero/s.

2.2. Regresión a partir de coeficientes canónicos para el total de sujetos

Por otro lado, con las variables que mayores índices han mostrado en las correlaciones canónicas (es decir, las variables con mayor puntuación que aparecían en cada una de las dimensiones consideradas: funcionamiento familiar, autoestima, salud mental y actitud hacia la autoridad institucional) en los grupos chicos, chicas, adolescencia temprana y adolescencia media, se ha realizado una regresión para predecir las conductas desadaptativas, pero en este caso en el conjunto total de sujetos (muestra total).

Las variables seleccionadas han sido aquellas cuyos coeficientes canónicos eran mayores de 0,30 en sus funciones canónicas. Por ello, se han tomado las siguientes variables: comunicación familiar inadecuada, autoestima académica, autoestima familiar, estrés percibido, sintomatología depresiva, rechazo a la autoridad escolar y escasa valoración parental hacia la escuela. Para cada una de las tres conductas desadaptativas se elaboró una regresión por separado. A continuación se describen los resultados de cada conducta.

Predicción de la agresividad y conductas delictivas para el total de sujetos

Se ha llevado a cabo una regresión por pasos sucesivos en la que la variable dependiente es la agresividad y conductas delictivas, y las independientes: comunicación familiar inadecuada, autoestima académica, autoestima familiar, estrés percibido, sintomatología depresiva, rechazo a la autoridad escolar y escasa valoración parental hacia la escuela. El valor de R^2 para la regresión fue de 0,349, resultando la prueba F significativa ($F_{(3, 440)}=80,125$; $p<0,001$). En la tabla 59 se muestran los coeficientes beta.

Tabla 59. Predicción de la agresividad y conductas delictivas para el total de sujetos

Factor	Beta
Rechazo a la autoridad escolar	0,430***
Autoestima familiar	-0,226***
Escasa valoración parental hacia la escuela	0,102*

*, $p < 0,05$; **, $p < 0,01$; ***, $p < 0,001$

Las variables seleccionadas finalmente por el proceso de la regresión fueron: rechazo a la autoridad escolar, autoestima familiar y la escasa valoración parental hacia la escuela. Es decir, estas tres variables son las que mejor predicen la agresividad y conductas delictivas en todos los sujetos.

Predicción del consumo de drogas para el total de sujetos

Se ha realizado una regresión por pasos sucesivos en la que la variable dependiente es el consumo de drogas y las independientes: comunicación familiar inadecuada, autoestima académica, autoestima familiar, estrés percibido, sintomatología depresiva, rechazo a la autoridad escolar y escasa valoración parental hacia la escuela. El valor de R^2 para la regresión fue de 0,224, resultando la prueba F significativa ($F_{(2, 463)} = 680,112$; $p < 0,001$). En la tabla 60 se muestran los coeficientes beta obtenidos.

Tabla 60. Predicción del consumo de drogas para todos los sujetos

Factor	Beta
Rechazo a la autoridad escolar	0,346***
Autoestima familiar	-0,240***

*, $p < 0,05$; **, $p < 0,01$; ***, $p < 0,001$

Las variables seleccionadas por el proceso de la regresión fueron: el rechazo a la autoridad escolar y la autoestima familiar. Es decir, estas dos variables son las que mejor predicen el consumo de drogas en todos los sujetos.

Predicción de victimización para el total de sujetos

Se ha realizado una regresión por pasos sucesivos en la que la variable dependiente es la victimización y las independientes: comunicación familiar inadecuada, autoestima académica, autoestima familiar, estrés percibido, sintomatología depresiva, rechazo a la autoridad escolar y escasa valoración

parental hacia la escuela. El valor de R^2 para la regresión fue de 0,118 resultando la prueba F significativa ($F_{(2, 463)}=31,911$; $p<0,001$). En la tabla 61 se muestran los coeficientes beta.

Tabla 61. Predicción de la victimización para el total de sujetos

Factor	Beta
Sintomatología depresiva	0,281***
Rechazo de la Autoridad Escolar	0,133**

*, $p<0,05$, **, $p<0,01$; ***, $p<0,001$

Las variables seleccionadas por el proceso de la regresión fueron, la sintomatología depresiva y el rechazo a la autoridad escolar. Es decir, estas dos variables son las que mejor predicen la victimización en todos los sujetos.

En resumen, en el caso de todos los sujetos (muestra total) y a partir de los resultados obtenidos en las regresiones realizadas en función de los coeficientes canónicos en los grupos chicos, chicas, adolescencia temprana y adolescencia media se desprende que, las variables que mejor predicen la agresividad y conductas delictivas así como el consumo de drogas son, el rechazo a la autoridad escolar seguido por la autoestima familiar. Respecto a la victimización, los resultados coinciden con los de los chicos y las chicas adolescentes, ya que la variable que mejor predice esta conducta es la sintomatología depresiva.

Por consiguiente, los adolescentes que tienen una actitud de rechazo hacia la escuela y una autoestima familiar baja, participan más en conductas agresivas y delictivas y consumen más drogas que los que muestran una aceptación hacia la institución escolar y una autoestima familiar positiva. Asimismo, aquellos alumnos que manifiesten tener síntomas depresivos, con mayor probabilidad se sentirán víctimas por parte de algún/os de sus compañero/s. En algunos casos, el rechazo hacia la escuela también puede provocar sentimientos de victimización.

2.3. Resultados del análisis discriminante

A través del análisis discriminante analizaremos las diferencias entre las medias de dos o más grupos, en relación con las variables seleccionadas para este estudio. Nuestro objetivo es conocer cuáles son los mejores predictores de las conductas desadaptativas (tomadas globalmente) en el conjunto total de sujetos (muestra total) y a partir de todas las variables tenidas en cuenta en la

investigación. Para ello se realizó un análisis discriminante en el que la variable dependiente era el grupo de conducta desadaptativa al que pertenecía el sujeto (alta conducta desadaptativa o baja conducta desadaptativa). Los dos grupos establecidos se obtuvieron a partir de un análisis de conglomerados de K medias. Recordemos que este análisis se utiliza para agrupar a los sujetos según su puntuación en las tres conductas desadaptativas (agresividad y conductas delictivas, consumo de drogas y victimización), de forma que las diferencias entre ellos sean máximas. Los grupos establecidos fueron dos: alta conducta desadaptativa y baja conducta desadaptativa. En la tabla 62 se presentan las medias de las puntuaciones de ambos grupos en cada conducta antisocial y el número total de sujetos que componen cada uno de los grupos creados.

Tabla 62. Conglomerados de altas y bajas conductas desadaptativas y número de sujetos para cada grupo

		Conglomerados	
		Bajas conductas desadaptativas	Altas conductas desadaptativas
Agresividad y conductas delictivas		31,09	64,29
Consumo de drogas		6,67	13,96
Victimización		10,89	14,73
Número de sujetos		568	51

Así, el grupo caracterizado por presentar bajas puntuaciones en las tres conductas desadaptativas está compuesto por 568 sujetos, mientras que el grupo con valores elevados en los comportamientos antisociales lo forman 51. Por consiguiente, ya podemos señalar que la gran mayoría de los adolescentes encuestados no se implican en acciones graves rechazadas por la sociedad. Respecto al número de casos en cada conglomerado, hemos obtenido como válidos 619, por lo que hemos perdido 73 sujetos.

Una vez conocido el nivel de los participantes en las tres conductas desadaptativas, se han elaborado las tablas de contingencia, tanto para el género como para la edad de dichos sujetos. De esta manera, podemos conocer el número de chicos, chicas, participantes entre 11 y 14 años y 15-18, que se implican en mayor o menor grado en comportamientos antisociales. Los resultados obtenidos se muestran en las tablas 63 y 64, respectivamente. En

ambos casos, la relación resultó significativa ($\beta_1= 17,658$; $p<0,001$ y $\beta_2=8,955$; $p<0,01$, respectivamente).

Tabla 63. Tabla de contingencia entre el conglomerado de conductas desadaptativas y género

	Chicos	Chicas	Total
Bajo nivel conductas desadaptativas	260	308	568
Alto nivel conductas desadaptativas	39	12	51
Total	299	320	619

Como se aprecia en la tabla 63, el número de chicos adolescentes que se implican en bajas conductas desadaptativas es inferior al de las chicas adolescentes. Sin embargo, de los 51 alumnos que manifiestan realizar comportamientos antisociales de mayor gravedad, 39 son varones y el resto mujeres. Es decir, los chicos participan en más conductas desadaptativas graves que las chicas.

Tabla 64. Tabla de contingencia entre el conglomerado de conductas desadaptativas y edad

	Adolescencia temprana	Adolescencia media	Total
Bajo nivel conductas desadaptativas	404	164	568
Alto nivel conductas desadaptativas	26	25	51
Total	430	189	619

Como se aprecia en la tabla 64, el número de adolescentes entre 11 y 14 años que se implican en bajas conductas desadaptativas es bastante superior al de la adolescencia media (15-18 años). De los 51 alumnos que manifiestan realizar comportamientos antisociales de mayor gravedad, 26 tienen edades comprendidas entre los 11 y 14 años y el resto tienen entre 15 y 18 años. Es decir, atendiendo al número de sujetos incluidos en cada grupo (430 en la adolescencia temprana y 189 en la media), los que pertenecen a la etapa de la adolescencia media participan más en conductas desadaptativas graves.

Por consiguiente, del conjunto total de alumnos que componen la muestra tomada para el estudio, la mayoría se caracteriza por no implicarse en conductas

desadaptativas o por cometer acciones que no conllevan consecuencias muy importantes.

Finalmente y con el objetivo de comprobar qué variables eran las mejores predictoras de la dimensión conducta desadaptativa (tomando sus tres variables globalmente), se realizó un análisis discriminante para conocer las correlaciones entre la función discriminante y cada una de las variables independientes introducidas en el trabajo (todas las que se han incluido en las dimensiones: funcionamiento familiar, autoestima, salud mental y actitud hacia la autoridad institucional). Dichas variables aparecen por orden de importancia en la tabla 65.

Tabla 65. Correlaciones entre las variables independientes y la función discriminante obtenida

Var. Independientes	Función 1
Rechazo a la autoridad escolar	0,810
Autoestima familiar	-0,534
Escasa valoración parental hacia la escuela	0,461
Comunicación familiar inadecuada	0,430
Sintomatología depresiva	0,347
Autoestima académica	-0,312
Adhesión a la autoridad formal	-0,293
Agresividad familiar	0,255
Estrés percibido	0,247
Ausencia de diálogo familiar	0,236
Control familiar	-0,213
Autoestima física	0,189
Capacidad de diálogo familiar	-0,158
Vida familiar	-0,094
Autoestima social	0,087
Autoestima emocional	-0,034

Así, puede observarse que las variables más relacionadas con las conductas desadaptativas son: el rechazo a la autoridad escolar, la autoestima familiar, la escasa valoración parental hacia la escuela, la comunicación familiar inadecuada, la sintomatología depresiva y la autoestima académica. Por consiguiente, el peso de cada una de las variables en la función que se muestra en la tabla anterior, nos permite señalar — al igual que en las correlaciones canónicas y el resto de análisis estadísticos— que son las variables familiares (en concreto, autoestima familiar,

escasa valoración parental hacia la escuela y comunicación familiar inadecuada) y algunas de las escolares (rechazo a la autoridad escolar y autoestima académica), las más relevantes en la relación con las conductas desadaptativas.

Por lo tanto, a la hora de elaborar programas de prevención e intervención de comportamientos antisociales en la adolescencia, consideramos necesario tener en cuenta sobre todo dichas variables, sin descartar por ello las restantes, ya que la mayoría de ellas han mostrado relaciones importantes con cada una de las conductas desadaptativas.

En síntesis, la implicación de los adolescentes navarros en comportamientos antisociales o desadaptativos es, en general, baja. Al observar los datos se puede apreciar que son pocos los participantes que llevan a cabo acciones graves que infrinjan las normas establecidas en la sociedad. Aún así, dentro del grupo caracterizado por presentar altas conductas desadaptativas, se aprecia que son más los chicos que las chicas los que las practican de modo más frecuente.

Asimismo, dada la proporción de alumnos que se sitúan en la adolescencia temprana (430), en comparación con los que se encuentran en la adolescencia media (189), podemos afirmar que los sujetos de 15 a 18 años realizan un mayor número de conductas desadaptativas que los que se sitúan entre los 11 y los 14 años. No obstante, es preciso recordar que de 692 sujetos que componen la muestra, el 8,24% de ellos conforma el grupo caracterizado por realizar un alto nivel de conductas desadaptativas.

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la exposición de nuestro trabajo nos hemos centrado en conocer con mayor profundidad el momento evolutivo que supone la adolescencia y las conductas desadaptativas —concretamente la conducta delictiva y el consumo de sustancias—, que típicamente suelen manifestarse en este periodo de la vida. Desde una perspectiva ecológica del desarrollo humano, que se interesa por los cambios acontecidos en el contexto y no simplemente en el contenido del desarrollo, hemos centrado fundamentalmente nuestro interés en el desarrollo del adolescente en dos de sus contextos más relevantes, como son el familiar y el escolar (en el que en general se encuentra el grupo de iguales).

Así, con el fin de comprender el desarrollo de los problemas de ajuste señalados, hemos analizado empíricamente de estos contextos tanto factores de riesgo como recursos protectores, haciendo especial hincapié en la dinámica que establecen entre sí dichas variables para predecir las conductas de riesgo en el adolescente.

Llegando entonces a la parte final de este trabajo, es momento de recoger toda la información presentada y de resumir y discutir los resultados obtenidos, así como redactar las conclusiones a la luz del marco teórico planteado. Además, será también el momento de tomar en consideración las posibles implicaciones preventivas que plantean nuestros resultados y las limitaciones encontradas a lo largo del desarrollo de este trabajo que nos sugieren posibles vías de investigación futura. A fin de estructurar este apartado de la forma más clarificadora posible, se realizará la discusión de los resultados y la elaboración de las conclusiones siguiendo un orden basado en los objetivos e hipótesis planteados al comienzo del estudio empírico.

1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, vamos a poner en relación los resultados obtenidos con las hipótesis planteadas a priori, tratando de extraer las principales conclusiones del presente trabajo de investigación.

1.1. Relación entre el funcionamiento familiar y las conductas desadaptativas en los adolescentes (H1).

Hipótesis I. Los adolescentes que se ven implicados en menor medida en conductas desadaptativas, muestran un funcionamiento familiar más adecuado que los adolescentes que participan en estas conductas con mayor frecuencia.

La primera hipótesis general plantea que los adolescentes que muestran un correcto funcionamiento familiar, cometen un número menor de conductas desadaptativas que aquellos que manifiestan un mayor desajuste en su funcionamiento familiar. De los resultados obtenidos se vislumbra que esta hipótesis se confirma, tanto en función del sexo como de la edad. Dicha hipótesis, a su vez, fue desglosada en las siguientes hipótesis específicas, para permitir un conocimiento más concreto de esta cuestión:

Hipótesis 1.1. Los adolescentes que presentan una comunicación familiar inadecuada, cometen un número mayor de conductas desadaptativas que los adolescentes en cuyas familias el nivel de comunicación es adecuado.

Hipótesis 1.2. Los adolescentes que informan de la ausencia de agresividad en sus familias, cometen menos conductas desadaptativas que aquellos que vivencian situaciones de agresividad familiar.

Hipótesis 1.3. Los adolescentes que informan de una menor participación en conductas desadaptativas, se caracterizan por presentar una vida familiar basada en la comprensión, participación y ayuda mutua, en comparación con aquellos que su vida familiar es menos participativa y más desestructurada.

Hipótesis 1.4. Los adolescentes que informan de una escasa o nula participación en conductas desadaptativas, se caracterizan por un mayor diálogo y uso de estrategias funcionales en la resolución de conflictos familiares, en comparación con aquellos que presentan este tipo de problemas.

Hipótesis 1.5. Los adolescentes que informan de una escasa o nula participación en conductas desadaptativas, se caracterizan por un adecuado control familiar y respeto a las normas establecidas en el hogar, en comparación con aquellos que presentan este tipo de problemas.

En estas hipótesis se predice que los adolescentes cuyas familias presentan una comunicación familiar adecuada, una ausencia de agresividad en la familia, una vida familiar basada en la comprensión, participación y ayuda mutua, un mayor uso de estrategias funcionales en la resolución de conflictos, así como la presencia de control familiar, muestran una menor comisión de conductas desadaptativas que aquellos adolescentes que informan de un peor funcionamiento familiar, el cual se define a partir de los criterios anteriormente citados. A raíz de los resultados alcanzados, podemos afirmar que estas hipótesis también se confirman, en función del sexo y la edad.

Asimismo, podemos concluir que en general, niveles bajos de conflictos en la comunicación y de agresividad familiar, junto con niveles positivos de vida familiar, son los factores que más correlacionan con la menor comisión de conductas antisociales en todos los sujetos. La influencia de una elevada capacidad de diálogo familiar y bajos índices de ausencia de diálogo familiar, se observa de forma más clara en las mujeres y en las etapas de la adolescencia temprana y media, cuando se predicen niveles más bajos de conductas desadaptativas. Finalmente, índices positivos de control familiar correlacionan de manera relevante e inversa con la comisión de conductas desadaptativas, especialmente en las chicas y en los sujetos que se encuentran en la adolescencia temprana (11-14 años).

Estos resultados convergen con los obtenidos por una gran cantidad de investigaciones que afirman que las conductas disruptivas y violentas en los adolescentes, reflejan una comunicación en la familia y una vida familiar más problemática. Asimismo, estos jóvenes parecen caracterizarse por niveles mayores de agresividad familiar (peleas, insultos, castigos, incomunicación, indiferencia, violencia, abandono temporal del hogar, etc), tanto entre padres e hijos, como entre ambos progenitores. Por ejemplo, Webster-Stratton y Hammond (1999), señalan que tanto el nivel de conflicto familiar como las estrategias utilizadas por los padres para su resolución, se relacionan con la existencia de problemas comportamentales en los hijos. Además, la presencia de conflictos en la familia también se asocia con el consumo de sustancias en los adolescentes (Martín y cols., 1997; Luengo y cols., 1999; Gilvarry, 2000; Mcgee y cols., 2000; Nuez y cols., 2002; Secades y Fernández Hermida, 2003), y con la mayor implicación de éstos en conductas agresivas y delictivas (Gottfredson, Sealock y Koper, 1996; Timko y Moos, 1996; Buehler y cols., 1998; Crawford-Brown, 1999; Luengo y cols., 1999; Kazdin y Buela-Casal, 2001). No obstante, nuestros resultados van más allá de los aquí apuntados, ya que la integración de las variables consideradas, nos permite explicar estos hallazgos de una manera más globalizada.

Por su parte, Patterson (1986) en su modelo de desarrollo de problemas de conducta, señala como uno de los factores más importantes para la explicación de dichos problemas en la adolescencia, la presencia de un elevado conflicto familiar. Según este autor, la disputa familiar predice la supervisión parental inadecuada, que a su vez se relaciona directa e indirectamente con los problemas de conducta. Esta afirmación también es defendida por otros autores como Gerard y Buehler (1999); Luengo y colaboradores (1999); Pons y Berjano (1999); Webster-Stratton y Hammond (1999); Muñoz-Rivas y Graña (2002); Secades y Fernández Hermida (2003).

En cuanto a la comunicación familiar, nuestros resultados corroboran los obtenidos en otras investigaciones de Jackson y colaboradores (1998); Luengo y colaboradores (1999); Loeber y colaboradores (2000); Musitu y colaboradores (2001); Megías y colaboradores (2002, 2003); Secades y Fernández Hermida (2003), quienes han señalado que los adolescentes que participan en comportamientos desadaptativos con más frecuencia y de mayor gravedad, informan de una peor comunicación con sus padres. Paralelamente, en los resultados de nuestra investigación hemos constatado que los sujetos que cometen menos acciones antisociales, se caracterizan por una comunicación más abierta y fluida con sus progenitores, así como por la utilización de estrategias de resolución de conflictos familiares basadas en el diálogo y la comprensión. En este sentido, la comunicación familiar parece constituir un factor protector ante los problemas de ajuste en el individuo. Este efecto también ha sido señalado, entre otros, por Peterson y Zill (1986); Ruiz-Becerril (1999); Musitu y colaboradores (2001); Muñoz-Rivas y Graña (2001); Secades y Fernández Hermida (2003).

Tal como exponíamos anteriormente, un estilo disciplinar caracterizado por una comunicación problemática, una baja cohesión familiar, un escaso apoyo entre los miembros de la familia, el predominio de estrategias de resolución de conflicto basadas en la agresividad y la ausencia de diálogo, parece vincularse con la existencia de problemas de conducta en los hijos adolescentes (Conger, Patterson y Ge, 1995; Hendry, Glendinning y Shucksmith, 1996; Loeber, 1996; Timko y Moss, 1996; Jackson y cols., 1998; Fletcher, Steinberg y Sellers, 1999; Luengo y cols., 1999; Loeber y cols., 2000; Musitu y cols., 2001; Secades y Fernández Hermida, 2003).

En cuanto a la dirección de la relación entre conflicto familiar y problemas de comportamiento en la adolescencia, ésta parece ser bidireccional. La investigación de Eisenberg y colaboradores (1999) pone de manifiesto que, por un lado, las variables relativas al funcionamiento familiar predicen la existencia de

comportamientos inadecuados; mientras que por otro lado, estos problemas comportamentales son una fuente de estrés familiar de gran relevancia, ante el cual, estas pautas familiares disfuncionales parecen acentuarse y agravarse.

A su vez, hemos constatado que índices positivos de control en la familia, previenen la comisión de conductas desadaptativas en los adolescentes. A este respecto, ya Miller (1992) consideraba las prácticas de control familiar inadecuadas como un posible factor de riesgo asociado a las conductas delictivas. Por ello, tanto el estilo parental autoritario como el permisivo, se asocian con el consumo de sustancias y la delincuencia en los adolescentes, ya que éstos perciben una falta de control, implicación y aceptación por parte de sus progenitores (Cerezo, 1998; Kumpfer y cols., 1998; Merikangas, Dierker y Fenton, 1998; Goñi Grandmontagne, 2000; Muñoz-Rivas y Graña, 2001; Musitu y cols., 2001; Otero-López, 2001). Por este motivo, Musitu y colaboradores (2001) consideran que el estilo parental democrático o autorizativo es un importante factor de protección ante conductas de riesgo, ya que al basarse en el afecto, la comunicación y el control fundamentalmente, promueven en los adolescentes un tipo de autonomía que favorece su adecuado desarrollo personal y emocional.

A su vez, los adolescentes delincuentes también perciben que sus familias tienen niveles muy altos de control y que participan menos en actividades sociales y recreativas que otras familias sin esos problemas (Bischof, Stith y Whitney, 1995; Tremblay y colaboradores, 1995). Asimismo, los jóvenes identificados como “sumisos” o “víctimas” (Malik y Furman, 1993), no son ni altamente agresivos ni disruptivos, pero carecen de asertividad social, autocontrol, sienten su ambiente familiar sobreprotector, con una elevada organización y control y con escasa independencia, por lo que su integración social es muy escasa (Rubin, LeMare y Lollis, 1990; Cerezo, 1998).

Así pues, los conflictos con los padres y su excesivo control familiar, reflejan en muchas ocasiones el esfuerzo de los adolescentes por lograr su independencia y el control de sus propias vidas. Los progenitores tienen miedo de que sus hijos se impliquen en conductas de riesgo, ya que tienen la sensación de que aún son demasiado jóvenes e inexpertos; por ello, suelen necesitar un periodo de tiempo para modificar el tipo y grado de control que tienen sobre ellos (Oliveros, 2001).

Ese miedo se confirma en nuestros resultados fundamentalmente en las mujeres y los jóvenes de 11 a 14 años, ya que es en estos dos grupos donde el control familiar correlaciona de manera más significativa con las conductas desadaptativas. Una posible explicación es que los padres suelen manifestar una

mayor preocupación por las chicas y por los hijos que entran en la etapa de la adolescencia.

De lo apuntado anteriormente se desprende que para el correcto desarrollo de los adolescentes, es necesario que los padres sepan ejercer un apropiado control sobre ellos, es decir, que éste no sea demasiado excesivo, pero que tampoco se carezca de él.

1.2. Relación entre la autoestima y las conductas desadaptativas de los adolescentes (H2).

Hipótesis 2. Los adolescentes que presentan niveles positivos de autoestima (física, emocional, familiar, académica y social), informan de una menor comisión de conductas desadaptativas que aquellos que manifiestan índices más bajos de autoestima.

La segunda hipótesis general plantea que los adolescentes que se implican en un número menor de conductas antisociales, informan de niveles más altos de autoestima que aquellos que cometen más comportamientos desadaptativos. De los resultados obtenidos se vislumbra que esta hipótesis se confirma parcialmente, tanto en función del sexo como de la edad. Dicha hipótesis, a su vez, fue desglosada en las siguientes hipótesis específicas, para permitir un conocimiento más concreto de esta cuestión:

Hipótesis 2.1. Los adolescentes que presentan un nivel positivo de autoestima física, informan de una menor comisión de conductas desadaptativas.

Hipótesis 2.2. . Los adolescentes que presentan un nivel positivo de autoestima emocional, informan de una menor comisión de conductas desadaptativas.

Hipótesis 2.3. Los adolescentes que presentan un nivel positivo de autoestima familiar, informan de una menor comisión de conductas desadaptativas.

Hipótesis 2.4. Los adolescentes que presentan un nivel positivo de autoestima académica, informan de una menor comisión de conductas desadaptativas.

Hipótesis 2.5. Los adolescentes que presentan un nivel positivo de autoestima social, informan de una menor comisión de conductas desadaptativas.

Los resultados obtenidos tras el análisis estadístico nos permiten afirmar que todas las hipótesis, salvo la 2.5., se confirman, aunque como se ha podido observar en los resultados, hay variaciones en función del sexo y la edad. Así, en el grupo de la adolescencia temprana, sólo se confirman las hipótesis 2.3. y 2.4. En el caso de la adolescencia media, todas las hipótesis se confirman parcialmente, ya que índices positivos en todas las autoestimas consideradas,

producen menos sentimientos de victimización y de agresividad y conductas delictivas, sin embargo el consumo de drogas asciende.

Por lo tanto, los adolescentes que informan de niveles elevados de autoestima académica y familiar, no se implican o apenas lo hacen en conductas desadaptativas. Asimismo, niveles bajos de autoestima física, emocional, familiar, académica y social, correlacionan con elevados sentimientos de victimización por parte de algún/os compañero/s.

Dentro de los factores incluidos en la autoestima, destacar que la autoestima familiar y la académica (salvo en la segunda función de la adolescencia media), son los factores que más contribuyen en todas las funciones en función del sexo y la edad. En el caso de las mujeres y los adolescentes situados en la etapa de la adolescencia media, la autoestima social es otro de los factores que más contribuye a sus funciones. Por lo tanto, familia y escuela deben trabajar conjuntamente e implicarse en crear climas de afecto, apoyo y confianza que ayuden a los jóvenes a sentirse queridos, seguros y motivados.

Nuestros resultados corroboran también otros estudios de los que se desprende que los adolescentes implicados en menor medida en conductas antisociales, tienen niveles más elevados de autoestima familiar. En este sentido, las deficiencias en la comunicación entre padres y adolescentes que puede producir la nueva composición de la red social del adolescente (Herrero, 1992), se han relacionado con la baja autoestima. Además, la falta de apoyo familiar e incluso la percepción de rechazo, supone un grave deterioro a la autoestima del niño (Estévez, 2002).

Por el contrario, el apoyo proporcionado por los padres resulta esencial en el desarrollo de la autoestima de sus hijos, ya que los progenitores ofrecen apoyo emocional, asistencia instrumental y comparten expectativas sociales, es decir, les orientan sobre qué conductas son apropiadas y adecuadas socialmente y cuáles no (Mitchel y Trickett, 1980; Powell, 1980).

Asimismo, aquellos adolescentes que participan en menor grado en conductas disruptivas o violentas, presentan mayores niveles de autoestima académica. Dicha autoestima —y en concreto la competencia académica percibida por el adolescente— parece ser un factor protector relevante en la implicación en problemas de conducta (Martín y cols., 1998; Andreou, 2000; O'Moore, 2000; O'Moore y Kirkman, 2001). Casamayor y colaboradores (1999), por su parte, señalan que la comisión de conductas desadaptativas puede considerarse como un mecanismo que el adolescente utiliza para llamar la atención, así como que este mecanismo viene encubierto por niveles bajos de autoestima.

Musitu y colaboradores (1992, 2001) conciben que los hijos de familias caracterizadas por altos niveles de comunicación familiar, presentan una autoestima más positiva en las siguientes áreas: familiar, emocional, social y académica. Esta relación entre comunicación y autoestima pone de manifiesto el importante papel mediador que desempeña la comunicación en las relaciones familiares. Asimismo, autores como Bishop e Ingersoll (1989), o Parish y Parish (1991) señalan que el conflicto familiar también se relaciona con la autoestima de los hijos.

Consideramos pertinente destacar que la autoestima social correlaciona — a la vista de los análisis realizados— de forma relevante con la agresividad y conductas delictivas y con el consumo de drogas, en el grupo de mujeres y en el de adolescencia media. A su vez, hemos podido observar que en los varones y el grupo de la adolescencia media, los niveles de agresividad y conductas delictivas y del consumo de drogas son muy bajos cuando las autoestimas académica y familiar son elevadas, pero la autoestima social es baja. Estos resultados no nos deben sorprender si tenemos en cuenta que, durante la etapa de la adolescencia, la imagen y opinión que tengan los amigos acerca de uno mismo es esencial en su desarrollo. Por lo tanto, la influencia que ejercen los pares en esta etapa es muy relevante y superior a la de cualquier otro contexto.

Por este motivo, al encontrarnos en un momento donde el consumo de drogas es considerado por los adolescentes como algo inocuo, como un acto social que produce diversión y una sensación de mayor personalidad y superioridad ante otras personas, no es de extrañar que para conseguir una autoestima social elevada, los adolescentes recurran, entre otras cosas, al consumo de sustancias adictivas. Como afirma Fierro (1998), el joven desarrolla un fuerte compromiso respecto al grupo, en forma de un gran acatamiento de los gustos, modas y estilos vigentes en el mismo. Por ello, si entre las actividades que dan cohesión al grupo se encuentran las conductas delictivas y el consumo de drogas, el adolescente se sentirá fuertemente presionado para intervenir en dichas acciones y así mantener la autoestima social deseada ante sus iguales (Musitu y cols., 2001).

Otra explicación plausible para la relación directa entre autoestima social y conductas antisociales es la que mantienen los autores integrados en la perspectiva de la trayectoria transitoria de los adolescentes. Para estos investigadores, las conductas delictivas deben interpretarse en términos de manejo de la reputación y de búsqueda de una identidad. Dicha identidad se construye en el grupo de iguales y por medio de la imagen que el sujeto adquiere en su entorno social. Por lo tanto, mantener o manejar esa reputación en sus

contextos más significativos, va a constituir el objetivo social fundamental de las actividades desadaptativas de los adolescentes. Para Moffitt (1993), la delincuencia es un intento adaptativo del adolescente para salvar las diferencias entre las cambiantes autopercepciones y los roles sociales circunscritos. Asimismo, los jóvenes llevan a cabo este tipo de comportamientos porque creen que así podrán alcanzar determinadas metas deseadas como: crear una imagen madura de sí mismo, conseguir atractivo y sociabilidad o ser aceptado por sus iguales (Palmonari, Pombeni y Kirchler, 1992; Moffitt, 1993,1997; Coleman y Hendry, 2003).

La teoría compensatoria también ofrece una explicación a la relación existente entre una elevada autoestima social y el consumo de sustancias. Dicha teoría considera que en el apoyo de los padres y en el de los iguales se pueden observar efectos compensatorios. Dekovic y Meeus (1997) plantean cómo la calidad de las relaciones paterno-filiales afecta a la autoestima del adolescente, que a su vez, influye en el grado de integración del joven en su grupo de amigos. El estudio de Gauze y colaboradores (1996) defiende que los adolescentes pueden establecer relaciones diferentes cuando algunas no proporcionan un apoyo satisfactorio. Por ejemplo, observaron que cuando los jóvenes informaban de un apoyo parental bajo, las amistades eran más importantes, pasando a ser la fuente principal de apoyo para ellos, consecuencia que puede tener efectos negativos para el ajuste del adolescente, como el consumo de drogas o las conductas delictivas (Harter, 1999).

El hecho de que en esta investigación hayamos abordado la autoestima de manera multidimensional, sin limitarnos a estudiarla de forma general, nos permite avanzar que un clima familiar basado principalmente en el apoyo, el diálogo, el afecto y la comunicación entre sus miembros, constituye el factor principal que garantiza una elevada autoestima en todas sus dimensiones (física, emocional, familiar, académica y social), lo que a su vez evita fundamentalmente los sentimientos de victimización. Asimismo, consideramos pertinente que en futuros trabajos sobre las conductas desadaptativas, los investigadores sigan profundizando fundamentalmente en las autoestimas familiar, académica y social, por la importante contribución que han mostrado en dichas conductas.

1.3. Relación entre la salud mental y las conductas desadaptativas de los adolescentes (H3).

Hipótesis 3. Los adolescentes que manifiestan una buena salud mental, presentan una menor implicación en conductas desadaptativas, que aquellos que presentan algún problema psicológico.

La tercera hipótesis general plantea que los adolescentes que no presentan ningún trastorno mental importante, cometen menos conductas desadaptativas que aquellos que informan de algún problema de salud mental. De los resultados obtenidos se vislumbra que esta hipótesis se confirma, tanto en función del sexo como de la edad. Dicha hipótesis, a su vez, fue desglosada en las siguientes hipótesis específicas, para permitir un conocimiento más concreto de esta cuestión:

Hipótesis 3.1. Los adolescentes que se caracterizan por índices negativos de estrés, presentan una menor implicación en conductas desadaptativas.

Hipótesis 3.2. Los adolescentes que se caracterizan por índices negativos de sintomatología depresiva, presentan una menor implicación en conductas desadaptativas.

Estas hipótesis plantean que los adolescentes que se caracterizan por la ausencia o niveles bajos de estrés percibido y sintomatología depresiva, muestran una menor comisión de comportamientos antisociales que aquellos que informan de niveles positivos de sintomatología depresiva y estrés. A partir de los resultados obtenidos, podemos afirmar que estas hipótesis se confirman, tanto en función del sexo como de la edad.

Los adolescentes que presentan un alto grado de participación en conductas disruptivas o violentas, se caracterizan por niveles más elevados de sintomatología depresiva y estrés. En esta línea, Carlson y Corcoran (2001) señalan que la sintomatología depresiva se relaciona con los problemas de conducta, afirmación que puede extenderse tanto para el bullying, como para el consumo de drogas (Graña y cols., 2000; Gilvarry, 2000). Con respecto al estrés, éste parece ir asociado al desajuste de los adolescentes y se manifiesta en comportamientos rechazados por la sociedad y sintomatología depresiva. En relación con esta idea, cabe destacar que el rechazo escolar es percibido por los propios adolescentes como un poderoso estresor (Jones y Fiori, 1991), aspecto que se vincula con los problemas de conducta. Asimismo, Juang y Silbereisen (1999) apuntan que una relación familiar basada en el apoyo se asocia de manera negativa con la conducta desadaptativa y la sintomatología depresiva.

Numerosas investigaciones señalan que los adolescentes con un elevado apoyo familiar presentan menores niveles de sintomatología depresiva y de comportamientos antisociales (Juang y Silbereisen, 1999; Jackson y Warren, 2000). Olsson y colaboradores (1999), encontraron que el apoyo familiar tenía mayor importancia que el de los iguales en la protección de la depresión en adolescentes. Además, manifestaron la importancia de la pobre interacción social

de los adolescentes, pero más todavía la presencia de un clima familiar muy negativo y el inadecuado apoyo de las personas de apego.

Nuestros hallazgos coinciden con los expuestos anteriormente, con la salvedad de que en esta investigación el estrés percibido y la sintomatología depresiva se han estudiado de manera integral y específica con tres tipos de comportamientos desadaptativos: la agresividad y conductas delictivas, el consumo de drogas y la victimización. Esto aporta nuevos datos a la investigación de las conductas antisociales en la adolescencia, ya que hasta el momento son muy escasos los estudios que abordan conjuntamente el estrés y la sintomatología depresiva con dichas conductas.

1.4. Relación entre la actitud hacia la autoridad institucional y las conductas desadaptativas de los adolescentes (H4).

Hipótesis 4. Los adolescentes con una actitud negativa y de rechazo hacia la autoridad institucional, presentan una mayor implicación en conductas transgresoras.

La cuarta hipótesis general plantea que los adolescentes con más problemas de conducta, manifiestan una actitud más negativa y de rechazo hacia la autoridad institucional formal, que aquellos que tienen una actitud más favorable. De los resultados obtenidos se vislumbra que esta hipótesis se confirma, tanto en función del sexo como de la edad. Dicha hipótesis, a su vez, fue desglosada en las siguientes hipótesis operativas, para permitir un conocimiento más concreto de esta cuestión.

Hipótesis 4.1. Los adolescentes con una baja adhesión a la autoridad institucional formal, presentan más problemas de conducta que aquellos que tienen una actitud más favorable.

Hipótesis 4.2. Los adolescentes con una actitud de rechazo hacia la autoridad institucional escolar, presentan más conductas desadaptativas que los adolescentes que no presentan dicho rechazo.

Hipótesis 4.3. Los adolescentes que informan de una actitud de escasa valoración de los padres hacia la escuela, presentan más conductas desadaptativas que aquellos cuyos padres hacen una valoración más positiva de dicha institución.

Estas hipótesis plantean que los adolescentes que se caracterizan por presentar una escasa adhesión a la autoridad formal, una actitud de rechazo hacia la autoridad escolar y una escasa valoración parental hacia la escuela, se implican de modo más frecuente en conductas desadaptativas. A partir de los resultados

obtenidos, podemos afirmar que estas hipótesis se confirman, en función del sexo y la edad.

Es importante destacar que la actitud y la conducta de los adolescentes mantienen una estrecha relación (Epps y Hollin, 1993; Heaven, 1993). Por ejemplo, una actitud negativa hacia la autoridad institucional puede constituir un factor de riesgo ante la aparición de problemas de conducta (Loeber, 1996). Paralelamente, y en consonancia con nuestros resultados, aquellos adolescentes que presentan una actitud positiva hacia la autoridad institucional tienden a implicarse en menor medida en conductas de tipo transgresor (Gottfredson y Hirschi, 1990; Thornberry, 1996; Moncher y Miller, 1999).

Así, los adolescentes que presentan una actitud más favorable hacia la transgresión de normas, informan de niveles más elevados de agresión en la familia, tanto entre los cónyuges como de éstos hacia el hijo, mientras que aquellos adolescentes que muestran una mayor adhesión hacia la autoridad institucional, señalan que el diálogo es la estrategia más utilizada para resolver situaciones de conflicto familiar.

Respecto a la relación entre el rechazo escolar y la implicación en conductas transgresoras, Parkhurst y Asher (1992) señalan la participación en conductas antisociales como una de las causas del rechazo escolar, mientras que por otro lado, el rechazo escolar es un predictor de la delincuencia (Parker y Asher, 1987; Kupersmidt y cols., 1990). Por tanto, la relación que el adolescente mantiene con el ámbito familiar y el educativo, influye tanto en la actitud que el sujeto elabora en relación con el sistema de regulación social, como en la manifestación de conductas que implican una violación de estas reglas. Dada la importante relación obtenida entre el rechazo a la autoridad escolar y las conductas antisociales, en futuras investigaciones sería interesante estudiar la correlación existente entre la percepción de los hijos sobre la valoración que tienen sus padres de la escuela y el rechazo de los hijos hacia la institución escolar. Si se diera dicha correlación, tendríamos otro motivo importante que justifique la necesidad de una mayor implicación de los padres en el ámbito escolar.

Motivados por la relevancia del tema y la escasez de investigaciones al respecto, hemos llevado a cabo una mayor especificación de las dimensiones de la autoridad institucional, dividiéndola en tres factores: actitud hacia la autoridad institucional formal, rechazo a la autoridad escolar y percepción que tienen los adolescentes sobre la valoración de sus padres hacia la escuela. Esto nos ha permitido profundizar más en torno a la cuestión de las actitudes hacia la

autoridad institucional y su relación con las conductas desadaptativas. Los análisis estadísticos realizados, dejan constancia de ello.

La interrelación —que hemos llevado a cabo en este trabajo— de todas las variables tenidas en cuenta para el estudio, nos permite además afirmar que aquellos adolescentes que muestran una mayor adhesión hacia la autoridad formal, presentan niveles más elevados de autoestima familiar. Por el contrario, los adolescentes que tienen una actitud favorable hacia la transgresión de normas, se caracterizan por un mayor nivel de estrés percibido y de sintomatología depresiva.

En resumen, los adolescentes con bajos niveles de agresividad familiar, ausencia de diálogo familiar, conflictos familiares, estrés percibido, sintomatología depresiva, rechazo a la autoridad institucional escolar, escasa valoración parental hacia la escuela, conductas agresivas y delictivas, consumo de drogas y victimización; y mayores niveles de comunicación familiar, vida en familia, capacidad de diálogo familiar, autoestima y aceptación hacia la autoridad institucional formal, ejemplificarían un tránsito sin grandes sobresaltos desde la adolescencia a la vida adulta.

Para acabar con este apartado de discusión y reflexión, es necesario señalar las limitaciones detectadas en la realización de este trabajo de investigación, y que suponen potenciales líneas de estudio para el futuro próximo.

Por un lado, en lo que respecta a los instrumentos utilizados, la técnica de recogida de datos del autoinforme puede presentar ciertas limitaciones de fiabilidad y validez que es necesario tener en cuenta. Sin embargo, con respecto a las conductas de riesgo, diversos autores sostienen que las respuestas de los adolescentes se ajustan bien a la realidad y que el autoinforme es una técnica adecuada para la recogida de estos datos (Sutherland y Shepherd, 2001; Zapert y cols., 2002).

Aparte de los cuestionarios aplicados a los alumnos, para futuras investigaciones sería interesante incluir alguna técnica cualitativa como los grupos de discusión y entrevistas en profundidad a los principales agentes implicados en la socialización de los adolescentes (padres, profesores y los propios jóvenes). Es evidente que la participación de padres y profesores en el estudio de los factores de riesgo y protección para las conductas desadaptativas, es una fuente de información muy válida y útil.

A su vez, los métodos cualitativos defienden el hecho de que en vez de *servirse de*, se *comunican con*, los sujetos de estudio. Además, parecen encontrar como una de sus fuentes de legitimización primarias la oportunidad de una

comunicación más horizontal —más igualitaria— entre el investigador y los sujetos investigados (Deegan y Hill, 1987; Calero, 2000). Briones (1996, pp. 34-35) señala las tres condiciones más importantes para producir conocimiento, que muestran las alternativas de investigación cualitativa: a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana; b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural; y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana.

Por otra parte, la naturaleza transversal del estudio ofrece limitaciones a la hora de poder analizar con detalle procesos en la evolución del sistema familiar y del ajuste psicosocial del adolescente. Así, es difícil diferenciar si las conductas desadaptativas que encontramos en nuestros resultados se deben a un origen precoz (trayectoria persistente), o si se localizan exclusivamente a partir de la etapa adolescente (trayectoria transitoria). La disponibilidad de datos en un segundo momento temporal (pasados uno o dos años) podría proporcionarnos información relevante sobre la evolución en la percepción del adolescente del sistema familiar y del resto de contextos en los que se desenvuelve.

Asimismo, los resultados obtenidos de las correlaciones canónicas nos sugieren la posibilidad de que en futuras investigaciones se desglosen las dimensiones tenidas en cuenta en este estudio, de tal modo que las podamos medir y evaluar en niveles bajos, moderados y altos, lo que permitiría una mayor especificidad en la explicación de las variables.

No obstante y a pesar de estas limitaciones, señalamos, a modo de síntesis, las aportaciones más relevantes de esta investigación:

- La capacidad de integrar todas las variables recogidas en el estudio para la explicación de las conductas desadaptativas. Entre otras cosas, esta globalidad nos ha permitido constatar qué variables son las más relevantes del conjunto total. Consideramos que esto es un nuevo avance en la investigación, ya que nos ha ayudado a conocer cuáles son las variables más predictoras de los comportamientos antisociales y del ajuste del adolescente, y que en la literatura actual no se explican de manera integrada.
- La inclusión de variables que en el momento actual se consideran como las más relevantes en la explicación de las conductas desadaptativas. Entre ellas destacamos la comunicación y el conflicto familiar, algunas dimensiones de la autoestima (familiar, académica y

social), el estrés percibido, la sintomatología depresiva, el rechazo a la autoridad escolar y la actitud hacia la autoridad institucional.

- La multidimensionalidad de las variables (comunicación familiar, autoestima, salud mental y actitud hacia la autoridad institucional), ya que esto añade una mayor especificidad en la explicación de las conductas desadaptativas.

De ahí que pensamos que los resultados de esta investigación son satisfactorios, y que las bases que la sustentan son suficientes para avalar el trabajo realizado.

Finalmente, y desde un punto de vista de la muestra y la población a la que representa en el marco de la Comunidad Foral de Navarra, deseáramos subrayar que en la actualidad, el número de adolescentes navarros que se implican en conductas desadaptativas, no es excesivamente alarmante. Asimismo, la mayoría de los comportamientos antisociales que llevan a cabo estos jóvenes no se consideran muy violentos. Tal como afirman Ortega Ruiz y Del Rey (2001), la agresividad mayoritaria en las escuelas no es la física, agresiones o robos, sino que predominan los insultos, motes y amenazas. El porcentaje de casos que puede calificarse como verdaderamente violento es bajo, lo que no quiere decir que los profesionales y científicos no deban preocuparse por estos aspectos que continúan in crescendo.

2. IMPLICACIONES

En general, lo que encontramos de forma clara entre los datos de este estudio es la existencia de determinados factores de riesgo y de protección asociados a las conductas de riesgo en la adolescencia, lo cual engrosaría la evidencia para un modelo psicosocial como el enunciado por Jessor (1993) o Hawkins, Catalano y Miller (1992), que clasifica dichos factores en función del contexto social en que tienen lugar. Pero cabe señalar a este respecto, que pese a la noción cada vez más defendida de que la adolescencia no es un periodo de desarrollo dramático o de inherente dificultad y de que la mayoría de los adolescentes se desarrollan con normalidad, la investigación continúa centrándose en la disfunción y en la mala adaptación del adolescente, y no se llega a formular una teoría general del desarrollo normativo de éste (Steinberg y Morris, 2001).

A su vez, nos preocupa avanzar en la dirección de ofrecer visiones más completas de algo tan complejo como es el funcionamiento de una familia en relación con el desarrollo adolescente. En este sentido, es importante no olvidar que si entendemos a la familia como un sistema, éste se encuentra en permanente interacción con su ambiente, ya que las familias no son autosuficientes ni independientes del sistema social en el que se encuentran insertadas. Por ello, es importante reconocer la influencia que variables del contexto social más amplio —fundamentalmente las escolares— pueden estar ejerciendo en el ajuste familiar y del propio adolescente. Por lo tanto, se deben entender las variables familiares no como atributos estáticos, sino como procesos dinámicos que ocurren tanto dentro de la familia —entre los miembros que la componen—, como en la permanente interacción de ésta con su ambiente más amplio.

Indudablemente, se necesita más investigación para identificar las características escolares y los procesos interpersonales dentro de la escuela que contribuyen a potenciar o reducir la violencia y las conductas delictivas. Al mismo tiempo, las intervenciones en la escuela se pueden beneficiar muy significativamente de los modelos de intervenciones en familia. Patterson (1996) desarrolló una serie de actividades de entrenamiento para padres, que a su vez podrían tejerse y contrastarse en las escuelas.

Este tipo de investigaciones ayudarán para el desarrollo futuro de programas de intervención psicosocial. Dentro del ámbito escolar, se han realizado actuaciones para integrar a chicos con conducta agresiva y que son rechazados por sus iguales, produciéndose una evolución en estas intervenciones. Así, si bien inicialmente se tenía como base el “modelo del déficit individual” y se asumía que gran parte de la responsabilidad del rechazo correspondía al alumno rechazado, agresivo y a su conducta, actualmente se considera que el grupo de iguales y el contexto del aula en general, son también importantes para el mantenimiento del estatus social del alumno y para explicar el origen de dicho estatus.

En consecuencia, en las intervenciones se deben considerar como elementos activos y fundamentales a compañeros y profesores. De esta forma, estas actuaciones además de dirigirse a subsanar déficits específicos en habilidades sociales y cognitivas, consideran conjuntamente la participación de los iguales, de los profesores e incluso del clima escolar y la organización de aspectos didácticos y curriculares, como la inclusión de tareas de aprendizaje cooperativo.

Asimismo y según nuestros resultados, otro punto fundamental es la percepción de apoyo que el adolescente obtiene de su red social. Efectivamente,

el apoyo social desempeña un papel prioritario durante esta transición, de tal modo que las relaciones positivas en unos contextos suponen un aprendizaje efectivo en la habilidad para relacionarse con los demás y que potencian las relaciones saludables en otros ámbitos, aumentando de este modo la percepción de apoyo social procedente de las diferentes personas significativas; es decir, el sentimiento de sentirse querido, valorado y ayudado. Este tipo de relaciones positivas, tanto dentro como fuera de la familia, son las que ayudarán a disminuir la probabilidad de recurrir a conductas de riesgo de forma crónica, y el afianzamiento de éstas en un estilo de vida no saludable.

Por ello, dicho apoyo constituye un área fundamental de intervención y debería ser activamente promovido a través de escuelas, grupos y organizaciones de tipo comunitario. Es decir, fomentando el trabajo conjunto y las relaciones efectivas en aquellos contextos donde tiene lugar el desarrollo del adolescente: familia, iguales, escuela y comunidad, proporcionando no sólo contextos de apoyo para el adolescente, sino también para la familia en su conjunto, ya que la capacidad de afrontamiento de situaciones de estrés de una familia, también depende de sus recursos de apoyo social (Brofenbrenner, 1979).

En síntesis, para la realización de acciones destinadas a prevenir las conductas violentas y disruptivas en la adolescencia sería conveniente, a la luz de los resultados de esta investigación, elaborar propuestas que contemplen sobre todo el trabajo con las familias, especialmente en las áreas de comunicación entre padres e hijos, conflictos familiares y autoestima familiar. En este sentido, resulta de interés dotar a los padres de habilidades de comunicación basadas en un estilo de comunicación inductivo, así como de estrategias funcionales de resolución de conflictos.

Uno de los retos más difíciles de la educación de los hijos durante la etapa de la adolescencia podrían ser: renegociar el estilo de relación con un hijo sexualmente maduro; revisar y modificar las discusiones familiares, las normas y las reglas; negociar el nivel de supervisión y control familiar y facilitar la relación del hijo con su grupo de iguales. Todo este tipo de cambios requieren a su vez, una modificación en las prácticas y los estilos parentales, para que estén en consonancia con las propias necesidades de los hijos, que van cambiando durante su desarrollo (Musitu, 2002).

Asimismo, el trabajo desde la escuela y con la escuela resulta fundamental, especialmente con los profesores y tutores, puesto que éstos pueden influir en la integración de los adolescentes en la escuela (entre otras cosas, ayudando a que mejoren su actitud hacia la escuela y su autoestima académica), y además representan una de las figuras de autoridad más influyentes para los mismos.

Desde un punto de vista ecológico, esto se traduciría en una prevención inespecífica de las conductas de riesgo basada en la creación de vínculos entre los contextos de desarrollo y en la evitación de las fisuras entre ellos: familia-escuela, familia-iguales, escuela-comunidad, adolescente-comunidad, etc. Esta forma de intervención ofrece una vía al desarrollo de relaciones positivas entre los diferentes contextos, un mayor conocimiento mutuo y por lo tanto una forma de prevención de las conductas desajustadas, tanto en los adolescentes como en sus familias, y en general en las comunidades que todos ellos conforman.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M. C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.
- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34, 932-937.
- Akers, R.; Krohn, M. D.; Lanza-Kaduce, L. y Rodosevich, N. (1979). Social theory and deviant behavior: A specific test of a general theory. *American Sociological Review*, 44, 636-655.
- Alberdi, I. (1992). Cambios en el derecho de la familia y sus repercusiones sociales. *Infancia y Sociedad*, 16, 35-48.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Alsaker, F. D. (1989). School achievement, perceived competence and global self-esteem. *School Psychology Intenational*, 10, 147-158.
- Alsaker, F. D. (1992). Pubertal timing, overweight, and psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 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). El als de Pubertät Belastung. En A. Grob (Ed.), *¿El und más amable el heute de Jugendliche: el belastet-el überbelastet?* (pp. 129-148). Zürich: Rüeegger.
- 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.
- Alsaker, F. D. y Ryser, A. (1997). *Self-definition throug activities and personal expressiveness*. Paper presented at the VIIIth European Conference on Developmental Psychology. France: University of Rennes.
- Alsaker, F. D. y Kroger, J. (2003, in press). Autoconcepto, autoestima e identidad. *Adolescence: The European Perspective*. Brussels Psychology Press, In Press.
- Alsaker, F. D. y Flammer, A. (2003, in press). Púber Maturation. *Adolescence: The European Perspective*. Brussels Psychology Press, In Press.

- Alzate Sáez de Heredia, R. (2000). *Community Boards. Resolución del conflicto: Programa para Bachillerato y Ed. Secundaria*. Bilbao: Mensajero.
- Amato, P. R. (1987). Family processes in one-parent, stepparent, and intact families: The child's point of view. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 327-337.
- 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.
- Arango, G.; Agudelo, A. y Musitu, G. (1994). La problemática del niño de la calle. En G. Musitu (Dir.), *Intervención Comunitaria* (pp. 43-52). Valencia: Set i Set.
- Ardelt, M. y Day, L. (2002). Parents, Siblings, and Peers: Close Social Relationships and Adolescent Deviance. *Journal of Early Adolescence*, 22 (3), 310-349.
- Ary, D. V.; Tildesley, E.; Hops, H. y Andrews, J. (1993). The influence of Parent, Sibling, and Peer Modeling and Attitudes on Adolescent Use of Alcohol. *The International Journal of the Addictions*, 28, 853-880.
- Ashton, C. H. (2001). Pharmacology and effects of cannabis: A brief review. *British Journal of Psychiatry*, 178, 101-106.
- Aunola, K.; Stattin, H. y Nurmi, J. (2000). Parenting Styles and Adolescents' Achievement Strategies. *Journal of Adolescence*, 23 (2), 205-222.
- Ausubel, D. P. (1952). *Ego development and personality disorders*. Nueva York: Grune y Stratton.
- Avilés Martínez, J. M. (2002). *La intimidación y el maltrato entre iguales en la E.S.O.* Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Banaji, M. R. y Prentice, D. A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297-332.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Barrera, M. Jr. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14, 413-445.
- Barrera, M. Jr. y Li, S. A. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. En G. R. Pierce; B. R. Sarason e I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of Social Support and Family*. Nueva York: Plenum Press.
- Bartle, S. E.; Anderson S. A. y Sabatelli, R. M. (1989). A model of parenting style, adolescent individuation and adolescent self-esteem: preliminary findings. *Journal of Adolescent Research*, 4, 283-298.
- Battle, J. (1980). Relationship between self-esteem and depression among high school students. *Perceptual and Motor Skills*, 51, 157-158.

- Bauman, K. E. y Ennet, S. T. (1996). On the importance of peer influence for adolescent drug use: commonly neglected considerations. *Addiction*, 91, 185-198.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Baumrind, D. (1991a). Effective parenting during the early adolescent transition. En P. A. Cowan y E. M. Hetherington (Eds.), *Advances in family research* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baumrind, D. (1991b). Parenting styles and adolescent development. En J. Brooks-Gunn; R. Lerner y A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopedia of adolescence*. Nueva York: Garland.
- Beane, J. A. y Lipka, R. P. (1980). Self-concept and self-esteem: A construct differentiation. *Child Study Journal*, 10, 1-6.
- Beck, A. (1967). *Depression: Clinical, experimental and theoretical aspects*. Nueva York: Harper & Row.
- Becoña, E. (1999). *Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas*. Madrid: Plan Nacional sobre Drogas.
- Becoña, E. (2001). Modelos teóricos para la prevención del consumo de drogas en adolescentes. *Revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 40, 78-83.
- Becoña, E. (2003). Factores de riesgo y protección familiar para el uso de drogas. En J. R. Fernández Hermida y R. Secades (Coords.), *Intervención familiar en la prevención de las drogodependencias* (pp. 113-139). Madrid: Ministerio del Interior.
- Belle, D.; Burr, R. y Cooney, J. (1987). Boy and girls as social support theorists. *Sex Roles*, 17, 657-665.
- Bello, J. M. (2001). Menores infractores y consumidores de drogas. *Revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 40, 23-28.
- Bengoechea Garín, P. (1994). La percepción de los hijos acerca de las actitudes educativas de sus padres en familias disociadas. *Magister*, 12, 311-320.
- Bengoechea Garín, P. (1997). La familia y algunos factores de disociación. *Aula Abierta*, 69, 53-74.
- Berger, K. S. y Thompson, R. A. (1998). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- Berjano, E.; García, F; Gracia, E. y Musitu, G. (1992). *Autoconcepto, personalidad y consumo de drogas entre alumnos en proceso de escolarización normalizada y alumnos de educación especial*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Berndt, T. J. (1988). Obtaining support from friends during childhood and adolescence. En D. Belle (Ed.), *Children's social networks, and social supports* (pp. 308-331). Nueva York: Wiley.

- Berti, A. E. (1988). The development of political understanding in children between 6-15 years old. *Human Relations*, 41, 437-446.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Beutler, I. F.; Burr, W. R.; Bahr, K. S. y Herrin, D. A. (1989). The family realm: theoretical contributions for understanding its uniqueness. *Journal of Marriage and the Family*, 51 (3), 805-817.
- Beyers, W. y Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769.
- Bischof, G. P.; Stith, S. M. y Whitney, M. L. (1995). Family environments of adolescent sex offenders and other juvenile delinquents. *Adolescence*, 30, 157-170.
- Blain, M. D.; Thompson, J. M. y Whiffen, W. E. (1993). Attachment and perceived social support in late adolescence. *Journal of Adolescence Research*, 8, 226-241.
- Bornstein, M. H. (1994). Cross-cultural perspectives on parenting. En G. D'Ydewalle; P. Eelen y P. Bertelson (Eds.), *International perspectives on psychological science* (Vol. 2, pp. 359-369). Hove, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Botvin, G. y Wills, T. (1985). Personal and social skills training: cognitive-behavioral approaches to substance abuse prevention. En Bell y Battjes (Eds.), *Prevention Research: Detecting drug abuse among Children and Adolescents* (pp. 8-49). Maryland: NIDA.
- Bouissou, Ch. y Tap, P. (1998). Parental education and the socialization of the child: Internality, valorization y self-positioning. *European Journal of Psychology of Education*, 13 (4), 475-484.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. (Vol. 1). Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Attachment*. (Vol. III). Nueva York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Nueva York: Basic Books.
- Brabeck, M. (1983). Moral judgment: Theory and research on differences between males and females. *Developmental Review*, 3, 274-291.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. En I. Bretherton y E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 3-35.
- Brisset, D. (1972). Toward a classification of self-esteem. *Psychiatry*, 35, 255-263.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Is early intervention effective? A report on longitudinal evaluations of preschool program*, (Vol. 2). Washington, DC: Department of Health Education and Welfare, Office of Child Development.
- 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. y Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child development* (Vol. 1, pp. 357-414). Nueva York: Wiley.
- Brooks, J. S.; Whiteman, M.; Finch, S. J. y Cohen, P. (1996). Young adult drug use and delinquency: Childhood antecedents and adolescent mediators. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1584-1592.
- Brooks-Gunn, J. y Warren, M. P. (1985). The effects of delayed menarche in different contexts: Dance and nondance students. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 285-300.
- Brooks-Gunn, J.; Petersen, A. C. y Eichorn, D. (1985). The study of maturational timing effects in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 149-161.
- Brown, B. S. y Mills, A. R. (1987). *Youth at high risk for substance abuse*. Rockville, MD: National Institute on Drug Abuse.
- Brown, B. B.; Dolcini, M. M. y Leventhal, A. (1997). Transformations in peer relationships at adolescence: implications for health-related behavior. En J. Schulenberg; J. L. Maggs y K. Hurrelmann (Eds.), *Health risk and developmental transitions during adolescence* (pp. 161-189). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruhn, J. y Philips, B. (1985). A developmental basis for social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 10, 213-229.
- 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*, 60, 95-108.
- Buchanan, C. M. (1991). Pubertal development, assessment of. En R. M. Lerner; A. C. Petersen y J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 875-883). Nueva York: Garland Publishing.
- Buehler y cols. (1998). Interparental conflict styles and youth problem behaviours: A two-sample replication study. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 119-132.
- Buela-Casal, G. y Caballo, V. E. (1991). *Manual de psicología clínica aplicada*. Madrid: Siglo XXI.
- Buelga, S. y Lila, M. S. (1999). *Adolescencia, Familia y Conducta Antisocial*. Valencia: CSV.
- Buelga, S.; Rabeau, M.; Musitu, G. y Lila, M. S. (2003, in press). Epidemiology and psycho-social risk factors associated with adolescents' drugs consumptions. *Adolescence: The European Perspective*. Brussels: Psychology Press.
- Buendía, J. (1996). *Psicopatología en los niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept. Theory, measurement, development and behavior*. London: Longman.
- Butters, J. E. (2002). Stressors and Adolescent Cannabis Use: A Pathway to Problem Use. *Journal of Adolescence*, 25 (6), 645-654.

- 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* (pp. 147-160). Madrid: Pirámide.
- 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. (1991). Social cognition and social networks: A developmental perspective. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The developmental and treatment of childhood aggression* (pp. 249-278). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Cairns, R. B. y Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press.
- Cairns, R. B.; Cairns, B. D.; Neckerman, H. J.; Gest, S. D.; Ferguson, L. L. y Garipey, J. L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection. *Developmental Psychology*, 24, 815-826.
- Calafat A. y Amengual M. (1999). *Educación sobre el alcohol*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Calafat, A.; Amengual, M.; Farrés, C.; Mejías, G. y Borrás, M. (1989). *Tú dedides. Programa dud*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Calafat, A.; Stocco, P; Mendes, F. y cols., (1998). *Characteristics and social representation of ecstasy in Europe*. IREFREA and European Comisión.
- Calatayud, M. P. y Serra, E. (2002). *Las relaciones de amor en los adolescentes de hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Calero, J. L. (2000). Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales. *Revista Cubana de Endocrinología*, 11 (3), 192-198.
- Canals, J. (1990). Estudio epidemiológico de la depresión en la adolescencia. En J. M. Román Sánchez y D. A. García Villamizar (Eds.), *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar* (pp. 59-65). Valencia: Promolibro.
- Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1996). Indicadores precoces de la adaptación social. En J. Buendía (Ed.), *Psicopatología en niños y adolescentes. Desarrollos actuales*. Madrid: Pirámide.
- Cardona, J. y Pascual, C. (2001). Un modelo de implicación de los agentes sociales en la prevención comunitaria. *Revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 40, 92-96.
- Carles, J. (2001). *Un adolescente en casa*. Barcelona: Debolsillo.
- Carretero, M. (1998a). Teorías de la adolescencia. En M. Carretero; J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Psicología Evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud* (Vol. 3, pp. 13-35). Madrid: Alianza Editorial.
- Carretero, M. (1998b). El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: Las operaciones formales. En M. Carretero; J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Psicología Evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud* (Vol. 3, pp. 37-93). Madrid: Alianza Editorial.

- Carretero, M. y León, J. A. (1990). Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. En J. Palacios; A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.
- Carvajal, S. C.; Wiatrek, D. E.; Evans, R. I.; Knee, C. R. y Nash, S. G. (2000). Psychosocial Determinants of the Onset and Escalation of Smoking: Cross-Sectional and Prospective Findings in Multiethnic Middle School Samples. *Journal of Adolescent Health*, 27, 255-265.
- Casamayor, G. (Coord.) (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Cascón, P. (2000). Educar en y para el conflicto en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 61-66.
- 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.
- Caspi, A.; Elder, G. H. y Bem, D. J. (1990). Moving against the world: Life course patterns of explosive children. *Developmental Psychology*, 23, 308-313.
- Castanyer, O. (1996). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Catalá, T. (2001). El desafío de la prevención comunitaria desde Proyecto Hombre. *Revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 40, 65-68.
- Catalano, R. F. y Hawkins, J. D. (1997). The social development model: A theory of antisocial behaviour. En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-177). Nueva York: Cambridge University Press.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- CECS. (1995). España 1994: *Una interpretación de su realidad social* (Vol. 2). Madrid: Fundación Encuentro.
- CECS. (1999). *Informe España 1998: Una interpretación de su realidad social* (Vol. 6). Madrid: Fundación Encuentro.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (1997). *Juventud y Economía* (Estudio nº 2265).
- Cerezo, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1994). El cuestionario BULL. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares. *Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica*. Diputación de Pontevedra.
- Cernkovich, S. A. y Giordano, P. C. (1979). Family relationships and delinquency. *Criminology*, 25, 295-319.
- Cohen, S. y Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Cohen, P. y Brook, J. (1987). Family factors related to the persistence of psychopathology in childhood and adolescence. *Psychiatry*, 50, 332-345.

- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (1990). *The nature of adolescence*. London: Routledge.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Collins, W. A. y Gunnar, M. R. (1990). Social and personality development. *Annual Review of Psychology*, 41, 387-416.
- Collins, W. A.; Gleason, T. y Sesma, A. (1997). Internalization, autonomy, and relationships: development during adolescence. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 78-102). Nueva York: John Wiley y Sons.
- Comas, D. (1993). *Los jóvenes y el uso de drogas en los años 90*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Combs, A. W. (1981). Some Observations of Self-Concept Research and Theory. En M. D. Lynch; A. A. Norem-Hebeisen y K. J. Gergen (Eds.), *Self-Concept. Advances in Theory and Research* (pp. 5-16). Cambridge, M.: Ballinger.
- Compas, B. (1995). Promoting successful coping during adolescence. En M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people*. Cambridge, G.B.; Cambridge University Press.
- Compas, B.; Orosan, P. y Grant. K. (1993). Adolescent stress and coping: implications for psychopathology in adolescence. *Journal of adolescence*, 16, 331-349.
- Compas, B. E.; Hinden, B. R. y Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Conger, R. D.; Patterson, G. R. y Ge, X. (1995). It takes two to replicate: A mediational model for the impact of parents' stress on adolescent adjustment. *Child Development*, 66, 80-97.
- Connors, L. J. y Epstein, J. L. (1995). Parent and school partnerships. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 4, pp. 437-459). Hillsdale: Erlbaum.
- Convivir es Vivir (1997). *Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Obra Social de Caja Madrid.
- Cortes, J. y Gatti, F. (1992). *Delinquency and crime: A biopsychosocial approach*. Nueva York: Seminar Press.
- Crawford-Brown, C. (1999). The impact of parenting on conduct disorder in Jamaican male adolescents. *Adolescence*, 34 (134), 417-436.
- 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* (pp. 173-188). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cummings, E. M. y Davies, P. T. (1994). *Children and marital conflict*. Nueva York: Guilford Press.

- Chaiken, J. M. y Chaiken M. R. (1990). Drugs and predatory crime. En M. Tonry y J. Q. Wilson (Eds.), *Drugs and crime* (pp. 203-239). Chicago: University of Chicago Press.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Cramer, P. (1988). Freshman to senior year: A follow-up study of identity, narcissism, and defense mechanisms. *Journal of Research in Personality*, 32, 156-172.
- 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* (pp. 173-188). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Crosnoe, R; Erickson, G. y Dornbusch, M. (2002). Protective Functions of Family Relationships and School Factors on the Deviant Behavior of Adolescent Boys and Girls: Reducing the Impact of Risky Friendships. *Youth & Society*, 33 (4), 515-544.
- Damon, W. y Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864.
- Deegan, M. J. y Hill, M. (1987). *Women and symbolic interaction*. Boston: Allen and Unwin.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar*. <http://www.defensor-delpueblo.es/> (08 diciembre de 1999).
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Dekovic, M. (1999). Risk and protective factors in the development of problem behaviour during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 667-689.
- Dekovic, M. y Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, 20, 163-176.
- Del Amo, A.; Criado del Pozo, M. J. y Martín, J. L. (1998). Influencias de la estructura familiar en el desarrollo del niño. Comunicación presentada en el VIII Congreso de INFAD. *Intervención psicológica en la adolescencia* (Vol. I, pp. 109-117). Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Demo, D. H.; Small, S. A. y Savin, W. (1987). Family relations and the self-esteem of adolescents and their parents. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 705-715.
- Dewey, J. (1922). *Nature and Conduct*. Nueva York: Henry Holt.
- Dewey, J. (1976). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, A. y Báguena, M. J. (1989). Personalidad y conducta antisocial. Una investigación con grupos criterio (I): Dimensiones básicas y motivacionales. *Psicologemas*, 3 (5), 3-21.
- Díaz Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE.

- 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. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz Aguado, M. J.; Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2002). *Génesis y desarrollo de los comportamientos de los jóvenes con problemas de conducta en centros de menores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Diclemente, R. J.; Hansen, W. B. y Ponton, L. E. (1996). *Handobook of adolescent health risk behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Dishion, T. J.; Patterson, G. R. y Griesler, P. C. (1994). Peer adaptations in the development of antisocial behavior: A confluence model. En L. R. Huesmann (Ed.), *Current perspectives on aggressive behavior* (pp. 61-95). Nueva York: Plenum.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Dollard, J.; Doob, L.; Miller, N. E.; Mowrer, O. H. y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Domenech, A. (1994). *Mujer y divorcio: de la crisis a la independencia*. Valencia: Promolibro.
- Dornbusch, S. M.; Ritter, P. L.; Leiderman, P. H.; Roberts, D. F. y Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Dot, O. (1988). *Agresividad y violencia en el niño y en el adolescente*. Barcelona: Grijalbo.
- Dryfoos, J. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. Nueva York: Oxford University Press.
- Dubow, E. F. y Cappas, C. L. (1990). Reducing aggression in children through social interventions. En J. Edwards y cols., (Eds.), *Social Influence Processes and Prevention*. Plenum Publishing Corporation.
- 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.
- Dunham, R. G. y Alpert, G. P. (1987). Keeping juvenile delinquents in school: A prediction model. *Adolescence*, 22, 45-57.
- Durning, P. (1995). *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*. París: Presses Universitaires de France.
- Eccles, J. S.; Midgley, C.; Wigfield, A. y cols. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychology*, 48, 90-101.

- Eccles, J. S.; Flanagan, C.; Lord, S.; Midgley, C.; Roeser, R. y Yee, D. (1996). Schools, families and early adolescents: what are we doing wrong and what can we do instead? *Developmental and Behavioural Paediatrics*, 17, 267-276.
- EDEX (1996). *¡Órdago! El desafío de vivir sin drogas*. Bilbao: EDEX – Gobierno Vasco.
- Edwards, C. P. (1982). Moral development in comparative perspective. En D. A. Wagner y H. W. Stevenson (Eds.), *Cultural perspectives on child development*. San Francisco: W.H. Freeman and Co.
- Edwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. London: Routledge.
- 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* (pp. 81-96). Washington, DC: Hemisphere.
- Eisenberg, N.; Fabes, R. A.; Shepard, S. A.; Guthrie, I. K.; Murphy, B. C. y Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70 (2), 513-534.
- Ekblad, S. (1986). Social determinants of aggression in a sample of chinese primary school children. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 53 (5), 515-523.
- Elder, G. H. (1962). Structural variations in the child rearing relationship. *Sociometry*, 25, 241-262.
- Elder, G. H. (1963). Parental power legitimation and its effects on the adolescent. *Sociometry*, 26, 50-65.
- Elkind, D. (1984). *All grown up and no place to go*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Elzo, J. (2000). *El silencio de los adolescentes*. Madrid: Temas de Hoy.
- Elliott, D. S.; Huizinga, D. y Ageton, S. S. (1985). *Explaining delinquency and drug use*. Beverly Hills, California: Sage.
- EMCDDA. (1999). *Annual report on the state of the drugs problem in the European Unión*. European Monitoring Centre for Drugs and Drug Adicction.
- Emery, R. E. (1982). Intraparental conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin*, 92, 310-330.
- Emler, N. (1984). Differential involment in delinquency: Toward an interpretation in terms of reputation management. En B. A. Maher y W. B. Maher (Eds.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 13). Nueva York: Academic Press.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency: The collective management of reputation*. 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.
- Epps, K. y Hollin, C. R. (1993). Authority and hatred. En P. Varma (Dir.), *How and why children hate?* (pp. 136-154). Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, S. (1981). The unity principle versus the reality and pleasure principles, or the tale of the scorpion and the frog. En M. D. Lynch; A. A. Norem-Hebeisen y K. Gergen (Eds.), *Self-concept: Advances in theory and research* (pp. 82-110). Cambridge, MA: Ballinger.
- Epstein, S. y Morling, B. (1995). Is the self motivated to do more than enhance and/or verify itself? En M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 9-26). Nueva York: Plenum.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth, and crisis*. Nueva York: Norton.
- Eurostat (1994). *Demographic Statistics*. Luxemburgo.
- Escandell, O. y Rodríguez Martín, A. (2002). La televisión: ¿Genera violencia y agresividad en los niños y adolescentes? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4).
- Escudero, V.; López, S. y Platas, L. (1998). Discusiones familiares en el hogar. Los niños en el contexto de la rivalidad y el conflicto. En J. A. Ríos González (Coord.), *El malestar en la familia* (pp. 51-86). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Espada, J. P. y Méndez Carrllo, F. X. (2003). Factores familiares, comportamientos perturbadores y drogas en la adolescencia. En J. R. Fernández Hermida y R. Secades (Coords.), *Intervención familiar en la prevención de las drogodependencias* (pp. 21-55). Madrid: Ministerio del Interior.
- European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. (1998). *Annual report on the state of the drugs problem in the European Union*. Lisbon: EMCDDA.
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Farrington, D. P.; Loeber, R. y Van Kammen, W. B. (1990). Long-term criminal outcomes of hyperactivity-impulsivity-attention deficit and conduct problems in childhood. En L. N. Robins y M. Rutter (Eds.), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood* (pp. 62-81). Nueva York: Cambridge University Press.
- 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* (pp. 129-142). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Feather, N. T. (1980). Values in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescence psychology*. Nueva York: Wiley.

- Felson, R. B. y Zielinski, M. A. (1989). Children's self-esteem and Parental Support. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 727-735.
- Fend, H. (1997). *Adolescents' behavior in and around school*. Bern: Huber.
- Fernández, I. (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández Hermida, J. R. y Secades, R. (Coords.) (2003). *Intervención familiar en la prevención de las drogodependencias*. Madrid: Ministerio del Interior.
- 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, pp. 95-138). Madrid: Alianza Editorial.
- Finkelstein, J. W. (1980). The endocrinology of adolescence. *Clínicas Pediátricas de América del Norte*, 27, 53-69.
- Fish, M. C. (1990). Best practices in family-school relationships. En A. Thomas y J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (Vol. 2, pp. 383-392). Washington, DC: NASP.
- Fishbein, M. y Azjen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fitts, W. (1965). *The Tennessee Self-Concept Scale*. Counsellor Recordings and Test. Nashville.
- Flamer, A. y Alsaker, F. D. (2003, in press). Los adolescentes en la escuela. *Adolescence: The European Perspective*. Brussels: Psychology Press.
- Fletcher, A. C.; Steinberg, L. y Sellers, E. B. (1999). Adolescents' well-being as a function of perceived interparental consistency. *Journal of Marriage and the family*, 61 (3), 599-610.
- Forehand, R. y Nousiainen, S. (1993). Maternal and paternal parenting: Critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of Family Psychology*, 7 (2), 213-221.
- Franke, T. M. (2000). Adolescent violent behaviour: An analysis across and within racial/ethnic groups. *Journal of Multicultural Social Work*, 8 (1-2), 47-70.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping*. London: Routledge.
- Fulgini, 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
- Fulgini, A. J. y Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29, 622-632.
- Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (1996). *Programa de prevención del consumo de drogas en el ámbito familiar*. Madrid: FAD.
- 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.
- Gadlin, H. (1978). Child discipline and the pursuit of self: An historical interpretation. En H. W. Reese y L. P. Lipsitt (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 12, pp. 231-265). London: Academic Press.
- Gallagher, J. R. y Harris, J. (1976). *Emotional problems of adolescents*. Nueva York: Oxford University Press.
- Garber, J. y Little, S. A. (2001). Emotional Autonomy and Adolescent Adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 16 (4), 355-371.
- García Bacete, F. (1994). Interacción escuela-familia. En G. Musitu y P. Allatt, *Psicosociología de la familia* (pp. 273-292). Valencia: Albatros.
- García Zabaleta, E. (2001). Estructuras familiares en EE.UU. y España: Un estudio comparativo. *Cuadernos de Terapia Familiar*, 48, 49, 97-105.
- 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.
- Garn, S. M. y Clark, D. C. (1976). Las tendencias en la gordura y los orígenes de la obesidad. *Pediatría*, 57, 443-456.
- Garnefski, N. y Diekstra, R. F. W. (1996). Perceived social support from family, school, and peers: Relationship with emotional and behavioral problems among adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 165-1664.
- Garnefski, N. y Okma, S. (1996). Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: Influence of family, school and peers. *Journal of Adolescence*, 19, 503-512.
- Garrido, V. y López, M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: El enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Garrido, V. y Martínez, M. D. (1998). *Educación social para delincuentes*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- 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.
- Gecas, V. y Schwalbe, M. L. (1986). Parental behaviour and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 37-46.
- Gerard, J. M. y Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and the family*, 61, 343-361.

- Gergen, K. J. (1984). Theory of the self: impasse and evolution. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology. Theorizing in social psychology: special topics* (Vol. 17, pp. 49-115). London: Harcourt Brace Jovanovich/Academic Press.
- Getzels, J. W. y Thelen, H. A. (1972). A conceptual framework for the study of the classroom group as a social system. En A. Morrison y McIntyre (Eds.), *The social psychology of teaching*. Londres: Penguin Books Ltd.
- Giddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Gilvarry, E. (2000). Substance abuse in young people. (2000). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (1), 55-80.
- Gilligan, C. (1977). In a Different Voice: Women's Conceptions of the Self and of Morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481-517.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Glueck, S y Glueck, E. (1968). *Delinquents and nondelinquents in perspective*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goetz, T. E. y Dweck, C. S. (1980). Learned helplessness in social situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 246-255.
- Goldstein, P. J. (1985). The drugs/violence nexus: a tripartite conceptual framework. *Journal of Drug Issues*, 14, 493-506.
- Goldberg, C. J. y Botvin, G. J. (1993). Assertiveness in Hispanic Adolescents: Relationship to Alcohol Use and Abuse. *Psychological Reports*, 73, 227-238.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Gómez, M.; Rabazo, M. J.; Vicente, F.; Fajardo, M. I. y Sánchez, I. (1998). Influencia del grupo de pares en la conducta antisocial del adolescente. Comunicación presentada en el VIII Congreso de INFAD. *Intervención psicológica en la adolescencia* (Vol. I, pp. 67-76). Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- González Guerrero, M. (1996). *Análisis del fracaso escolar en enseñanzas medias en la provincia de Málaga*, multicopiado, Málaga.
- González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (1994). Relevancia del autoconcepto para el aprendizaje y rendimiento escolar. *Actas del III Congreso Infad*, 278-284. León: Universidad de León.
- 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.
- Goñi Grandmontagne, A. (1992). *La educación social. Un reto para la escuela*. Barcelona: Biblioteca del Maestro.
- Goñi Grandmontagne, A. (1998). *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.
- Goñi Grandmontagne, A. (2000). *Adolescencia y discusiones familiares*. Madrid: EOS.

- Goossens, L.; Marcoen, A. y Janssen, P. (1999). *Identity status development and student's perception of the university environment: From identity transitions to identity trajectories*. Belgium: Unpublished manuscript, Catholic University of Leuven.
- Gottfredson, D. C., Sealock; M. D. y Koper, C. S. (1996) Delinquency. En R. J. DiClemente; W. B. Hansen y L. E. Ponton (Eds.), *Handbook of adolescence health risk behavior* (pp. 115-159). New York: Plenum Press.
- Gottfredson, M. y Hirschi, T. (1991). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Graber, J. A.; Brooks-Gunn, J. y Warren, M. P. (1995). The antecedents of menarcheal age: Heredity, family environment and stressful life events. *Child Development*, 66, 346-359.
- Gracia, E.; Herrero, J. y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona. PPU.
- Grasa, R. (2000). Evolución de la Educación para la Paz. *Cuadernos de Pedagogía*, 52-56.
- Greenwald, A. G. (1982). Is anyone in charge? Personalism versus the principle of personality unity. En J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Greenwald, A. G. y Pratkanis, A. R. (1984). The self. En R. S. Wyer y T. K. Srull (Eds.), *Handbook of Social Cognition* (Vol. 3). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Greif, E. B. y Ulman, K. J. (1982). The psychological impact of menarche on early adolescent females: A review of the literature. *Child Development*, 53, 1413-1430.
- Grotevant, H. D. y Cooper, C. R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56, 415-428.
- Grotevant, H. D. y Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, 82-100.
- Grotevant, H. D. y Cooper, C. R. (1998). Individuality and connectedness in adolescent development. Review and prospects for research on identity, relationships, and context. En E. Skoe y A. von der Lippe (Eds.), *Personality development in Adolescence*. London: Routledge.
- Guerra, N. G. y Slaby, R. G. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: II. Intervention. *Developmental Psychology*, 26, 269-277.
- Gutiérrez, M. y Musitu, G. (1984). *Disciplina familiar, rendimiento y autoestima*. Actas Jornadas Nacionales de Orientación Profesional
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence, its Psychology and its relations to Psychology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Nueva York: Appleton.
- Hall, W. y Degenhardt, L. (2000). Cannabis use and psychosis: a review of clinical and epidemiological evidence. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34, 26-34.

- Hansen, W. B. y O'Malley, P. M. (1996). Drug use. En R. J. DiClemente; W. B. Hansen y L. E. Ponton (Eds.), *Handbook of adolescent health risk behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology. Socialization, personality and social development* (Vol. 4, pp. 275-385). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Harter, S. (1988). The construction and conservation of the self: James and Cooley revisited. En D. Lapsley y F. Power (Eds.), *Self, ego and identity*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. En S. Feldman y G. Elder (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. Nueva York: Guilford Press.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental task and education*. Nueva York: Mc Kay.
- Hawkins, J. D.; Catalano, R. F. y Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and others drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance use prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Heavem, P. C. L. (1994a). *Contemporary adolescence: A social psychological approach*. Australia: MacMillan Education.
- Heavem, P. C. L. (1994b). Family of origin, personality, and self-reported delinquency. *Journal of Adolescence*, 17, 445-449.
- Hendry, L. B.; Glendinning, A. y Shucksmith, J. (1996). Adolescent focal theories: Age-trends in developmental transition. *Journal of Adolescence*, 19, 307-320.
- Hermida, J. R. (2001). Factores de riesgo y protección en la prevención del consumo de drogas. *Revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 40, 29-35.
- Herrero, J. B. (1992). *Comunicación familiar y estilos de socialización familiar*. Tesis de Licenciatura. Universitat de Valencia.
- Herrero, J. B. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: El papel del apoyo social en el ajuste bio-psico-social*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.
- Herrero, J. B.; Musitu, G. y Gracia, E. (1995). Autoestima y depresión: Relaciones directas vs indirectas. *Revista de Psicología Social*, 2, 191-204.
- Hetherington, E. M.; Cox, M. y Cox, R. (1985). Long-terms effects of divorce and remarriage on the adjustment of children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, 518-530.
- Hibbs, J; Perper, J. y Winek, C. (1991). An outbreak of designer drug-related deaths in Pennsylvania. *Journal American Medical Association*, 265, 1011-1013.

- Hill, J. P.; Holmbeck, G. N.; Marlow, L.; Green, T. M. y Lynch, M. E. (1985a). Menarcheal status and parent-child relations in families of seventh-grade girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 301-316.
- Hill, J. P.; Holmbeck, G. N.; Marlow, L.; Green, T. M. y Lynch, M. E. (1985b). Pubertal status and parent-child relations in families of seventh-grade boys. *Journal of Early Adolescence*, 5, 31-44.
- Hinde, R. A. (1997). *Relations: A dialectical perspective*. Hove: Psychology Press.
- Hindelang, M.; Hirschi, T. y Weiss, J. (1981). *Measuring delinquency*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hinshaw, S. P.; Lahey, B. B. y Hart, E. L. (1993). Issues of taxonomy and comorbidity in the development of conduct disorders. *Development and Psychopathology*, 5, 31-49.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hoffman, M. L. (1970). Moral development. En P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 2. pp. 261-360). Nueva York: Wiley.
- Hoffmann, J. P. (2002). Community Context of Family Structure and Adolescent Drug Use. *Journal of Marriage and Family*, 64 (2), 314-330.
- 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 (4), 419-424.
- Holmbeck, G. N.; Paikoff, R. L. y Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting adolescents. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Children and Parenting* (Vol. 1, pp. 91-118). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holroyd, R. y Sheppard, A. (1997). Parental separation: Effects on children; implications for services. *Child: Care, Health and Development*, 23, 369-378.
- 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.
- Hunter, F. T. y Youniss, J. (1982). Changes in functions of three relationships during adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 806-811.
- Hymel, S.; Wagner, E. y Butler, L. J. (1999). Reputational bias: View from the peer group. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156-188). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Iannotti, R. D.; Bush, P. J. y Weinfurt, K. P. (1996). Perception of friends' use of alcohol, cigarettes, and marijuana among urban schoolchildren: A longitudinal Analysis. *Addictive Behavior*, 5, 615-632.
- Iglesias de Ussel, J. (1987). *Sociología del Noviazgo en España*. Granada: Caja General de Ahorros y Monte de Piedad de Granada.
- Iglesias de Ussel, J. (1994). Familia. En M. Juárez (Dir.), *V Informe sociológico sobre la situación social en España* (Vol. 1, pp. 415-547). Madrid: Fundación Foessa.

- Igra, V. e Irwin, C. (1996). Theories of adolescent risk-taking behavior. En R. J. DiClemente; W. B. Hansen y cols. (Eds.), *Handbook of adolescent health risk behavior. Issues in clinical child psychology* (pp. 35-51). Nueva York: Plenum Press.
- INE. (1995). *Censo de población de 1991. Tomo IV: Resultados Nacionales. Características de la población que vive en hogares*. Madrid: INE.
- INE. (1997). *Movimiento natural de la población 1995. Tomo I: Resultados a nivel nacional y su distribución por provincias y capitales*. Madrid: INE.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescence*. París, P.U.F. Trad. cast. de M. T. Cevasco: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, 1972.
- Inoff-Germain, G.; Arnold, G. S.; Nottelmann, E. D.; Susman, E. J.; Cutler Jr, G. B. y Chrousos, G. P. (1988). Relations between hormonal levels and observational measures of aggressive behavior of young adolescents in family interactions. *Developmental Psychology*, 24, 129-139.
- Instituto Navarro de Bienestar Social. (2000). *Necesidades educativas de madres y padres de adolescentes en conflicto social*. Navarra: Fondo de publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Instituto Navarro de la Mujer (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en al ámbito escolar*. Navarra: Gobierno de Navarra.
- IREFREA (2000). *Salir de Marcha y consumo de drogas*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Jackson, A. E.; Cicognani, E. y Charman, L. (1996). The measurement of conflict in parent-adolescent relationships. En L. Verhofstadt-Denève; Y. Kienhorst y C. Braet (Eds.), *Conflict and development in adolescence* (pp. 1-12). Leiden University: DSWO Press.
- Jackson, S.; Bijstra, J.; Oostra, L. y Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21 (3), 305-322.
- 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.
- Jaffe, M. (1998). *Adolescence*. Nueva York: John Wiley.
- James, W. (1980). *Principles of Psychology*, (Vol. 2). Nueva York: Holt.
- 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* (pp.161-178). Madrid: Pirámide.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto*. Madrid: Popular.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychology*, 48, 117-126.

- Jessor, R. y Jessor, S. (1980). A social-psychological framework for studying drug use. En D. Lettieri; M. Sayers y H. W. Pearson (Eds.), *Theories on drug abuse*. Rockville, Maryland: National Institute on Drug Abuse.
- Jessor, R.; Donovan, J. E. y Costa, F. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jessor, R.; Vandenberg, J.; Vanderryn, J.; Costa, F. M. y Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior. Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31, 923-933.
- Jiménez Burillo, F. (1991). *Psicología social*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Johnson, E. M. y Belfer, M. L. (1995). Substance abuse and violence: Cause and consequence. *Journal of Health care for the Poor and Underserved*, 6, 113-120.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, B. N.; Shulman, S. y Collins, W. A. (1991). Systemic patterns of parenting as reported by adolescents: Developmental differences and implications for psychosocial outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 6, 235-252.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, H. D.; LaVoie, J. C. y Mahoney, M. (2001). Conflict and Family Cohesion: Predictors of Loneliness, Social Anxiety, and Social Avoidance in Late Adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 16 (3), 304-318.
- Juang, L. P. y Silbereisen, R. K. (1999). Supportive parenting and adolescent adjustment across time in former East and West German. *Journal of adolescence*, 22 (6), 719-736.
- Jung, C. G. (1928). *Two essays on analytical psychology*. Nueva York: Dood, Mead.
- Jurich, A. P.; Polson, Ch. J. Jurich, J. A. y Bates, R. A. (1985). Family factors in the lives of drug users and abusers. *Adolescence*, 20, 143-159.
- Kazdin, A. E. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (2001). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Kessler, R. C. y McLeod, J. D. (1985). Social support and mental health in community samples. En S. Cohen y S. L. Syme (Eds.), *Social support and health*. Nueva York: Academic Press.
- King, C.; Radpour, L.; Naylor, N.; Segal, H. y Jouriles, E. (1995). Parents' marital functioning and adolescent psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 749-753.
- 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*, 53, 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. (1969). Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Kohlberg, L. (1973). Continuities in childhood and adult moral development revisited. En P. B. Baltes y K. W. Schaie (Eds.), *Life span developmental psychology: Personality and socialization*. Nueva York: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralisation. The cognitive-developmental approach. En T. E. Lickona (Ed.), *Moral development and Behavior* (pp. 31-53). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development* (V.1). San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1985). The just community approach to moral education in theory and practice. En M. W. Berkowitz y F. Oser (Eds.), *Moral Education: Theory and Application* (pp. 27-87). Hillsdale: Erlbaum.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L. y Ryncarz, R. A. (1990). Beyond justice reasoning: Moral development and consideration of a seventh stage. En C. N. Alexander y E. J. Langer (Eds.), *Higher stages of human development*. Nueva York: Oxford University Press.
- 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 y M. Von Salisch (Eds.), *The diversity of human relationships* (pp. 36-58). Nueva York: Cambridge University Press.
- Kroger, J. (1988). A longitudinal study of self-identity status interview domains. *Journal of Adolescence*, 11, 49-64.
- Kroger, J. y Haslett, S. J. (1991). A comparison of self-identity status transition pathways and change rates across five identity domains. *International Journal of Aging and Human Development*, 32, 303-330.
- Krohn, M. D.; Stern, S. B.; Thornberry, T. P. y Jang, S. J. (1992). The measurement of family process variables: The effect of adolescent and parent perceptions of family life on delinquent behaviour. *Journal of Quantitative Criminology*, 8, 287-315.
- Kuczynski, L. y Grusec, J. E. (1997). Future directions for a theory of parental socialization. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 399-414). Nueva York: John Wiley y Sons.

- Kuczynski, L. y Lollis, S. (1998). Four foundations for a dynamic model of parenting. En J. R. M. Gerris (Ed.), *Dynamics of parenting*. Hillsdale, Nueva York: L. Erlbaum.
- Kumpfer, K. L.; Olds, D. L.; Alexander, J. F.; Zucker, R. A. y Gary, L. E. (1998). Family etiology of youth problems. En R. S. Ashery; E. B. Robertson y K. L. Kumpfer (Eds.), *Drug abuse prevention through family interventions*. NIDA Research Monograph 177. Rockville, MD: US Department of Health and Human Services.
- Kupersmidt, J. B. y Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- Kupersmidt, J. B.; Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lamborn, S. D.; Mounts, N. S.; Steinberg, L. y Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Laupa, M. y Turiel, E. (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57, 405-412.
- Laursen, B. (1993). The perceived impact of conflict on adolescent relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 535-550.
- Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 55-70.
- L'Ecuyer, R. (1981). The developmental of the self-concept through the life-span. En M. D. Lynch (Ed.), *Self-concept*. Cambridge: Ballinger.
- Lecky, P. (1945). *Self-Consistency. A Theory of Personality*. Connecticut: The Shoe String Press. (Trad. Cast.: Auto-Consistencia. Una Teoría de la Personalidad. (1977). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lerner, R. M. (1985). Adolescent maturational changes and psychosocial development: A dynamic interactional perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 355-372.
- Lila, M. S. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: Un estudio transcultural*. Tesis Doctoral. Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu.
- Lila, M. S. y Musitu, G. (1993). Autoconcepto y comunicación familiar: Un análisis de sus interrelaciones. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 6 (4), 67-85.
- Lila, M. S.; Musitu, G. y Molpeceres, M. A. (1994). Familia y Autoconcepto. En G. Musitu y P. Allatt (Eds.), *Psicosociología de la familia* (pp. 83-103). Valencia: Albatros.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin; A. Dean y W. Entel (Eds.), *Social support, life events, and depression*. Nueva York: Academic Press.
- Lizarralde, A. (2002). Prevención familiar de las drogodependencias. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 44-46.

- Loeber, R. (1996). Developmental continuity, change and pathways in male juvenile problem behaviours and delinquency. En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 28-67). Nueva York: Cambridge University Press.
- Loeber, R.; Drinkwater, M.; Yin, Y.; Anderson, S. J.; Schmidt, L. C. y Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (4), 353-369.
- López, J. S.; Martín, M. J. y Martín, M. J. (1998). Consumo de drogas ilegales. En A. Martín (Ed.), *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales de riesgo y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- Lowenstein, L. F. (1977). Who is the bully? *Home and School*, 11, 3-4.
- Lowenstein, L. F. (1995). Perception and accuracy of perception by bullying children of potential victims. *Education Today*, 45 (2), 28-31.
- Luengo, M. A.; Gómez Fragueta, J. A., Romero Triñanes, E. y Otero López, J. M. (1998). Programas de prevención de drogodependencias en el medio escolar: El programa de entrenamiento en habilidades de vida (EHV). *V Encuentro Nacional sobre Drogodependencias y su Enfoque Comunitario*. Cádiz
- 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.
- Luengo, M. A.; Gómez Fragueta, J. A.; Garra, A. Romero, E. (2002). *Construyendo salud. Promoción del desarrollo personal y social*. Madrid: Ministerio de Educación (CIDE).
- Luján, I. (2002). Autoconcepto y conflictos en la construcción de la identidad del adolescente en una sociedad cambiante. *Revista Psicosocial*, 2, 1501-2000.
- Lloyd, B. y Lucas, K. (1998). *Smoking in adolescence*. Londres: Routledge.
- 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, pp. 1-101). Nueva York: Wiley.
- Machargo, J. (1994). El autoconcepto: análisis desde una perspectiva psicosocial. *Actas del III Congreso Infad*, 363-369. León: Universidad de León.
- Macià, D.; Olivares, J. y Méndez, F. (1993). Intervención comportamental-educativa en prevención de la drogodependencia. En F. Méndez.; D. Macià y J. Olivares (Eds.), *Intervención conductual en contextos comunitarios I. Programas aplicados de prevención* (pp. 97-129). Madrid: Ediciones Pirámide.
- 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, pp. 136-172). Nueva York: Academic Press.

- Maines, B. y Robinson, G. (1991). Don't beat the bullies! *Educational Psychology in Practice*, 7, 168-172.
- Malik, N. M. y Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinician do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 1303-1326.
- Malina, R. M. y Bouchard, C. (1991). *Growth, maturation, and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Marcia, J. E. (1976). Identity six years after: A follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 145-150.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescent. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. Nueva York: Wiley.
- Marcia, J. E.; Waterman, A. S.; Matteson, D. R.; Archer, S. L. y Orlofsky, J. L. (1993). *Self-identity: A handbook for psychosocial research*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Margalef, M. C. y Garcés, R. (2002). Mejoremos la relación con las familias. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 38-40.
- Marina, J. A. (2001). Las Drogas y la Inteligencia Compartida. *Revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 40, 53-64.
- Markman, H. J. y Leonard, D. J. (1985). Marital discord and children at risk. Implications for Research and Prevention. En W. K. Frankenburg (Ed.), *Early Identification of Children at Risk* (pp. 59-77). Nueva York: Plenum.
- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychology*, 41, 954-969.
- Markus, H., y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to Early Adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 417-430.
- Marsh, H. W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30 (4), 841-860.
- Marsh, H. W. y Byrne, B. M. (1993). Do we see ourselves as others infer: A comparison of self-other agreement on multiple dimensions of self-concept from two continents. *Australian Journal of Psychology*, 45 (1), 49-58.
- Martín, A.; Martínez, J. M.; López, J. S.; Martín, M. J. y Martín, J. M. (1997). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- Martín González, E. (2001). El desafío de la intervención comunitaria ante los consumos recreativos de drogas. *Revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 40, 47-52.

- Martín, M. J. y Martínez, J. M. (1998). Violencia juvenil. En A. Martín (Ed.), *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales de riesgo y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- Martínez González, R. A. (1992). Participación de los padres en el centro escolar: Una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordón*, 44, 171-175.
- Martínez González, R. A. y Corral, N. (1991). Parent and children: Academic values and school achievement. *International Journal of Educational Research*, 15 (2), 163-169.
- Martorell, M. C. (1992). *Técnicas de evaluación psicológica*. (Vol. 3). Valencia: Promolibro.
- Martorell, M. C.; Aloy, M.; Gómez, O. y Silva, F. (1993). El cuestionario de evaluación del autoconcepto (EAC). En F. Silva y M. C. Martorell (Eds.), *EPIJ Evaluación de la Personalidad Infantil y Juvenil* (III). Madrid: Mepsa.
- Martorell, M. C.; Fernández, Y.; Flores, P.; Conesa-Paraleja, M. D. y Silva, F. (1990). La escala SDQ-II de evaluación del autoconcepto. Adaptación española. *Actas del II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos*, 7, 214-219.
- Marx, R. W. y Winne, P. H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15 (1), 99-109.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Nueva York: Harper y Row.
- Masselam, V. S.; Marcus, R. F. y Stunkard, C. L. (1990) Parent-adolescent communication, family functioning, and school performance. *Adolescence*, 25, 725-737.
- Mayor, M. y Urra, J. (1991). Juzgado de menores. La figura del psicólogo. *Papeles del Psicólogo*, 48, 29-32.
- McConville, K. y Furth, H. G. (1981). Understanding of social rule systems in adolescence. En J. A. Meacham y N. R. Santilli (Eds.), *Social Development in Youth: Structure and content. Contributions to human development*, (Vol. 5). Basel: S. Karger.
- McCoy, V. H.; Messiah, S. E. y Yu, Z. (2001). Perpetrators, victims and observers of violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 19 (9), 890-909.
- McCubbin, H. y Thompson, A. (1987). Family stress theory and assessment: the T-Double ABCX Model of Family Adjustment and Adaptation. En H. McCubbin y A. Thompson (Eds.), *Family assessment for research and practice*. Madison: University of Wisconsin, Madison.
- McGee, R.; Williams, S.; Poulton, R. y Moffitt, T. (2000). A longitudinal study of cannabis use and mental health from adolescence to early adulthood. *Addiction*, 95 (4), 491-503.
- McGuire, W. J.; McGuire, C. V. y Cheever, J. (1986). The self-in society: Effects of social contexts on the sense of self. *British Journal of Social Psychology*, 25, 259-270.

- McNulty, S. E. y Swann, W. B. (1994). Identity negotiation in roommate relationships: the self as architect and consequence of social reality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1012-1023.
- Mead, G. H. (1934). *Mente, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Medina, C. (2000). *La Televisión y su influencia en los niños*. (Artículo Electrónico. En <http://www.udec.cl/~clbustos/apsique/desa/index.php?texto=nitv.html>).
- Megías, E. (Dir.) (2001). *Valores sociales y drogas*. Madrid: FAD.
- Megías, E.; Comas, D.; Elzo, J.; Navarro, J. y Vega, A. (1999). *Los docentes españoles y la prevención del consumo de drogas*. Madrid: FAD.
- 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.
- Megías, E.; Elzo, J.; Rodríguez San Julián, E.; Navarro, J.; Megías Quirós, I. y Méndez, S. (2003). *Comunicación y conflictos entre hijos y padres*. Madrid: FAD.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Merikangas, K. R.; Dierker, L. y Fenton, B. (1998). Familial factors and substance abuse: Implications for prevention. En R. S. Ashery; E. B. Robertson y K. L. Kumpfer (Eds.), *Drug abuse prevention through family interventions* (12-41). Rockville, MD: NIDA Research Monograph, 177.
- Mills, C. W. E. (1979). *La imaginación sociológica*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Mitchel, R. E. y Trickett, E. J. (1980). Task force report: Social networks as mediators of social support. *Community Mental Health Journal*, 16, 27-44.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moffitt, T. E. (1997). The neuropsychology of conduct disorder. *Developmental and Psychopathology*, 5, 135-151.
- Moffitt, T. E.; Caspi, A.; Belsky, J. y Silva, P. A. (1992). Childhood experience and the onset of menarche: A test of a sociobiological model. *Child Development*, 63, 47-58.
- Molpeceres, M. A. (1991). *Sistemas de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar*. Tesis de Licenciatura. Universitat de Valencia. Facultad de Psicología. Dir.: Gonzalo Musitu y Anne Marie Fontaine.
- Molpeceres, M. A.; Llínares, L. y Bernad 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 (3), 349-367.
- Molpeceres, M. A.; Lucas, A. y Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15 (2), 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.
- Money, J. y Wolff, G. (1974). Late puberty, retarded growth and reversible hyposomatotropinism (psychological dwarfism). *Adolescence*, 9 (33), 121-134.
- Montoro, L. y Mayor, L. (1997). Efectos de las sustancias adictivas en la seguridad vial: la perspectiva de la psicología básica. En J. Escámez (Ed.), *Prevención de la drogadicción*. Valencia: Nau Llibres.
- Moral, M. V. y Ovejero, A. (1991). La construcción retardada de la identidad profesional en jóvenes. *Psicothema*, 11 (1), 83-96.
- Moreno, A. (1997). La adolescencia como tiempo de cambios. En J. A. García Madruga y P. Pardo de León (Eds.), *Psicología Evolutiva* (Vol. 2, pp. 258-283). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Morrison, G. y Zeltin, A. (1992). Family profiles of adaptability, cohesion, and communication for learning in handicapped and nonhandicapped adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 229-240.
- 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.
- Muñoz-Rivas, M. J.; Graña, J. L. y Cruzado, J. A. (2000). *Factores de riesgo en drogodependencias: Consumo de drogas en adolescentes*. Madrid: Sociedad Española de Psicología Clínica, Legal y Forense.
- Muñoz-Rivas, M. J. y Graña, J. L. (2001). Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicothema*, 13, 1, 87-94
- Murray, C. y Thompson, F. (1985). The representation of autohoriry: An adolescent viewpoint. *Journal of Adolescence*, 8, 217-229.
- Musitu, G. (1998). *Psicología de la comunicación*. Valencia: Cristobal Serrano.
- Musitu, G. (2003). *Familia y Comunidad*. Universidad de Valencia: Mimeo.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: El rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109-138.
- Musitu, G. y Gutiérrez, M. (1985). Disciplina familiar, rendimiento académico y autoestima. *Boletín AEOEP*. Madrid.
- Musitu, G. y Molpeceres, M. A. (1992). Estilos de socialización familiar: Familismo y valores. *Infancia y Sociedad*, 16, 67-101.
- Musitu, G. y Lila, M. S. (1993). Estilos de socialización familiar y formas familiares. *Intervención Psicosocial*, 6, 77-88.
- Musitu, G. y Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Musitu, G. y Herrero, J. (1994). La familia: formas y funciones. En G. Musitu y P. Allatt (Eds.), *Psicosociología de la Familia* (pp. 17-46). Valencia: Albatros.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

- Musitu, G. y García, F. (2001). ESPA29. *Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA.
- Musitu, G.; Román, J. M. y Gracia, E. (1988). *Familia y Educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Musitu, G.; García, F. y Gutiérrez, M. (1991). *AFA. Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA.
- Musitu, G.; Lila, M.; Buelga, S. y García, F. (1992). *Relations between family communication and self-concept*. XXVth International Congress of Psychology. Pamplona. (Unpublished).
- Musitu, G.; Berjano, E.; Gracia, E. y Bueno, J. R. (1993). *Intervención Psicosocial*. Madrid: Popular.
- Musitu, G.; García, M.; García, F. y García, F. (1993). Un programa de orientación ecológica en niños con problemas de rechazo escolar. En G. Musitu; E. Berjano; Gracia, E. y J. R. Bueno (Eds.), *Intervención psicosocial. Programas y experiencias* (pp. 291-311). Madrid: Popular.
- Musitu, G.; Buelga, S.; Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Mussen, P. H.; Conger, J. J. y Kagan, J. (1982). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.
- Muuss, R. (1996). *Theories of adolescence*, 6th Edn. Nueva York: McGraw-Hill.
- Nardone, G.; Giannotti, E. y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Narejo, N. y Salazar, M. (2002). Vías para abordar los conflictos en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4).
- Navarro Egea, J. (2002). Perspectiva sistémica de la conducta problemática y agresiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4).
- Neimark, E. D. (1975a). Intellectual development during adolescence. En F. D. Horowitz, (Ed.), *Review of Child Development* (Vol. 4, pp. 541-594). Chicago: The University of Chicago Press.
- Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7 and 8 students. *Journal of Community Psychology*, 12, 276-287
- Nickles, E. y Ashcraft, L. (1981). *The coming matriarchy*. Nueva York: Seaview.
- Noller, P. y Callan, V. J. (1988). Understanding parent-adolescent interactions: Perceptions of family members and outsiders. *Developmental Psychology*, 24, 707-714.
- Noller, P. y Callan, V. J. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge.
- Notó, C. y Dolores, M. (2002). La relación de los centros de secundaria con las familias. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 34-37.
- Nuez, C.; Lila, M. y Musitu, G. (2002). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en una muestra de adolescentes valencianos. En M. I. Fajardo; M. I.

- Ruiz y F. Vicente Castro (Eds.), *Necesidades Educativas Especiales. Familia y educación. Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 339-348). Badajoz: Psicoex.
- O' Malley, P. M., y Bachman, J. G. (1983), Self-esteem: Change and stability between ages band 23. *Developmental Psychology*, 19 (2), 257-268.
- Oetting, E. R. y Beauvais, F. (1987). Peer clusters theory: Socialization characteristics and adolescent drug use: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 205-213.
- 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.
- Offord, D. R. (1982). Family backgrounds of male and female delinquents. En J. Gunn y D. P. Farrington (Eds.), *Abnormal offenders: Delinquency and the criminal justice system* (pp. 129-151). Chichester: Wiley.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-349). Madrid: Alianza Editorial.
- Oliveros Rodríguez, J. (2001). Los problemas del adolescente normal. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. (pp. 19-39). Madrid: Pirámide.
- Olweus, D. (1975). *Development of Multy-Faceted Aggression Inventory for boys*. Bernen: University Press.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *Development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Oñate, M. P. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Orte, C.; Ballester, L. y Oliver, J. L. (2003). Estrategias para la resolución de conflictos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6 (2).
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 55-67.
- Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (1998) (Coord.). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

- Ortega, R. (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y Desaciertos del Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Osborn, A. F. y Milbank, J. E. (1987). *The effects of early education*. Oxford: Clarendon Press.
- 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* (pp.179-212). Madrid: Pirámide.
- Ovejero, A. (1986). *Psicología Social y Educación*. Oviedo: Universidad de Oviedo, ICE.
- Ovejero, A. (1990). El fracaso escolar: Una perspectiva psicosocial. *Ponencia presentada al III Congreso de Psicología Social*. Santiago de Compostela.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social Teórica y Aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Oyserman, D. y Saltz, E. (1993). Competence, delinquency, and attempts to attain possible selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 360-374.
- Paikoff, R. L. y Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.
- 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.
- Pallas, A. M.; Entwisle, D. R.; Alexander, K. L. y Weinstein, P. (1990). Social structure and the development of self-esteem in young children. *Social Psychology Quarterly*, 53 (4), 302-315.
- Palmonari, A.; Pombeni, M. L. y Kirchler, E. (1989). Peer-groups and evolution of the self-system in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 3-15.
- Palmonari, A.; 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.
- Papini, D. R. y Clark, S. (1989). Grade, pubertal status, and gender-related variations in conflictual issues among adolescents. *Adolescence*, 24, 977-987.
- Papini, D. R.; Datan, N. y McCluskey-Fawcett, K. A. (1988). An observational study of affective and assertive family interactions during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 477-492.
- Parellada, C. (2002). Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: Familias y centros educativos. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 8-14.
- Parker, J. G. y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children "at risk"? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Patterson, G. R. (1997). Performance models for parenting: a social interaction perspective. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 193-226). Nueva York: John Wiley y Sons.
- Patterson, G. R.; DeBaryshe, B. D. y Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Patterson, C. J.; Kupersmidt, J. B. y Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Patterson, G. R.; Reid, J. B. y Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- 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 (1), 5-26.
- Peña, D. y Romo, J. (1998). *Introducción a la Estadística para las Ciencias Sociales*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pérez Delgado, E. y Mestre, V. (1995). *El crecimiento moral. Programas psico-educativos y su eficacia en el aula*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Pérez Delgado, E. y Soler, M. J. (1995). *El cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado*. Valencia: Albatros.
- Peters, D. L. y Kontos, S. (1987). Continuity and discontinuity of experience: An intervention perspective. En D. L. Peters y S. Kontos (Eds.), *Continuity and discontinuity in child care*, (pp. 1-16). Norwood: Ablex.
- Petersen, A. C. (1985). Pubertal development as a cause of disturbance: Myths, realities, and unanswered questions. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 111, 205-232.
- 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* (pp. 117-155). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Peterson, J. L. y Zill, N. (1986). Marital disruption, parent-child relationships, and behavior problems in children. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 295-307.
- Piaget, J. (1928). *Judgement and reasoning in the child*. Londres: Kegan Paul.
- Piaget, J. (1970). Piaget's Theory. En P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*. Nueva York: John Wiley and Sons. (Ed. Cast.; La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje, Monografía*, 2, 1981, 13-54).
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1951). *La gènesis de l'idée de hazard chez l'enfant*. París: P.U.F.

- Pikas, A. (1989). The Common Concern Method for the treatment of Mobbing. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying and International Perspective*. London: David Fulton Publisher.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R. A. Clemente y C. Hernández (Eds.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe.
- Plan Nacional sobre Drogas (2000). *Memoria 2000*. Madrid: Ministerio del Interior.
- Polaino-Lorente, A. y Martínez Cano, P. (1998). *Evaluación psicológica y psicopatológica de la familia*. Navarra: Rialp.
- Pong, S. L. (1997). Family structure, school context, and eighth-grade math and reading achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 734-746.
- Pons Salvador, G. (1997a). ¿Influye en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los jóvenes la separación parental? *I Jornadas sobre el Menor en los Conflictos Familiares*. Valencia.
- Pons, J. y Buelga, S. (1994). Familia y conductas desviadas: el consumo de alcohol. En G. Musitu y P. Allatt (Eds.), *Psicosociología de la familia* (pp. 249-271). Valencia: Albatros.
- Pons, J. y Berjano, E. (1999). *El consumo abusivo de alcohol en la adolescencia: Un modelo explicativo desde la psicología social*. Plan Nacional sobre Drogas. Madrid: Ministerio de Interior.
- Pons, J.; Buelga, S. y Lehalle, H. (2000). Consommation d'alcool et système de valeurs chez les adolescents. *International Review of Social Psychology*, 12 (2), 67-77.
- Popper, C. W. y Steingard, M. D. (1996). Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia. En R. Hales (Dir.), *Tratado de Psiquiatría*. Barcelona: Ancora.
- Pourtois, J. P. y Desmet, H. (1992). *L'Éducation familiale et scolaire en mutation*. Mons: Ceris.
- Power, C. (1988). The just community approach to moral education. *Journal of Moral Education*, 17 (3), 195-208.
- Pratt, M. W.; Arnold, M. L.; Pratt, A. T. y Diessner, R. (1999). Predicting adolescent moral reasoning from family climate: a longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 19 (2), 148-175.
- Pueyo, A. (1996). *Manual de Psicología Diferencial*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Rabenna, M. (1997). *Psicología delle tossicodipendenze*. Bologna: Il Mulino.
- Raja, S. N.; McGee, R. y Stanton, W. R. (1992). Perceived attachment to parents and peers and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 471-485.
- Reicher, H. (1993). Family and peer relations and social-emotional problems in adolescence. *Studia Psychologica*, 35, 403-408.
- Rest, J. R. (1973). The hierarchical nature of moral judgement. *Journal of Personality*, 41, 86-109.

- Rest, J. R. (1979). *Revised manual for the Defining Issues Test. An objective test of moral judgment development*. Minneapolis: Minnesota Moral Research Projects.
- Rest, J. R.; Davison, M. L. y Robbins, S. (1978). Age trends in judging moral issues: A review of cross-sectional, longitudinal, and sequential studies of the Defining Issues Test. *Child Development*, 49, 263-279.
- Rey, J. M.; Sawyer, M. G.; Raphael, B.; Patton, G. C. y Lynskey, M. (2002). Mental health of teenagers who use cannabis. *British Journal of Psychiatry*, 180, 216-221.
- Ribes, C. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 24-28.
- 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 (3), 241-253.
- Robins, L.; Tipp, J. y Przybeck, T. (1991). Antisocial personality. En L. Robins y D. A. Regier (Eds.), *Psychiatric disorders in America: The Epidemiological Catchment Area Study* (pp. 258-290). Nueva York: Free Press.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rojas Marcos, L. (1994). *La pareja rota*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rollins, B. C. y Thomas, D. L. (1979). Parental support, power and control techniques in the socialization of children. En W. R. Burr y cols. (Eds.), *Contemporary theories about the family*. Nueva York: Free Press.
- Román Sánchez, J. M. (1986). Modelo de Programa de Intervención Preventiva en el Ámbito Escolar. En *Actas II Congreso Nacional de Psicología Social*. Alicante.
- Rosales, I. y Zigler, E. F. (1989). Role taking and self-image disparity: A further test of cognitive-developmental thought. *Psychological Reports*, 64, 41-42.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Nueva York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En J. Suls. y A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol.3, pp. 107-136). Hillsdale: LEA.
- Rubin, K. H.; LeMare, L. J. y Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Rubini, M. y Palmonari, A. (1995). Orientamenti verso le autorità formali e partecipazione politica degli adolescenti. *Giornale Italiano di Psicologia*, 10 (3), 757-775.

- Rubini, M. y Palmonari, A. (1998). *The effect of school maladjustment and of membership of adolescent peer-groups on the orientation to the institutional system*. Comunicación presentada a la 6th Biennial Conference of the EARA, Budapest.
- Rueter, M. A. y Conger, R. D. (1995). Antecedents of parent-adolescent disagreements. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 435-448.
- 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* (pp. 69-83). Madrid: Pirámide.
- 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* (pp. 1-25). Oxford: Blackwell Scientific.
- Rutter, M.; Giller, H. y Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rutter, M.; Graham, P.; Chadwick, O. F. D. y Yule, W. (1976). Adolescent turmoil: Fact of fiction? *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 17, 35-36.
- Saiz, M. C. y Román Sánchez, J. M. (1996). *Programa de entrenamiento cognitivo para niños pequeños*. Madrid: CEPE.
- Saldaña, C. (Dir.) (2001). *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. Madrid: Pirámide.
- San, L. (1995). Psicosis y estimulantes. En E. Gutiérrez; J. Ezcurra y P. Pichot (Comps.), *Esquizofrenia: entre la sociogénesis y el condicionamiento biológico*. Barcelona: Neurociencia.
- Sánchez Pardo, L. (2002). *Los padres frente al "botellón". Guía práctica para una diversión sana de los hijos*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Sandler, I. N. y Barrera, M., Jr. (1984). Toward a multimethod approach to assessing the effects of social support. *American Journal of Community Psychology*, 12, 37-52.
- Sandoval, C. A. (1996). Investigación Cualitativa. Características comunes a las diversas modalidades de investigación de corte cualitativo y sus diferencias con las de tipo cuantitativo. En G. Briones y M. J. Restrepo (Coords.), *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social* (pp. 23-45). Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- 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, B.; Shearin, E. y Pierce, G. (1987). Interrelations of social support measures: Theoretical and practical implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (4), 813-832.
- Savin-Williams, R. C. y Small, S. A. (1986). The timing of puberty and its relationship to adolescent and parent perceptions of family interactions. *Developmental Psychology*, 22, 342-347.
- Scannapieco, M. (1993). The importance of family functioning to prevention of placement: A study of family preservation services. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 10, 509- 520.
- Schlenker, B. R.; Dlugolecki, D. W. y Doherty, K. (1994). The impact of self-presentations of self-appraisals and behavior: The power of public commitment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20 (1), 20-33.
- 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* (2003, in press).
- Scholte, R. H. J.; Van Aken, M. A. G; Musitu, G. y Speltini, G. (2003, in press). Peer Relations in Adolescence. *Adolescence: The European Perspective*. Brussels: Psychology Press.
- Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea.
- Schwebel, R. (1991). *Decir NO no es suficiente. Cómo tratar con hijos el tema de las drogas y el alcohol*. Barcelona: Paidós.
- Secades, R. y Fernández Hermida, J. R. (2003). Factores de riesgo familiares para el uso de las drogas: Un estudio empírico español. En J. R. Fernández Hermida y R. Secades (Coods.), *Intervención familiar en la prevención de las drogodependencias* (pp. 57-111). Madrid: Ministerio del Interior.
- Segond, P. (1999). La dimension familiale dans la délinquance des adolescents. *Bulletin de Psychologie*, 52 (5), 585-592.
- Seidman, E.; Chesir-Teran, D.; Friedman, J. L.; Yoshikawa, H.; Allent, L.; Roberts, A. y Aber, J. R. (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.
- Serra, E. (1998). *Propuesta de un modelo de intervención psicoeducativa en la adolescencia*. VIII Congreso INFAD, Pamplona.
- Shavelson, R. J. y Marsch, H. W. (1986). On the structure of self-concept. En R. Schwarzer (Ed.), *Anxiety and cognition* (pp. 305-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shavelson, R. J.; Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Psychology*, 46, 407-441.

- Shek, D. T. L. (2000). Differences between fathers and mothers in the treatment of, and relationships with, their teenage children: Perceptions of Chinese adolescents. *Adolescence*, 35 (137), 135-145.
- Shulman, S. (1993). Close relationships and coping in adolescence. *Journal of adolescence*, 16, 267-284.
- Siegel, O. (1982). Personality development in adolescence. En B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of development psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Silbereisen, R. K.; Boenkhe, K. y Reykowski, J. (1986). Prosocial motives from 12 to 18: a comparison of adolescents from Berlin and Warsaw. En R. K. Silbereisen; K. Eyferth y G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context*. Berlín: Springer-Verlag.
- Silbereisen, R. K.; Petersen, A. C.; Albrecht, H. T. y Kracke, B. (1989). Maturation timing and the development of problem behavior: Longitudinal studies in adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 9, 247-268.
- 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. y Kracke, B. (1997). Self-reported maturational timing and adaptation in adolescence. En J. Schulenberg; J. Maggs y Hurrelmann, K. (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silberg, J.; Meyer, J.; Pickles, A.; Simonoff, E.; Eaves, L.; Hewitt, J.; Maes, H. y Rutter, M. (1996a). Heterogeneity among juvenile antisocial behaviours: Findings from the Virginia Twin Study of Adolescent Behavioral Development. En G. R. Bock y J. A. Goode (Eds.), *Genetics of criminal and antisocial behaviour* (pp. 76-85). Congreso nº 194 de la Fundación Ciba. Chichester: Wiley.
- Silberg, J.; Rutter, M.; Meyer, J.; Maes, H.; Hewitt, J.; Simonoff, E.; Pickles, A.; Loeber, R. y Eaves, L. (1996b). Genetic and environmental influences of the covariation between hyperactivity and conduct disturbance in juvenile twins. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 803-816.
- Simmons, R. G. y Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence. The impact of pubertal change and school context*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Simmons, R. G.; Rosenberg, F. y Rosenberg, M. (1973). Disturbances in the self-image at adolescence. *American Sociological Review*, 38, 553-568.
- Small, S. A. (1988). Parental self-esteem and its relationship to childrearing practices, parent-adolescent interaction and adolescent behaviour. *Journal of Marriage and the Family*, 50 (4), 1063-1072.
- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 60, 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.
- Smith, P. K. y Sharp, P. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian Research. *Psychological Bulletin*, 97 (2), 202-232.
- Snygg, D. y Combs, A. W. (1949). *Individual Behaviour: A New Frame of Referente for Psychology*. Nueva York: Harper.
- Solé, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y Educación*, 4, 11-17.
- Speicher, B. (1994). Family patterns of moral judgment during adolescence and early adulthood. *Developmental Psychology*, 30 (5), 624-632.
- Sroufe, L. A. y Fleeson, J. (1986) Attachment and the construction of relationships. En W. Hartup y Z. Rubin (Eds.), *Relationships and Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Stacy, A. W. y Newcombe, M. D. (1995). Long-term social-psychological influences on desviant attitudes and criminal behaviour. En H. Kaplan (Ed.), *Drugs, crime, and other deviant adaptations: Longitudinal studies* (pp. 99-127). Nueva York: Plenum Press.
- Stattin, H. y Magnusson, D. (1990). Pubertal maturation in female development. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Steinberg, L. (1988). Reciprocal relation between parent-child distance and pubertal maturation. *Developmental Psychology*, 24, 122-128.
- Steinberg, L. (1989). *La adolescencia*. Nueva York: MacGraw-Hill.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. En S. S. Feldman y G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Steinberg, L. (1990). Interdependency in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. En S. S. Feldman y G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Steinberg, L. (2000). Youth Violence: Do Parents and Families Make a Difference? *National Institute of Justice Journal*, 243, 31-38.
- Steinberg, L. (2001). We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (1), 1-19.
- Steinberg, L. y Morris, A. S. (2001) Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Steinberg, L. D.; Elmen, J. D. y Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L.; Mounts, N.; Lamborn, S. D. y Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.

- Stokes, J. P. (1983). Predicting satisfaction with social support form social network structure. *American Journal of Community Psychology*, 11, 141-152.
- Suelves, J. M. y Sánchez-Turet, M. (2001). Asertividad y uso de sustancias en la adolescencia: Resultados de un estudio transversal. *Anales de Psicología*, 17, 15-22.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Nueva York: Norton.
- Surís, J. C. (2001). *Un adolescente en casa*. Barcelona: Dinámica.
- 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.
- Sutherland, E. H. (1939). *Principles of Criminology*. Filadelfia: Lippincott.
- Sutherland, I. y Shepherd, J. P. (2001). Social dimensions of adolescent substance use. *Addiction*, 96 (3), 445-458.
- Tanner, J. M. (1962). *Growth at adolescence*. Oxford: Blackwell.
- Tanner, J. M. (1991). Growth spurt, adolescent. En R. M. Lerner; A. C. Petersen y J. Brooks-Gunn (Eds.), *Enciclopedia of adolescence* (Vol. 2). Nueva York: Garland.
- Teachman, J. D. y cols. (1998). Sibling resemblance in behavioral and cognitive outcomes: The role of father presence. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 835-848.
- Thornberry, T. P. (1996). Empirical support for interactional theory: a review of the literature. En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 198-235). Nueva York: Cambridge University Press.
- Thornberry, T. P. (1997). *Developmental theories of crime and delinquency: Advances in criminological theory* (Vol. 6). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Timko, C. y Moos, R. H. (1996). The mutual influence of family support and youth adaptation. En G. R. Pierce; B. R. Sarason y I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of Social Support and Family*. Nueva York: Plenum Press.
- Tremblay, R. E.; Pagani-Kurtz, L.; Masse, L. C.; Vitaro, F. y Pihl, R. Q. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 560-568.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V. y Muñoz, A. M. (1997). Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educación*, 313, 121-142.

- Trommsdorff, G. (1985). Some comparative aspects of socialization in Japan and Germany. En I. Reyes-Lagunes e Y. H. Poortinga (Eds.), *From a different perspective: Studies of behaviour across cultures*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Turiel, E.; Enesco, I. y Linaza, J. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Urra, J. (2000). *Adolescentes en conflicto*. Madrid: Pirámide.
- Vallés, A. (1997). *Padres, hijos y drogas. Una estrategia de intervención para la prevención de drogodependencias*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Van Aken, M. A. y Asendorpf, J. B. (1997). Support by parents, classmates, friends and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 79-93.
- Villanueva Fernández, C. (1998). *Jóvenes violentos*. Barcelona: Icaria.
- VV.AA. (1991). *Evaluación de la educación primaria: Informe preliminar*. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Madrid: MEC.
- VV.AA. (1998). *¿Y tú, siempre haces lo que te dicen? Manual para primer ciclo de la ESO*. Barcelona: Octaedro.
- VV.AA. (1999). *Programa de prevención y abordaje de las situaciones de conflicto juvenil en la CAIB 1999-2002*. Palma de Mallorca: Gobierno Balear.
- Wadsworth, M. (1979). *Roots of delinquency: Infancy, adolescence and crime*. Nueva York: Barnes & Noble.
- Walker, L. J. y Taylor, J. H. (1991). Stage transitions in moral reasoning: A longitudinal study of developmental processes. *Developmental Psychology*, 27 (2), 330-337.
- Wark, G. R. y Krebs, D. L. (1996). Gender and dilemma differences in real-life moral judgment. *Developmental Psychology*, 32 (2), 220-230.
- Waterman, A. S. y Goldman, J. A. (1976). A longitudinal study of self-identity status development at a liberal arts college. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 361-369.
- Webster-Stratton, C. y Hammond, M. (1999). Marital conflict management skills, parenting style, and early-onset conduct problems: processes and pathways. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40 (6), 917-927.
- Weiss, R. S. (1979). Growing up a little faster: The experience of growing up in a single parent household. *Journal of Family Issues*, 35, 97-111.
- WHO. (1998). *Concept. Press Releases, Fact and Feature*. Geneva: WHO.
- Wilson, A. R. y Krane, R. V. (1980). Change in self-esteem and its effects on symptoms of depression. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 419-421.
- Wills, T. A. y Cleary, S. D. (1996). How are social support effects mediated? A test with parental support and adolescent substance use. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 973-952.

- Wills, T. A.; Baker, A. y Botvin, G. L. (1989). Dimensions of Assertiveness: Differential Relationships to Substance Use in Early Adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 473-478.
- Wills, T. A.; Mariani, J. y Filer, M. (1996). The role of family and peer relationships in adolescent substance use. En G. R. Pierce; B. R. Sarason e I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family*. Nueva York: Plenum.
- Windle, M. (1992). A longitudinal study of stress buffering for adolescent problem behaviors. *Developmental Psychology*, 28, 522-530.
- Wylie, R. C. (1974). *The self-concept* (Vol. 1). *A review of methodological considerations and measuring instruments*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wylie, R. C. (1979). *The Self concept* (Vol. 2). *Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Youniss, J. (1989). Parent-adolescent relationships. En W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow*. San Francisco: Jossey Bass.
- Youniss, J. y Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zapert, K.; Snow, D. L. y Kraemer Tebes, J. (2002). Patterns of substance use in early through late adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 30 (6), 835-852.
- Zhang, J. (1997). The effect of welfare programs on criminal behaviour: a theoretical and empirical análisis. *Economic Inquiry*, 35, 120-137.
- Zimmerman, M.; Copeland, L.; Shope, J. y Dielman, T. (1997). A longitudinal study of self-esteem: implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117-142.
- Zorich, S. y Reynolds, W. M. (1988). Convergent and Discriminant Validation of a Measure of Social Self-Concept. *Journal of Personality Assessment*, 52 (3), 441-453.

ANEXOS

ANEXO 1

Santo Domingo, 8
31001 PAMPLONA
Teléfono 948 42 65 01- 96
Fax 948 42 65 94
E.mail: sarolfah@cfnavarra.es
E.mail: rzunzara@cfnavarra.es



Gobierno de Navarra
Departamento de
Educación y Cultura
Dirección General de Educación

Pamplona, 22 de agosto de 2001

A la atención del Sr./a. Director o Directora.

Distinguido/a amigo/a:

La persona portadora de esta carta, D^a Esther García Zabaleta, realiza en estos momentos una investigación de doctorado sobre el tema:

“Conductas desadaptativas de los adolescentes en la Comunidad Foral de Navarra: el papel de la familia y la escuela”.

Dada la relevancia y el interés objetivo que el contenido de esta investigación presentan para nuestro sistema educativo, le ruego tenga a bien, si no le supone inconveniente, prestar su colaboración para que D^a Esther García Zabaleta pueda aplicar entre el alumnado de su Centro sendos cuestionarios sobre:

- Clima social familiar
- Autoestima
- Estrés y Sintomatología depresiva
- Percepción de actitudes hacia la escuela
- Conductas desadaptativas

Las contestaciones a dichos cuestionarios serán anónimas, y se garantiza a todos los efectos la confidencialidad de los datos obtenidos.

Agradezco de antemano su colaboración y aprovecho para transmitirle un atento saludo.


Gobierno de Navarra
Departamento de
Educación y Cultura
Dirección General de
Educación


Fdo., Santiago Arellano Hernández
Director General de Educación

ANEXO 2

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA. FRECUENCIAS

ZONAS		PÚBLICOS															
		1°	B	MAS	MAC	2°	B	MAS	MAC	3°	B	MAS	MAC	4°	B	MAS	MAC
1	<u>Noroeste</u>	377	20	2	10	405	18	2	9	319	21	2	10	290	17	2	8
2	<u>Pirineo</u>	58	19	0	0	57	10	0	0	64	21	0	0	48	7	0	0
3	<u>Pamplona</u>	1165	24	7	39	1215	25	7	41	1278	25	7	41	1191	24	7	39
4	<u>Tierra Estella</u>	151	22	1	5	150	29	1	7	164	24	1	6	151	24	1	6
5	<u>Navarra Media Oriental</u>	189	24	1	6	248	25	1	6	188	27	1	6	181	26	1	6
6	<u>Ribera Alta</u>	439	24	3	17	554	24	3	17	496	26	3	18	446	23	3	16
7	<u>Tudela</u>	486	26	3	18	564	27	3	17	522	25	3	17	512	27	3	17
TOTAL		2865	159	17	95	3193	158	17	97	3031	169	17	98	2819	148	17	92

ALUMNOS	MAS	MAC
---------	-----	-----

TOTAL	Públicos	11.908	68	382
--------------	-----------------	---------------	-----------	------------

PRIVADOS

ZONAS		1°	B	MAS	MAC	2°	B	MAS	MAC	3°	B	MAS	MAC	4°	B	MAS	MAC
1	<u>Noroeste</u>	84	21	0	0	101	25	1	6	83	21	0	0	89	22	1	5
2	<u>Pirineo</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	<u>Pamplona</u>	1642	27	10	62	1745	29	10	66	1781	27	10	62	1751	27	10	62
4	<u>Tierra Estella</u>	151	22	1	5	171	29	1	7	170	24	1	6	166	24	1	6
5	<u>Navarra Media Oriental</u>	111	22	1	5	96	24	1	6	92	31	1	7	74	19	0	0
6	<u>Ribera Alta</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	<u>Tudela</u>	207	30	1	7	208	35	1	8	227	28	1	6	223	32	1	7
TOTAL		2195	122	13	79	2321	142	14	93	2353	131	13	81	2303	124	13	80

ALUMNOS	MAS	MAC
---------	-----	-----

TOTAL	Privados	9.172	53	333
--------------	-----------------	--------------	-----------	------------

ALUMNOS	MAS	MAC
---------	-----	-----

TOTALES	Públicos	11.908	68	382
	Privados	9.172	53	333

TOTAL		21.080	121	715
--------------	--	---------------	------------	------------

ANEXO 3

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR ZONAS, CENTROS, LOCALIDAD, TIPO, CURSO Y GÉNERO

ZONAS	CENTRO	LOCALIDAD	TIPO	CURSO	CHICOS	CHICAS	TOTAL
Pamplona	I.E.S. Padre Moret	Pamplona	Público	1º	16	18	34
	I.E.S. Berriozar	Pamplona	Público	2º	19	26	45
	I.E.S. Basoko	Pamplona	Público	3º	29	12	41
	I.E.S. La Granja	Pamplona	Público	4º	17	22	39
	I.E.S. Paz de Ciganda	Pamplona	Privado	1º	31	31	62
	I.E.S. Santa Teresa de Jesús	Pamplona	Privado	2º	28	33	61
	I.E.S. San Ignacio	Pamplona	Privado	3º	38	19	57
	I.E.S. Larraona	Pamplona	Privado	4º	40	22	62
TOTAL							401
Noroeste	I.E.S. Toki-Ona	Bera de Bidasoa	Público	1º	4	6	10
	I.E.S. Mendaur	Santesteban Doneztebe	Público	2º	5	4	9
	I.E.S. San Miguel de Aralar	Alsasua	Público	3º	2	2	4
				4º	4	4	8
	I.E.S. Seminario Sagrado Corazón	Alsasua	Privado	2º	3	3	6
I.E.S. Sakana Ikastola	Alsasua	Privado	4º	2	3	5	
TOTAL							42
Tierra Estella	I.E.S. Santa María	Los Arcos	Público	1º	2	3	5

ANEXOS

	I.E.S. Tierra Estella	Estella	Público	2º	3	4	7
				3º	2	4	6
				4º	3	3	6
	I.E.S. Lizarra Ikastola	Estella	Privado	1º	2	3	5
				2º	3	4	7
				3º	2	4	6
				4º	3	3	6
TOTAL							48
Navarra Media Oriental	I.E.S. Príncipe de Viana	Olite	Público	1º	3	3	6
	I.E.S. Sierra de Leyre	Sangüesa	Público	2º	2	4	6
				4º	2	4	6
	I.E.S. Sancho III el Mayor	Tafalla	Público	3º	3	3	6
	Zangozako Ikastola	Sangüesa	Privado	1º	2	3	5
				2º	2	4	6
	I.E.S. Escuelas Pías	Tafalla	Privado	3º	3	4	7
TOTAL							42
Ribera Alta	I.E.S. Virgen de la Oliva	Carcastillo	Público	1º	12	5	17
				4º	6	10	16
	I.E.S. Azagra	Azagra	Público	2º	4	7	11
				3º	6	12	18
TOTAL							62
Tudela	I.E.S. La Paz	Cientruénigo	Público	1º	10	8	18
				2º	8	9	17
				3º	7	10	17
	I.E.S. Alhama	Corella	Público	4º	12	5	17
	I.E.S. Anunciata	Tudela	Privado	1º	2	5	7
				2º	3	5	8
				3º	2	4	6
				4º	2	5	7
TOTAL							97
TOTAL					349	343	692

¿VIVES CON TU PADRE Y TU MADRE?**(Rodea con un círculo uno de los números)**

SÍ , vivo con mi padre y mi madre	1
NO , vivo sólo con mi madre	2
NO , vivo sólo con mi padre	3
NO , vivo con otros familiares	4
NO , vivo con otras personas que no son familiares míos	5

¿TRABAJA TU MADRE?**(Rodea con un círculo uno de los números)**

NO , mi madre no trabaja	1
SÍ , mi madre trabaja	2

¿TRABAJA TU PADRE?**(Rodea con un círculo uno de los números)**

NO , mi padre no trabaja	1
SÍ , mi padre trabaja	2

ATENCIÓN**A RELLENAR SÓLO POR LOS QUE NO VIVEN CON SUS DOS PADRES BIOLÓGICOS:****MOTIVOS POR LOS QUE NO VIVES CON TU MADRE:****(Rodea con un círculo uno de los números)**

Falleció	1
Se divorció	2
Se separó	3

MOTIVOS POR LOS QUE NO VIVES CON TU PADRE:**(Rodea con un círculo uno de los números)**

Falleció	1
Se divorció	2
Se separó	3

EN LA ACTUALIDAD TU MADRE:

(Rodea con un círculo uno de los números)

Permanece sin pareja	1
Ha contraído nuevo matrimonio	2
Ha formado una nueva pareja, sin haber contraído matrimonio	3
Lo desconozco	4

EN LA ACTUALIDAD TU PADRE:

(Rodea con un círculo uno de los números)

Permanece sin pareja	1
Ha contraído nuevo matrimonio	2
Ha formado una nueva pareja, sin haber contraído matrimonio	3
Lo desconozco	4

¿CONVIVES SIEMPRE EN EL MISMO HOGAR O PASAS TEMPORADAS EN DISTINTOS HOGARES?

(Rodea con un círculo uno de los números)

Vivo siempre en el mismo hogar	1
Paso temporadas en diferentes hogares	2

(No escribas en este espacio. A rellenar por los entrevistadores)

T.C.		R		P		M		CL		

CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL FAMILIAR (FES)

Anota tus datos personales en la Hoja de respuestas. A continuación lee las frases de este impreso; tú tienes que decir si te parecen verdaderas o falsas en relación con tu familia.

Si tú crees que, respecto a tu familia, la frase es verdadera o casi siempre verdadera, marcarás, en la Hoja de respuestas una X en el espacio correspondiente a la V (Verdadero); si crees que es falsa o casi siempre falsa, marcarás una X en el espacio correspondiente a la F (Falso). Si consideras que la frase es cierta para unos miembros de la familia y para otros falsa, marca la respuesta que corresponda a la mayoría.

Sigue el orden de numeración que tienen las frases aquí y en la Hoja, para evitar equivocaciones. La flecha te recordará que tienes que pasar a otra línea en la hoja.

Recuerda que se pretende conocer lo que tú piensas sobre tu familia; no intentes reflejar la opinión de los demás miembros de ésta.

NO ESCRIBA NADA EN ESTE IMPRESO

1. En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.
2. Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos.
3. En nuestra familia reñimos mucho.
4. En general, ningún miembro de la familia decide por su cuenta.
5. Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos.
6. A menudo hablamos de temas políticos o sociales.
7. Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre.
8. Los miembros de mi familia asistimos con bastante regularidad a los cultos de la Iglesia.
9. Las actividades de nuestra familia se planifican cuidadosamente.
10. En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces.
-
11. Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos “pasando el rato”.
12. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.
13. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados.
14. En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno.
15. Para mi familia es muy importante triunfar en la vida.
16. Casi nunca asistimos a conferencias, funciones o conciertos.
17. Frecuentemente vienen amigos a comer en casa, o a visitarnos.
18. En mi casa no rezamos en familia.
19. En mi casa somos muy ordenados y limpios.
20. En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir.
-
21. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.
22. En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a todo el mundo.
23. En casa a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo.
24. En mi familia cada uno decide sus propias cosas.
25. Para nosotros no es muy importante el dinero que gane cada uno.
26. En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente.

27. Alguno de mi familia practica habitualmente deportes: fútbol, baloncesto, etc.
28. A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Pascua y otras fiestas.
29. En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos.
30. En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones.
-
31. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión.
32. En mi casa comentamos nuestros problemas personales.
33. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados.
34. Cada uno entra y sale en casa cuando quiere.
35. Nosotros aceptamos que haya competición y que “gane el mejor”.
36. Nos interesan poco las actividades culturales.
37. Nos vamos a menudo al cine, a competiciones deportivas, excursiones, etc.
38. No creemos ni en el cielo ni en el infierno.
39. En mi familia la puntualidad es muy importante.
40. En casa las cosas se hacen de una forma establecida.
-
41. Cuando hay que hacer algo en casa, es raro que se ofrezca algún voluntario.
42. En casa, si alguno se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más.
43. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.
44. En mi familia, las personas tienen poca vida privada o independiente.
45. Nos esforzamos en hacer las cosas cada vez un poco mejor.
46. En mi casa casi nunca tenemos conversaciones intelectuales.
47. En mi casa, todos tenemos una o dos aficiones.
48. Las personas de mi familia tenemos ideas muy precisas sobre lo que está bien o mal.
49. En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente.
50. En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas.
-
51. Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras.
52. En mi familia cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado.
53. En mi familia a veces nos peleamos a golpes.
54. Generalmente, en mi familia, cada persona sólo confía en sí misma cuando surge un problema.
55. En casa, nos preocupamos poco por los ascensos en el trabajo o las calificaciones escolares.
56. Alguno de nosotros toca un instrumento musical.
57. Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera del trabajo o de la escuela.
58. Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fe.
59. En casa nos aseguramos de que nuestras habitaciones quedan limpias.
60. En las decisiones familiares todas las opiniones tienen el mismo valor.
-
61. En mi familia hay poco espíritu de grupo.
62. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente.
63. Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.
64. Las personas de la familia se animan firmemente unos a otros a defender sus propios derechos.
65. En mi familia apenas nos esforzamos para tener éxito.
66. Las personas de mi familia vamos con frecuencia a las bibliotecas.
67. Los miembros de la familia asistimos a veces a cursillos o clases particulares por afición o por interés.

68. En mi familia cada persona tiene ideas distintas sobre lo que está bien o mal.

69. En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona.

70. En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera.



71. Realmente nos llevamos bien unos con otros.

72. Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos.

73. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros.

74. En mi casa es difícil ser independientes sin herir los sentimientos de los demás.

75. “Primero el trabajo, luego la diversión”, es una norma en mi familia.

76. En mi casa, ver la televisión es más importante que leer.

77. Las personas de nuestra familia salimos mucho a divertirnos.

78. En mi casa, leer la Biblia es algo muy importante.

79. En mi familia, el dinero no se administra con mucho cuidado.

80. En mi casa las normas son bastante inflexibles.



81. En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno.

82. En mi casa expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.

83. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.

84. En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa.

85. En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o el estudio.

86. A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte, la música o la literatura.

87. Nuestra principal forma de diversión es ver televisión o escuchar la radio.

88. En mi familia creemos que el que comete una falta tendrá su castigo.

89. En mi casa, de ordinario, la mesa se recoge inmediatamente después de comer.

90. En mi familia uno no puede salirse con la suya.

COMPRUEBE SI HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES

HOJA DE RESPUESTAS Y PERFIL

									Sub escalas	PD	PT
1	11	21	31	41	51	61	71	81			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
2	12	22	32	42	52	62	72	82			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
3	13	23	33	43	53	63	73	83			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
4	14	24	34	44	54	64	74	84			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
5	15	25	35	45	55	65	75	85			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
6	16	26	36	46	56	66	76	86			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
7	17	27	37	47	57	67	77	87			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
8	18	28	38	48	58	68	78	88			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
9	19	29	39	49	59	69	79	89			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
10	20	30	40	50	60	70	80	90			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN FAMILIAR (CA-M/CA-P)

A continuación encontrarás una lista de afirmaciones que describen la relación que mantienes con TU madre y con TU padre. Piensa en qué grado cada una de ellas describe la relación que mantienes con ellos y rodea con un círculo la puntuación que mejor puede aplicarse a cada afirmación.

Recuerda que no existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal.

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

Para responder con mayor comodidad, te recomendamos que empieces por MI MADRE y vayas contestando a las 24 situaciones. Cuando acabes, pasas a MI PADRE.

MI MADRE MI PADRE

1.- Puedo hablarle acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.- Suelo creerme lo que me dice	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.- Me presta atención cuando le hablo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.- No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.- Me dice cosas que me hacen daño	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.- Puede saber cómo me siento sin preguntármelo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7.- Nos llevamos bien	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8.- Si tuviese problemas podría contárselos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.- Le demuestro con facilidad afecto	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10.- Cuando estoy enfadado, generalmente no le hablo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11.- Tengo mucho cuidado con lo que le digo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12.- Le digo cosas que le hacen daño	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13.- Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14.- Intenta comprender mi punto de vista	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15.- Hay temas de los que prefiero no hablar	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16.- Pienso que es fácil hablar de los problemas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17.- Puedo expresar mis verdaderos sentimientos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18.- Cuando hablamos me pongo de mal genio	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19.- Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20.- No creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinadas situaciones	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.- Es bastante mandón/a	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22.- Es bastante justo/a	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

23. Es comprensiva/o	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Es bastante egoísta	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

¿En quienes estabas pensando cuando respondías a estas afirmaciones?:**Marca sólo una respuesta con una X:** Mi propia madre Mi madrastra Otra mujer que cuida de mí**Marca sólo una respuesta con una X:** Mi propio padre Mi padrastro Otro hombre que cuida de mí

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS CONFLICTOS PADRE-MADRE (CP-M) Y PADRES-HIJOS (CPM-H)

A continuación encontrarás una lista de afirmaciones que describen diferentes formas que los padres tienen de responder a las discusiones y conflictos entre ellos. Piensa en qué grado cada una de esas afirmaciones se parece a la forma en que **TU MADRE** y **TU PADRE** responden a sus discusiones. Rodea con un círculo la puntuación que mejor puede aplicarse a cada una de las posibles respuestas.

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

Para responder con mayor comodidad, te recomendamos que empieces por **LO QUE HACE MI MADRE** y vayas contestando a las 10 situaciones. Cuando acabes, pasa a **LO QUE HACE TU PADRE**.

Cuando tus padres discuten:

	LO QUE HACE MI MADRE:	LO QUE HACE MI PADRE:
1. Le pide explicaciones	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. No le perdona	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Le deja de hablar	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Lloro	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Le grita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Se marcha de casa unas horas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Se marcha de casa unos días	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Le insulta	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Le tira objetos o le golpea con ellos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. Le empuja o le pega	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

=====

AHORA SE TRATA DE TU RELACIÓN CON TUS PADRES EN SITUACIONES DE CONFLICTO

Para responder con mayor comodidad, te recomendamos que empieces por **LO QUE HACE MI MADRE** y vayas contestando a las 6 situaciones. Cuando acabes, pasa a **LO QUE HACE MI PADRE**.

(Recuerda: 1=Nunca; 2=Pocas veces; 3=Algunas veces; 4=Muchas veces; 5=Siempre)

Cuando discutes con tus padres:

	LO QUE HACE MI MADRE:	LO QUE HACE MI PADRE:
1. Habla conmigo del problema	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Me deja de hablar	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Me grita/insulta	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Me castiga	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Me pega	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Pasa de todo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES
(AUT-AD)**

INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás una lista de frases que describen formas de ser y de comportarse. Piensa en qué grado cada una de ellas te describe a tí y rodea con un círculo la puntuación que mejor te define. Las respuestas posibles son:

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

Recuerda que no existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal.

1.	Hago bien los trabajos escolares	1	2	3	4	5
2.	Consigo fácilmente amigos/as	1	2	3	4	5
3.	Tengo miedo de algunas cosas	1	2	3	4	5
4.	Soy muy criticado/a en casa	1	2	3	4	5
5.	Me cuido físicamente	1	2	3	4	5
6.	Mis profesoras/es me consideran un buen trabajador/a	1	2	3	4	5
7.	Soy una persona amigable	1	2	3	4	5
8.	Muchas cosas me ponen nerviosa/o	1	2	3	4	5
9.	Me siento feliz en casa	1	2	3	4	5
10.	Me buscan para realizar actividades deportivas	1	2	3	4	5
11.	Trabajo mucho en clase	1	2	3	4	5
12.	Es difícil para mí hacer amigas/os	1	2	3	4	5
13.	Me asusto con facilidad	1	2	3	4	5
14.	Mi familia está decepcionada de mí	1	2	3	4	5
15.	Me considero elegante	1	2	3	4	5
16.	Mis profesoras/es me estiman	1	2	3	4	5
17.	Soy un chico/a alegre	1	2	3	4	5
18.	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nerviosa/o	1	2	3	4	5
19.	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	1	2	3	4	5
20.	Me gusta como soy físicamente	1	2	3	4	5
21.	Soy un buen estudiante	1	2	3	4	5
22.	Me cuesta hablar con desconocidos/as	1	2	3	4	5
23.	Me pongo nerviosa/o cuando me pregunta el profesor/a	1	2	3	4	5
24.	Mis padres me dan confianza	1	2	3	4	5
25.	Soy buena/o haciendo deporte	1	2	3	4	5

ANEXOS

26.	Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a	1	2	3	4	5
27.	Tengo muchos amigos/as	1	2	3	4	5
28.	Me siento nervioso/a	1	2	3	4	5
29.	Me siento querido/a por mis padres	1	2	3	4	5
30.	Soy una persona atractiva	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTRÉS PERCIBIDO (CEP)

En este cuestionario encontrarás preguntas sobre tus pensamientos durante el **ÚLTIMO MES**. Aunque algunas de las preguntas son similares, existen diferencias entre ellas y debes tratarlas como cuestiones separadas. Lo más adecuado es responder bastante deprisa. Esto es, no intentes contabilizar el número de veces que pensaste de una manera en particular; es mejor que indiques aquella que te parezca la alternativa más adecuada. Para cada pregunta elige entre las siguientes alternativas:

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Bastante a menudo	Muy a menudo

1. Me he sentido triste por algo que haya sucedido inesperadamente	1	2	3	4	5
2. He sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida	1	2	3	4	5
3. Me he sentido tenso y nervioso	1	2	3	4	5
4. He superado satisfactoriamente los problemas y dificultades diarias	1	2	3	4	5
5. He sentido que me estaba enfrentando de forma adecuada a los cambios que se producían en mi vida	1	2	3	4	5
6. Me he sentido confiado en mi capacidad para solucionar mis problemas personales	1	2	3	4	5
7. He sentido que las cosas seguían su ritmo	1	2	3	4	5
8. He encontrado que no podía con todas las cosas que debiera	1	2	3	4	5
9. He podido controlar mi irritación día a día	1	2	3	4	5
10. He pensado que estaba harto de todo	1	2	3	4	5
11. Me he sentido furioso porque las cosas que me sucedían escapaban a mi control	1	2	3	4	5
12. Me he encontrado pensando en todas las cosas que todavía tenía que realizar	1	2	3	4	5
13. He sido capaz de controlar la forma en que distribuyo mi tiempo	1	2	3	4	5
14. He sentido que las dificultades se me amontonaban sin poder solucionarlas	1	2	3	4	5
15. Me molestaron cosas que habitualmente no me molestan	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA

16. No me apetecía comer, tenía poco apetito	1	2	3	4	5
17. Sentía como si no pudiera quitarme de encima la tristeza, ni siquiera con la ayuda de mi familia o amigos	1	2	3	4	5
18. Pensé que valía tanto como otras personas	1	2	3	4	5
19. Me costaba concentrarme en lo que estaba haciendo	1	2	3	4	5
20. Me sentí deprimido/a	1	2	3	4	5
21. Me parecía que todo lo que hacía era un esfuerzo	1	2	3	4	5

ANEXOS

22. Me sentí esperanzado/a con respecto al futuro	1	2	3	4	5
23. Creí que mi vida había sido un fracaso	1	2	3	4	5
24. Me sentí temeroso/a	1	2	3	4	5
25. No dormí bien	1	2	3	4	5
26. Fui feliz	1	2	3	4	5
27. Hablé menos de lo habitual	1	2	3	4	5
28. Me sentí solo/a	1	2	3	4	5
29. La gente era poco amistosa	1	2	3	4	5
30. Disfruté de la vida	1	2	3	4	5
31. Tenía lloreras	1	2	3	4	5
32. Me sentí triste	1	2	3	4	5
33. Sentí que no gustaba a la gente	1	2	3	4	5
34. Sentí que ya “no podía más”	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL (ACAI)

Seguidamente encontrarás una lista de opiniones sobre diferentes temas. Ahora de lo que se trata es de que **expreses tu grado de acuerdo con esas opiniones** rodeando con un círculo la respuesta.

Recuerda que las posibles respuestas son:

1	2	3	4
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1 Si por mí fuera me pondría a trabajar mañana mismo	1	2	3	4
2. Los reglamentos escolares no protegen a los alumnos de los abusos de los profesores	1	2	3	4
3. Los profesores son justos a la hora de evaluar	1	2	3	4
4. La policía está para hacer una sociedad mejor para todos	1	2	3	4
5. Ir bien en la escuela ayuda a tener éxito en la vida	1	2	3	4
6. Es normal saltarse la ley si no se causa daño a nadie	1	2	3	4
7. En el colegio/instituto no me valoran como persona	1	2	3	4
8.La policía trata a todos del mismo modo	1	2	3	4
9.Los profesores tratan igual a todos los estudiantes	1	2	3	4
10. Si viese a alguien robar se lo diría a la policía	1	2	3	4
11. Mis padres quieren que saque buenas notas	1	2	3	4
12. Los profesores tratan mejor a los estudiantes de clases sociales superiores	1	2	3	4
13. Los estudios no sirven para nada	1	2	3	4
14. La policía dedica más tiempo a proteger la propiedad de la gente rica que a ayudar a la gente normal	1	2	3	4
15. Estoy de acuerdo con lo que hacen y dicen la mayoría de los profesores	1	2	3	4
16. Es normal desobedecer a los profesores si no hay castigos	1	2	3	4
17. Da igual saltarse las reglas escolares si después no hay castigos	1	2	3	4
18. Mis padres quieren que estudie en la universidad	1	2	3	4
19. La policía trata peor a la gente más pobre	1	2	3	4
20. Si una regla escolar no te gusta, lo mejor es saltársela	1	2	3	4
21. Mis padres quieren que me ponga a trabajar lo antes posible	1	2	3	4
22. Los que sacan buenas notas se creen superiores a los demás	1	2	3	4
23. Las reglas escolares sólo favorecen a los profesores	1	2	3	4
24. La mayoría de las reglas escolares son estúpidas y sin sentido	1	2	3	4
25. Estar en el colegio o instituto es una pérdida de tiempo	1	2	3	4
26. En el colegio/instituto sólo cuentan los que sacan buenas notas	1	2	3	4
27. A mis padres no les preocupa lo que haga en la escuela/instituto	1	2	3	4
28. La ley se aplica por igual a todos los ciudadanos	1	2	3	4

CUESTIONARIO DE CONDUCTAS DESADAPTATIVAS (CCD)

A continuación, encontrarás una lista de comportamientos que pueden ser realizados por chicos/as de tu edad. Lo que te pedimos es que contestes **con sinceridad y sin ningún miedo** si alguna vez has realizado algunos de estos comportamientos **en los últimos doce meses**. (RECUERDA QUE EL CUESTIONARIO ES ANÓNIMO Y NADIE VA A SABER LO QUE HAS RESPONDIDO).

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces

SI PREFIERES NO RESPONDER A ALGUNA DE ESTAS PREGUNTAS, RODEA EL NÚMERO "0" QUE SE ENCUENTRA SOMBRADO EN AQUELLAS PREGUNTAS QUE LO DESEES. ELLO NOS INDICARÁ QUE PREFIERES NO COMPARTIR ESA INFORMACIÓN CON NOSOTROS. GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1. He pintado o dañado las paredes del colegio/instituto	0	1	2	3	4	5
2. He robado dinero u objetos de valor a un desconocido	0	1	2	3	4	5
3. He conducido o he ido en coche con un amigo/a que conducía sin permiso de conducir	0	1	2	3	4	5
4. He pegado a alguien dentro del colegio/instituto	0	1	2	3	4	5
5. He ofendido o insultado a la Policía o Guardia Civil	0	1	2	3	4	5
6. He falsificado la firma de mis padres en las notas o justificantes	0	1	2	3	4	5
7. He participado en peleas entre grupos de chicos/as de mi edad	0	1	2	3	4	5
8. He robado objetos de mis compañeros o de la escuela	0	1	2	3	4	5
9. He robado ciclomotores o bicicletas	0	1	2	3	4	5
10. He insultado o tomado el pelo a propósito a los profesores	0	1	2	3	4	5
11. He dañado el coche de los profesores	0	1	2	3	4	5
12. He hecho equivocarse a un/a compañero/a de clase en los deberes o tareas a propósito	0	1	2	3	4	5
13. He agredido y pegado a los compañeros del colegio/instituto	0	1	2	3	4	5
14. He robado mercancías de los supermercados (o grandes almacenes)	0	1	2	3	4	5
15. Me he fumado un porro en el colegio/instituto	0	1	2	3	4	5
16. He dañado cabinas telefónicas	0	1	2	3	4	5
17. He estropeado coches de desconocidos	0	1	2	3	4	5
18. He robado o forzado un registro escolar (hoja de asistencias)	0	1	2	3	4	5
19. He agredido y pegado a desconocidos	0	1	2	3	4	5
20. He incordiado o fastidiado al profesor/a en clase	0	1	2	3	4	5
21. He insultado o molestado a inmigrantes extranjeros	0	1	2	3	4	5
22. He roto los cristales de las ventanas del colegio/instituto	0	1	2	3	4	5
23. He participado en carreras peligrosas con motocicletas en calles con mucho tráfico	0	1	2	3	4	5

24. He insultado a compañeros/as de clase	0	1	2	3	4	5
25. He provocado conflictos y problemas en clase	0	1	2	3	4	5
26. He respondido agresivamente a mis profesores/as	0	1	2	3	4	5
27. He roto apuntes y trabajos de mis compañeros/as	0	1	2	3	4	5
28. He provocado conflictos entre mis compañeros/as	0	1	2	3	4	5
29. Alguien de colegio/instituto me miró con mala cara	0	1	2	3	4	5
30. Algún compañero me insultó	0	1	2	3	4	5
31. Algún compañero me robó algo	0	1	2	3	4	5
32. Se burlaron de mí en clase o me hicieron daño	0	1	2	3	4	5
33. Alguien del colegio/instituto se metió con mi familia	0	1	2	3	4	5
34. Alguien del colegio/instituto me echó las culpas de algo que yo no había hecho	0	1	2	3	4	5
35. Me he emborrachado durante el fin de semana (viernes a domingo)	0	1	2	3	4	5
36. Tomo drogas durante el fin de semana (porros, pastillas, etc.)	0	1	2	3	4	5
37. Consumo drogas durante la semana (de lunes a jueves)	0	1	2	3	4	5
38. Bebo alcohol los fines de semana	0	1	2	3	4	5

ANEXO 5

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LOS CUESTIONARIOS

CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL FAMILIAR (FES)

Composición factorial y fiabilidad

El cuestionario está compuesto de 10 factores¹¹: Cohesión, Expresividad, Conflicto, Autonomía, Actuación, Intelectual-Cultural, Social-Recreativo, Moral-Religioso, Organización de la Vida Familiar y Control. Los índices de fiabilidad del instrumento se encuentran en límites muy satisfactorios (Cerezo, 1998). En todos los factores, la puntuación máxima es de 9.

Tabla 66. Composición y fiabilidad del factor *Cohesión* del Cuestionario de Clima Social Familiar

Dimensión	Ítem
Cohesión	1. En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros
	11. Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos “pasando el rato”
	21. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa
	31. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión
	41. Cuando hay que hacer algo en casa, es raro que se ofrezca algún voluntario
	51. Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras
	61. En mi familia hay poco espíritu de grupo
	71. Realmente nos llevamos bien unos con otros
	81. En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno
	Fiabilidad

El contenido semántico de los ítems se refiere hasta qué punto los miembros de la familia comparten un espíritu de grupo (“las personas de mi familia nos apoyamos de verdad”) y se sienten implicados en ella (“en mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno”). Es decir, mide el grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan y apoyan entre sí. Por lo tanto, puntuaciones altas en este factor se relacionan con elevados niveles de cohesión entre los componentes del ámbito familiar.

¹¹Las definiciones que aparecen de los factores, así como los índices de fiabilidad de cada factor están tomados del cuestionario original.

Tabla 67. Composición y fiabilidad del factor *Expresividad* del Cuestionario de Clima Social Familiar

Dimensión	Ítem
Expresividad	2. Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos
	12. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos
	22. En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a todo el mundo
	32. En mi casa comentamos nuestros problemas personales
	42. En casa, si alguno se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más
	52. En mi familia cuando uno se queja, siempre hay otro que se siente afectado
	62. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente
	72. Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos
	82. En mi casa expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo
Fiabilidad	.69

El contenido semántico de los ítems se refiere a si en la familia sus componentes expresan sus opiniones (“en mi casa expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo”), puntos de vista y sentimientos (“los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos”). Es decir, mide el grado en que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos. Por lo tanto, puntuaciones altas en este factor se relacionan con elevados niveles de expresión de sentimientos dentro de la unidad familiar. Puntuaciones bajas están vinculadas a un escaso grado de expresión de sentimientos y opiniones entre los miembros de la familia.

Tabla 68. Composición y fiabilidad del factor *Conflicto* del Cuestionario de Clima Social Familiar

Dimensión	Ítem
Conflicto	3. En nuestra familia reñimos mucho
	13. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados
	23. En casa a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo
	33. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados
	43. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras
	53. En mi familia a veces nos peleamos a golpes
	63. Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz
	73. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros
83. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz	
Fiabilidad	.75

El contenido semántico de los ítems se refiere a si los miembros de la familia expresan sus opiniones en forma de conflicto (“en nuestra familia reñimos mucho”; “en mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz”). Es decir, mide el grado en que se

expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia. Por lo tanto, puntuaciones altas en el factor se relacionan con elevados niveles de expresión de conflictos y disputas entre los miembros de la familia. Puntuaciones bajas están vinculadas a la inhibición de los sentimientos de conflicto dentro de ésta.

Tabla 69. Composición y fiabilidad del factor *Autonomía* del Cuestionario de Clima Social Familiar

Dimensión	Ítem
Autonomía	4. En general, ningún miembro de la familia decide por su cuenta
	14. En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno
	24. En mi familia cada uno decide sus propias cosas
	34. Cada uno entra y sale en casa cuando quiere
	44. En mi familia, las personas tienen poca vida privada o independiente
	54. Generalmente, en mi familia, cada persona sólo confía en sí misma cuando surge un problema
	64. Las personas de la familia se animan firmemente unos a otros a defender sus propios derechos
	74. En mi casa es difícil ser independientes sin herir los sentimientos de los demás
84. En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa	
Fiabilidad	.61

El contenido semántico de los ítems alude a si los miembros de la familia actúan al margen del resto, o bien consultan con los demás (“cada uno entra y sale en casa cuando quiere”; “en mi familia las personas tienen poca vida privada o independiente”). Es decir, mide el grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman sus propias decisiones. Por lo tanto, puntuaciones altas en este factor se relacionan con un elevado grado de autonomía entre los componentes de la unidad familiar. Puntuaciones bajas se relacionarían con escasos niveles de autonomía e independencia entre los miembros de la familia.

Tabla 70. Composición y fiabilidad del factor *Actuación* del Cuestionario de Clima Social Familiar

Dimensión	Ítem
Actuación	5. Creemos que es importante ser los mejores en cualquier cosa que hagamos
	15. Para mi familia es muy importante triunfar en la vida
	25. Para nosotros no es muy importante el dinero que gane cada uno
	35. Nosotros aceptamos que haya competición y que “gane el mejor”
	45. Nos esforzamos en hacer las cosas cada vez un poco mejor
	55. En casa, nos preocupamos poco por los ascensos en el trabajo o las calificaciones escolares
	65. En mi familia apenas nos esforzamos para tener éxito
	75. “Primero el trabajo, luego la diversión”, es una norma en mi familia
	85. En mi casa hacemos comparaciones sobre nuestra eficacia en el trabajo o el estudio
Fiabilidad	.64

El contenido semántico de los ítems alude a la importancia que la familia otorga al trabajo (“nos esforzamos para hacer las cosas cada vez un poco mejor”) y al éxito (“en mi familia nos esforzamos para tener éxito”). Es decir, mide el grado en que las actividades (tal como escuela o trabajo) se enmarcan en una estructura orientada a la acción o la competitividad. Por lo tanto, puntuaciones altas en este factor expresan una gran importancia hacia el trabajo y la competencia para los miembros de la familia. Puntuaciones bajas se relacionarían con un escaso énfasis en el trabajo y los logros laborales que puedan conseguir los componentes de la familia.

Tabla 71. Composición y fiabilidad del factor *Intelectual-Cultural* del Cuestionario de Clima Social Familiar

Dimensión	Ítem
Intelectual-Cultural	6. A menudo hablamos de temas políticos o sociales
	16. Casi nunca asistimos a conferencias, funciones o conciertos
	26. En mi familia es muy importante aprender algo nuevo o diferente
	36. Nos interesan poco las actividades culturales
	46. En mi casa casi nunca tenemos conversaciones intelectuales
	56. Alguno de nosotros toca un instrumento musical
	66. Las personas de mi familia vamos con frecuencia a las bibliotecas
	76. En mi casa, ver la televisión es más importante que leer
	86. A los miembros de mi familia nos gusta realmente el arte, la música o la literatura
Fiabilidad	.78

El contenido semántico de los ítems que componen este factor alude al grado en que los componentes de la familia se interesan por actividades culturales e intelectuales (“nos

interesan poco las actividades culturales”), (“en mi casa, ver la televisión es más importante que leer”). Puntuaciones altas en el mismo se relacionan con el interés y la práctica de actividades culturales e intelectuales por parte de los componentes de la familia. Por el contrario, puntuaciones bajas se relacionarían con una escasa realización de actividades culturales o intelectuales por parte de los componentes de la familia.

Tabla 72. Composición y fiabilidad del factor *Social-Recreativo* del Cuestionario de Clima Social Familiar

Dimensión	Ítem
Social-Recreativo	7. Pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre
	17. Frecuentemente vienen amigos a comer en casa, o a visitarnos
	27. Alguno de mi familia practica habitualmente deportes: fútbol, baloncesto, etc.
	37. Nos vamos a menudo al cine, a competiciones deportivas, excursiones, etc.
	47. En mi casa, todos tenemos una o dos aficiones
	57. Ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera del trabajo o de la escuela
	67. Los miembros de la familia asistimos a veces a cursillos o clases particulares por afición o por interés
	77. Las personas de nuestra familia salimos mucho a divertirnos
	87. Nuestra principal forma de diversión es ver televisión o escuchar la radio
Fiabilidad	.67

El contenido semántico de los ítems apunta hacia el conocimiento de la participación de los componentes de la familia en actos sociales (“pasamos en casa la mayor parte de nuestro tiempo libre”) o recreativos (“ninguno de la familia participa en actividades recreativas, fuera del trabajo o de la escuela”). Es decir, mide el grado de participación en este tipo de actividades. Por lo tanto, altas puntuaciones en el factor se relacionan con un elevado grado de práctica de actividades de carácter social y recreativo. Puntuaciones bajas en el factor están vinculadas a una escasa participación de los componentes de la familia en actos sociales o recreativos.

Tabla 73. Composición y fiabilidad del factor *Moral-Religioso* del Cuestionario de Clima Social Familiar

Dimensión	Ítem
Moral-Religioso	8. Los miembros de mi familia asistimos con bastante regularidad a los cultos de la Iglesia
	18. En mi casa no rezamos en familia
	28. A menudo hablamos del sentido religioso de la Navidad, Pascua y otras fiestas
	38. No creemos ni en el cielo ni en el infierno
	48. Las personas de mi familia tenemos ideas muy precisas sobre lo que está bien o mal
	58. Creemos que hay algunas cosas en las que hay que tener fe
	68. En mi familia cada persona tiene ideas distintas sobre lo que está bien o mal
	78. En mi casa, leer la Biblia es algo muy importante
	88. En mi familia creemos que el que comete una falta tendrá su castigo
	Fiabilidad

El contenido semántico de los ítems se refiere a las convicciones religiosas (“no creemos en el cielo o en el infierno”), así como a la práctica de alguna religión (“en mi casa no rezamos en familia”). Es decir, mide la importancia que se da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso. Por lo tanto, altas puntuaciones en este factor se relacionan con un elevado grado de prácticas y creencias religiosas de los componentes de la familia. Puntuaciones bajas en el factor están vinculadas a una escasa práctica y creencia sobre cuestiones de carácter moral y/o religioso.

Tabla 74. Composición y fiabilidad del factor *Organización* del Cuestionario de Clima Social Familiar

Dimensión	Ítem
Organización	9. Las actividades de nuestra familia se planifican cuidadosamente
	19. En mi casa somos muy ordenados y limpios
	29. En mi casa, muchas veces resulta difícil encontrar las cosas cuando las necesitamos
	39. En mi familia la puntualidad es muy importante
	49. En mi familia cambiamos de opinión frecuentemente
	59. En casa nos aseguramos de que nuestras habitaciones quedan limpias
	69. En mi familia están claramente definidas las tareas de cada persona
	79. En mi familia, el dinero no se administra con mucho cuidado
	89. En mi casa, de ordinario, la mesa se recoge inmediatamente después de comer
	Fiabilidad

El contenido semántico de los ítems alude a la organización de las tareas por parte de la familia (“en mi casa somos muy ordenados y limpios”; “en mi familia están claramente definidas

las tareas de cada persona”). Es decir, mide la importancia que se da a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia. Por lo tanto, puntuaciones altas en este factor se relacionan con una elevada organización de las actividades que cada miembro de la familia lleva a cabo dentro de la misma. Puntuaciones bajas en el factor están vinculadas a una escasa estructuración de las tareas que los componentes de la familia realizan dentro de la unidad familiar.

Tabla 75. Composición y fiabilidad del factor *Control* del Cuestionario de Clima Social Familiar

Dimensión	Ítem
Control	10. En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces
	20. En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir
	30. En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones
	40. En casa las cosas se hacen de una forma establecida
	50. En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas
	60. En las decisiones familiares todas las opiniones tienen el mismo valor
	70. En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera
	80. En mi casa las normas son bastante inflexibles
	90. En mi familia uno no puede salirse con la suya
Fiabilidad	.67

El contenido semántico hace referencia al grado de control (“en mi familia cada uno puede hacer lo que quiera”) y la existencia de normas que los miembros de la familia respetan (“en mi casa tiene mucha importancia cumplir las normas”). Es decir, mide el grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos. Por lo tanto, una puntuación alta en este factor se relaciona con un elevado control de las conductas que cada miembro de la familia lleva a cabo dentro de la misma. Una puntuación baja en el factor está vinculada a una escasa importancia de las normas de comportamiento por parte de los componentes de la unidad familiar.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN FAMILIAR (CA-M/CA-P)

Composición factorial y fiabilidad

El cuestionario está compuesto por dos escalas; una referida a la madre y otra al padre. Cada una de ellas se divide en dos subescalas: Diálogo y Dificultades. La fiabilidad de la escala de Diálogo con el padre es de 0,86, mientras que la fiabilidad de la escala de Diálogo referida a la madre es de 0,87 (Musitu y cols., 2001).¹²

Tabla 76. Composición y fiabilidad del factor *Diálogo* de la escala de la madre del Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar

Dimensión	Ítem
Diálogo Madre-Hijo	1. Puedo hablar acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a 3. Me presta atención cuando le hablo 6. Puede saber cómo me siento sin preguntármelo 7. Nos llevamos bien 8. Si tuviese problemas podría contárselos 9. Le demuestro con facilidad afecto 13. Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad 14. Intenta comprender mi punto de vista 16. Pienso que es fácil hablar de los problemas 17. Puedo expresar mis verdaderos sentimientos
Fiabilidad	0,89

El contenido semántico de los ítems hace referencia a la existencia de una comunicación fluida (“me presta atención cuando le hablo”, “le muestro con facilidad afecto”) madre-hijo. Puntuaciones altas en este factor se relacionan con un elevado grado de comunicación y de expresión, basada en la libertad y el libre intercambio de información, la comprensión y la satisfacción experimentada en la interacción entre el hijo y la madre. Una puntuación baja en el factor está vinculada a un escaso nivel de expresión y de comunicación entre la madre y su hijo.

¹² El análisis factorial y las fiabilidades que aparecen en cada factor se han recogido del Cuestionario original adaptado en España (Musitu y cols., 2001).

Tabla 77. Composición y fiabilidad del factor *Dificultades* de la escala de la madre del Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar

Dimensión	Ítem
Dificultades Madre-Hijo	2. Suelo creerme lo que me dice
	4. No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero
	5. Me dice cosas que me hacen daño
	10. Cuando estoy enfadado, generalmente no le hablo
	11. Tengo mucho cuidado con lo que le digo
	12. Le digo cosas que le hacen daño
	15. Hay temas de los que prefiero no hablar
	18. Cuando hablamos me pongo de mal genio
	19. Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo
Fiabilidad	0,64

El contenido semántico de los ítems se refiere a la existencia de problemas de comunicación entre la madre y su hijo (“me dice cosas que me hacen daño”; “tengo mucho cuidado con lo que digo”). Puntuaciones altas en este factor se relacionan con un elevado nivel de dificultades en la comunicación y expresión entre el hijo y la madre; es decir, con una comunicación poco eficaz, excesivamente crítica o negativa en la díada. Una puntuación baja en el factor se vincula con un escaso nivel de problemas en la expresión y la comunicación entre la madre y su hijo.

Tabla 78. Composición y fiabilidad del factor *Diálogo* de la escala del padre del Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar

Dimensión	Ítem
Díálogo Padre-Hijo	1. Puedo hablar acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a 3. Me presta atención cuando le hablo 6. Puede saber cómo me siento sin preguntármelo 7. Nos llevamos bien 8. Si tuviese problemas podría contárselos 9. Le demuestro con facilidad afecto 13. Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad 14. Intenta comprender mi punto de vista 16. Pienso que es fácil hablar de los problemas 17. Puedo expresar mis verdaderos sentimientos
Fiabilidad	0,91

El contenido semántico de los ítems hace referencia a la existencia de una comunicación fluida (“me presta atención cuando le hablo”, “le muestro con facilidad afecto”) padre-hijo. Puntuaciones altas en este factor se relacionan con un elevado grado de comunicación y de expresión, basada en la libertad y el libre intercambio de información. La comprensión y la satisfacción experimentada en la interacción entre el hijo y el padre. Una puntuación baja en el factor está vinculada con un escaso nivel de expresión y de comunicación entre el padre y su hijo.

Tabla 79. Composición y fiabilidad del factor *Dificultades* de la escala del padre del Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar

Dimensión	Ítem
Dificultades Padre-Hijo	2. Suelo creerme lo que me dice
	4. No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero
	5. Me dice cosas que me hacen daño
	10. Cuando estoy enfadado, generalmente no le hablo
	11. Tengo mucho cuidado con lo que le digo
	12. Le digo cosas que le hacen daño
	15. Hay temas de los que prefiero no hablar
	18. Cuando hablamos me pongo de mal genio
	19. Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo
Fiabilidad	0,66

El contenido semántico de los ítems se refiere a la existencia de problemas de comunicación entre el padre y su hijo (“me dice cosas que me hacen daño”; “tengo mucho cuidado con lo que digo”). Puntuaciones altas en este factor se relacionan con un elevado nivel de problemas en la comunicación y la expresión entre el hijo y el padre; es decir, con una comunicación poco eficaz, excesivamente crítica o negativa en la díada. Una puntuación baja en el factor se vincula a un escaso nivel de dificultades en la expresión y la comunicación entre el padre y su hijo.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS CONFLICTOS PADRE-MADRE (CP-M)

Composición factorial y fiabilidad

Se realizó un análisis factorial de los 20 ítems que componen el cuestionario, dando como resultado cuatro dimensiones: Agresividad del padre, Agresividad de la madre, Incomunicación parental ante el conflicto y Diálogo parental. El porcentaje de varianza explicado tras la rotación VARIMAX es del 50,00% y la fiabilidad del instrumento es de 0,72.

Tabla 80. Composición y fiabilidad del factor *Agresividad del padre* del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padre-Madre

Dimensión	Ítem	Saturaciones
Agresividad del padre	4. Lloro (madre)	0,53
	4. Lloro (padre)	0,55
	6. Se marcha de casa unas horas (madre)	0,52
	6. Se marcha de casa unas horas (padre)	0,69
	7. Se marcha de casa unos días (padre)	0,59
	9. Le tira objetos o le golpea con ellos (padre)	0,69
	10. Le empuja o le pega (padre)	0,69
Fiabilidad	0,68	

El contenido semántico de los ítems hace referencia a la reacción frente al conflicto del padre y de la madre cuando existe una respuesta agresiva por parte del primero. Todos los ítems saturan a partir de 0,52 hasta un máximo de 0,69. El factor presenta una consistencia interna de 0,68. Una alta puntuación en este factor está vinculada con una reacción frente al conflicto padre-madre caracterizada por una respuesta agresiva del padre, así como lloros por parte de ambos progenitores y el abandono del hogar por parte de uno de ellos. Una puntuación baja en el factor se relaciona con escasas reacciones inadecuadas ante el conflicto, como lloros o abandono del hogar, así como con una escasa o nula agresividad del padre.

Tabla 81. Composición y fiabilidad del factor *Agresividad de la madre* del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padre-Madre

Dimensión	Ítem	Saturaciones
Agresividad de la madre	5. Le grita (madre)	0,50
	5. Le grita (padre)	0,38
	8. Le insulta (madre)	0,74
	8. Le insulta (padre)	0,51
	9. Le tira objetos o le golpea con ellos (madre)	0,64
	10. Le empuja o le pega (madre)	0,65
Fiabilidad	0,68	

El contenido semántico de los ítems hace referencia a la existencia de una respuesta agresiva, tanto del padre como de la madre, frente a una situación de conflicto entre ambos, teniendo en cuenta que en este factor, la violencia de la madre es tanto física como verbal. Todos los ítems saturan a partir de 0,38 hasta un máximo de 0,74. El factor presenta una consistencia interna de 0,68.

Una alta puntuación en este factor está vinculada con una reacción frente al conflicto padre-madre, caracterizada por una respuesta física violenta de la madre, así como de gritos e insultos por parte de ambos progenitores. Una puntuación baja en el factor está vinculada a un escaso nivel de agresividad, tanto física como verbal, frente a una situación de conflicto parental.

Tabla 82. Composición y fiabilidad del factor *Incomunicación parental* del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padre-Madre

Dimensión	Ítem	Saturaciones
Incomunicación parental	2. No le perdona (madre)	0,56
	2. No le perdona (padre)	0,60
	3. Le deja de hablar (madre)	0,81
	3. Le deja de hablar (padre)	0,80
Fiabilidad	0,70	

El factor se refiere, a partir de su contenido semántico, a una reacción de incomunicación entre ambos progenitores cuando se produce un conflicto entre ellos. Todos los ítems saturan a partir de 0,56 hasta un máximo de 0,81. El factor presenta una consistencia interna de 0,70. Una alta puntuación en este factor se relaciona con una reacción frente a una situación de conflicto entre padre-madre caracterizada por la ausencia de diálogo. Una puntuación baja en el factor está vinculada a la pretensión de abordar dicho conflicto mediante la comunicación entre ambos.

Tabla 83. Composición y fiabilidad del factor *Diálogo parental* del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padre-Madre

Dimensión	Ítem	Saturaciones
Diálogo parental	1. Le pide explicaciones (madre)	0,88
	1. Le pide explicaciones (padre)	0,86
Fiabilidad	0,91	

El contenido semántico de los ítems alude a la demanda de explicaciones que realizan padre y madre cuando existe un conflicto entre ambos. Todos los ítems saturan a partir de 0,86 hasta un máximo de 0,88. El factor presenta una consistencia interna de 0,91. Una alta puntuación en este factor se relaciona con una reacción frente al conflicto caracterizada por la petición, tanto del padre como de la madre, de explicaciones. Una puntuación baja en el factor está vinculada a una escasa demanda de explicaciones ante lo sucedido por parte de ambos progenitores.

Validez: sexo y edad

Con el fin de comprobar la validez discriminativa del cuestionario, se realizó un MANOVA en función del género y de la edad de los estudiantes. Así, el sexo constaba de dos grupos: chicos y chicas; mientras que la edad se dividió en tres grupos: de 11 a 13 años, 14 y 15 y de 16 a 18 años.

Los resultados del MANOVA pueden apreciarse en la tabla 84. Así, existen diferencias únicamente en función de la edad de los estudiantes (la interacción sexo*edad no resultó significativa; $F_{(8, 1188)}=1,46$; $p>0,05$). En la tabla 85 se detalla el resultado del ANOVA univariado para cada uno de los factores. Como se puede apreciar, existen diferencias significativas entre los tres grupos de edad en el factor reacción inadecuada y agresividad de la madre, si bien las diferencias de estos tres grupos también se acercan a la significación estadística en reacción inadecuada y agresividad del padre ($F_{(2, 597)}=5,79$; $p<0,01$ y $F_{(2, 597)}=2,78$; $p=0,062$, respectivamente). Finalmente, en la tabla 86 se detallan las medias para cada uno de los grupos de edad. Para determinar qué par de medias se diferencian significativamente, se realizó la prueba DHS de Tukey con $\alpha=0,05$. Las diferencias son significativas estadísticamente entre el grupo de edad de 16-18 años y los otros dos grupos. Así, las madres de estos alumnos reaccionan de forma más agresiva que las de los adolescentes de entre 11-13 y 14-15 años, en caso de conflicto con su cónyuge.

Tabla 84. Resultado del MANOVA para el Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padre-Madre

	F	Significación
Sexo	2,07	0,083
Edad	2,15	0,028

Tabla 85. Resultado del ANOVA univariado para los factores del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padre-Madre

Factor	Edad	
	F	Sign.
Agresividad del padre	2,78	0,062
Agresividad de la madre	5,79	0,003
Incomunicación parental	0,44	0,644
Diálogo parental	1,72	0,179

Tabla 86. Medias para los grupos de edad en los factores del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padre-Madre

Factor	Edad		
	11-13 años	14-15 años	16-18 años
Agresividad del padre	n.s.	n.s.	n.s.
Agresividad de la madre	8,09	8,44	9,45
Incomunicación parental	n.s.	n.s.	n.s.
Diálogo parental	n.s.	n.s.	n.s.

**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS CONFLICTOS PADRES-HIJOS
(CPM-H)**

Composición factorial y fiabilidad

Se realizó un análisis factorial de los 12 ítems que componen el cuestionario, dando como resultado tres dimensiones: Respuesta parental agresiva, Indiferencia parental hacia el problema e Incomunicación familiar ante el conflicto. El porcentaje de varianza explicado por el instrumento tras la rotación VARIMAX es del 57,40%. Su fiabilidad es de 0,72.

Tabla 87. Composición y fiabilidad del factor *Respuesta parental agresiva* del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padres-Hijos

Dimensión	Ítem	Saturaciones
Respuesta parental agresiva	3. Me grita/insulta (madre)	0,63
	3. Me grita/insulta (padre)	0,72
	4. Me castiga (madre)	0,75
	4. Me castiga (padre)	0,78
	5. Me pega (madre)	0,57
	5. Me pega (padre)	0,65
Fiabilidad	0,79	

El factor se refiere, a partir del análisis del contenido semántico de los ítems, a la existencia de una respuesta agresiva por parte de los padres en el caso de un conflicto padres-hijo/a. Todos los ítems saturan a partir de 0,57 hasta un máximo de 0,78. El factor presenta una consistencia interna de 0,79.

Una puntuación alta en este factor se relaciona con una reacción frente al conflicto hijo/a-padres, caracterizada por una respuesta agresiva hacia el hijo/a por parte de sus progenitores. Una puntuación baja en el factor está vinculada a una escasa o nula agresividad paterna hacia el hijo/a como reacción al conflicto.

Tabla 88. Composición y fiabilidad del factor *Indiferencia parental hacia el problema* del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padres-Hijos

Dimensión	Ítem	Saturaciones
Indiferencia parental hacia el problema	1. Habla conmigo del problema (madre)	-0,58
	1. Habla conmigo del problema (padre)	-0,63
	6. Pasa de todo (madre)	0,66
	6. Pasa de todo (padre)	0,65
Fiabilidad	0,60	

El contenido semántico de lo ítems indica que el factor alude a sí, en el caso de conflicto entre los padres y su hijo/a, los primeros prefieren mostrarse indiferentes hacia el segundo. Todos los ítems saturan a partir de -0,58 hasta un máximo de 0,66. El factor presenta una consistencia interna de 0,60.

Una puntuación alta en este factor se relaciona con una reacción frente al conflicto hijo/a-padres caracterizada por una indiferencia de los progenitores hacia el problema. Una puntuación baja en el factor está vinculada a un interés, por parte de ambos padres, de tratar el conflicto con el hijo/a.

Tabla 89. Composición y fiabilidad del factor *Incomunicación familiar* del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padres-Hijos

Dimensión	Ítem	Saturaciones
Incomunicación familiar ante el conflicto	2. Me deja de hablar (madre)	0,89
	2. Me deja de hablar (padre)	0,89
Fiabilidad	0,89	

El análisis del contenido semántico de lo ítems hace referencia a sí, en caso de conflicto entre los padres y el hijo/a, los primeros optan por ignorarle y no hablar. Todos los ítems saturan 0,89. El factor presenta una consistencia interna de 0,89. Una alta puntuación en este factor se relacionaría con una reacción frente al conflicto hijo/a-padres caracterizada por una respuesta por parte de los progenitores de ausencia de comunicación hacia su hijo/a. Una puntuación baja en el factor está vinculada a un interés hacia el hijo/a, dialogando con él/ella acerca del problema.

Validez: sexo y edad

Con el fin de comprobar la validez discriminativa del cuestionario se realizó un MANOVA en función del género y de la edad de los estudiantes. Así, el sexo constaba de dos grupos: chicos y chicas; mientras que la edad se dividió en tres grupos: 11-13, 14 y 15 y 16 a 18 años.

Los resultados del MANOVA pueden apreciarse en la tabla 90. Así, existen diferencias únicamente en función de la edad de los estudiantes (la interacción sexo*edad no resultó significativa; $F_{(6, 1278)}=0,36$; $p>0,05$). En la tabla 91 se detalla el resultado del ANOVA univariado para cada uno de los factores. Como podemos observar, existen diferencias significativas entre los tres grupos de edad en el factor indiferencia parental hacia el problema, si bien las diferencias de estos tres grupos también se acercan a la significación estadística en respuesta parental agresiva ($F_{(2, 641)}=4,84$; $p<0,01$ y $F_{(2, 641)}=2,93$; $p=0,054$, respectivamente).

Finalmente, en la tabla 92 se detallan las medias para cada uno de los grupos de edad. Para determinar qué par de medias diferencian significativamente. Para ello se realizó la prueba DHS de Tukey con $\alpha=0,05$. Las diferencias son significativas estadísticamente entre el grupo de edad de 16-18 y el grupo de 11-13 años. Así, los padres de aquellos alumnos reaccionan con mayor indiferencia hacia el problema en caso de conflicto con el hijo/a.

Tabla 90. Resultado del MANOVA para el Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padres-Hijos

	F	Significación
Sexo	0,57	0,633
Edad	2,32	0,031

Tabla 91. Resultado del ANOVA univariado para los factores del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padres-Hijos

Factor	Edad	
	F	Sign.
Respuesta parental agresiva	2,93	0,054
Indiferencia parental hacia el problema	4,84	0,008
Incomunicación familiar ante el conflicto	0,39	0,673

Tabla 92. Medias para los grupos de edad en los factores del Cuestionario de Evaluación de los Conflictos Padres-Hijos

Factor	Edad		
	<i>11-13 años</i>	<i>14-15 años</i>	<i>16-18 años</i>
Respuesta parental agresiva	n.s.	n.s.	n.s.
Indiferencia parental hacia el problema	6,97	7,43	8,17
Incomunicación familiar ante el conflicto	n.s.	n.s.	n.s.

**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES
(AUT-AD)**

Composición factorial y fiabilidad

Se realizó un análisis factorial con los 30 ítems que componen el cuestionario, dando como resultado cinco dimensiones: Autoestima física, Autoestima emocional, Autoestima familiar, Autoestima académica y Autoestima social. El total de varianza explicada tras la rotación OBLIMIN es del 50,20%. La fiabilidad del cuestionario es de 0,828.

Tabla 93. Composición y fiabilidad del factor *Autoestima física* del Cuestionario de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes

Dimensión	Ítem	Saturaciones
Autoestima física	5. Me cuido físicamente	0,61
	10. Me buscan para realizar actividades deportivas	0,61
	15. Me considero elegante	0,57
	20. Me gusta como soy físicamente	0,55
	25. Soy buena/o haciendo deporte	0,65
	30. Soy una persona atractiva	0,69
Fiabilidad	0,70	

El contenido semántico de los ítems alude a la opinión que de sus características físicas posee el individuo. Todos los ítems saturan a partir de 0,55 hasta un máximo de 0,69. El factor presenta una consistencia interna de 0,70.

Tabla 94. Composición y fiabilidad del factor *Autoestima emocional* del Cuestionario de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes

Dimensión	Ítem	Saturaciones
Autoestima emocional	3. Tengo miedo de algunas cosas	0,61
	8. Muchas cosas me ponen nerviosa/o	0,70
	13. Me asusto con facilidad	0,64
	18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nerviosa/o	0,56
	23. Me pongo nerviosa/o cuando me pregunta el profesor/a	0,61
	28. Me siento nervioso/a	0,71
Fiabilidad	0,74	

El contenido semántico de los ítems alude a la opinión que de sus propias emociones posee el individuo. Todos los ítems saturan a partir de 0,56 hasta un máximo de 0,71. El factor presenta una consistencia interna de 0,74.

Tabla 95. Composición y fiabilidad del factor *Autoestima familiar* del Cuestionario de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes

Dimensión	Ítem	Saturaciones
Autoestima familiar	4. Soy muy criticado/a en casa	0,57
	9. Me siento feliz en casa	-0,73
	14. Mi familia está decepcionada de mí	0,55
	19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	-0,69
	24. Mis padres me dan confianza	-0,70
	29. Me siento querido/a por mis padres	-0,80
Fiabilidad	0,80	

El contenido semántico de los ítems alude a la valoración que el propio individuo realiza de sus relaciones familiares. Todos los ítems saturan a partir de 0,55 en el factor hasta un máximo de -0,80. El factor presenta una consistencia interna de 0,80.

Tabla 96. Composición y fiabilidad del factor *Autoestima académica* del Cuestionario de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes

Dimensión	Ítem	Saturaciones
Autoestima académica	1. Hago bien los trabajos escolares	0,73
	6. Mis profesoras/es me consideran un buen trabajador/a	0,79
	11. Trabajo mucho en clase	0,75
	16. Mis profesoras/es me estiman	0,49
	21. Soy un buen estudiante	0,86
	26. Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a	0,73
Fiabilidad	0,74	

El contenido semántico de los ítems se refiere a la opinión que de sus aptitudes académicas tiene el propio individuo. Todos los ítems saturan a partir de 0,49 hasta un máximo de 0,86. El factor presenta una consistencia interna de 0,74.

Tabla 97. Composición y fiabilidad del factor *Autoestima social* del Cuestionario de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes

Dimensión	Ítem	Saturaciones
Autoestima social	2. Consigo fácilmente amigos/as	-0,78
	7. Soy una persona amigable	-0,68
	12. Es difícil para mí hacer amigos/os	0,73
	17. Soy un chico/a alegre	-0,48
	22. Me cuesta hablar con desconocidos/as	0,44
	27. Tengo muchos amigos/as	-0,76
Fiabilidad	0,72	

El contenido semántico de los ítems hace referencia a la opinión que el propio individuo posee de sus relaciones sociales. Todos los ítems saturan a partir de 0,44 hasta un máximo de -0,78. El factor presenta una consistencia interna de 0,72.

Validez: sexo y edad

Con el fin de comprobar la validez discriminativa del cuestionario se realizó un MANOVA en función del género y de la edad de los estudiantes. Así, el sexo constaba de dos grupos: chicos y chicas; mientras que la edad se dividió en dos grupos: estudiantes de entre 11 y 14 años por una parte, y de 15 a 18 años por otra.

Los resultados del MANOVA pueden apreciarse en la tabla 98. Así, existen diferencias en función de la edad y del sexo de los estudiantes (la interacción sexo*edad no resultó significativa; $F_{(5, 602)}=1,31$; $p>0,05$). En la tabla 99 se detalla el resultado del ANOVA univariado para cada uno de los factores.

Como se puede comprobar, existen diferencias significativas entre chicos y chicas en todos los factores: autoestima física ($F_{(1, 606)}=23,64$; $p<0,001$); autoestima emocional ($F_{(1, 606)}=20,32$; $p<0,001$); autoestima familiar ($F_{(1, 606)}=9,16$; $p<0,01$); autoestima académica ($F_{(1, 606)}=24,46$; $p<0,001$) y autoestima social ($F_{(1, 606)}=7,99$; $p<0,01$). Además, existen diferencias significativas entre adolescencia temprana y adolescencia media en el factor autoestima académica y autoestima familiar ($F_{(1, 606)}=16,24$; $p<0,001$ y $F_{(1, 606)}=31,87$; $p<0,001$, respectivamente).

Finalmente, en la tabla 100 se detallan las medias para cada uno de los grupos de edad y sexo. De esta forma, los chicos obtienen menores puntuaciones en los factores: autoestima académica, social y familiar; mientras que las chicas puntúan por debajo de ellos en autoestima emocional y física. Por edades, los adolescentes más jóvenes puntúan por encima de los alumnos de entre 15 y 18 años en autoestima académica y autoestima familiar.

Tabla 98. Resultado del MANOVA para el Cuestionario de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes

	F	Significación
Sexo	23,82	0,000
Edad	7,82	0,000

Tabla 99. Resultado del ANOVA univariado para los factores del Cuestionario de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes

Factor	Sexo		Edad	
	F	Sign.	F	Sign.
Autoestima física	23,64	0,000	1,02	0,312
Autoestima emocional	20,32	0,000	0,43	0,509
Autoestima familiar	9,16	0,003	31,87	0,000
Autoestima académica	24,46	0,000	16,24	0,000
Autoestima social	7,99	0,005	2,38	0,123

Tabla 100. Medias para los grupos de edad y sexo en los factores del Cuestionario de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes

Factor	Sexo		Edad	
	Chicos	Chicas	11-14 años	15-18 años
Autoestima física	21,16	19,31	n.s.	n.s.
Autoestima emocional	15,10	13,32	n.s.	n.s.
Autoestima familiar	26,30	26,96	27,18	25,34
Autoestima académica	20,00	21,66	21,28	19,75
Autoestima social	24,11	24,75	n.s.	n.s.

**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA
(CESD)**

Composición factorial y fiabilidad

El Cuestionario de Evaluación de la Sintomatología Depresiva es una adaptación del CSD (Radloff, 1977) y se compone de 20 ítems a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 1 a 5 (nunca, casi nunca, a veces, bastante a menudo y muy a menudo). El cuestionario tiene una única dimensión. Su fiabilidad es de 0,90 (Musitu y cols., 2001).

Tabla 101. Composición y fiabilidad del factor *Sintomatología depresiva* del Cuestionario de Evaluación de la Sintomatología Depresiva

Dimensión	Ítem
Sintomatología depresiva	15. Me molestaron cosas que habitualmente no me molestan
	16. No me apetecía comer, tenía poco apetito
	17. Sentía como si no pudiera quitarme de encima la tristeza, ni siquiera con la ayuda de mi familia o amigos
	18. Pensé que valía tanto como otras personas
	19. Me costaba concentrarme en lo que estaba haciendo
	20. Me sentí deprimido/a
	21. Me parecía que todo lo que hacía era un esfuerzo
	22. Me sentí esperanzado/a con respecto al futuro
	23. Creí que mi vida había sido un fracaso
	24. Me sentí temeroso/a
	25. No dormí bien
	26. Fui feliz
	27. Hablé menos de lo habitual
	28. Me sentí solo/a
	29. La gente era poco amistosa
	30. Disfruté de la vida
	31. Tenía lloreras
	32. Me sentí triste
	33. Sentí que no gustaba a la gente
	34. Sentí que ya “no podía más”

El contenido semántico de los ítems que forman el cuestionario se refiere a la existencia de determinados síntomas relacionados con la depresión. Altas puntuaciones en el mismo se asocian con un elevado grado de síntomas indicadores de depresión. Una puntuación baja en el cuestionario está relacionada con una escasa manifestación de síntomas depresivos.

CUESTIONARIO DE ESTRÉS PERCIBIDO (CEP)

El Cuestionario de Estrés Percibido utilizado es el correspondiente a la versión CEP-14 (Cohen y cols., 1983) y se compone de 14 ítems a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 1 a 5 (nunca, casi nunca, a veces, bastante a menudo y muy a menudo). El cuestionario tiene una única dimensión. Su fiabilidad es de 0,82 (Musitu y cols., 2001).

Tabla 102. Composición del factor *Estrés percibido* del Cuestionario de Estrés Percibido

Dimensión	Ítem
Estrés percibido	1. Me he sentido triste por algo que haya sucedido inesperadamente
	2. He sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida
	3. Me he sentido tenso y nervioso
	4. He superado satisfactoriamente los problemas y dificultades diarias
	5. He sentido que me estaba enfrentando de forma adecuada a los cambios que se producían en mi vida
	6. Me he sentido confiado en mi capacidad para solucionar mis problemas personales
	7. He sentido que las cosas seguían su ritmo
	8. He encontrado que no podía con todas las cosas que debiera
	9. He podido controlar mi irritación día a día
	10. He pensado que estaba harto de todo
	11. Me he sentido furioso porque las cosas que me sucedían escapaban a mi control
	12. Me he encontrado pensando en todas las cosas que todavía tenía que realizar
	13. He sido capaz de controlar la forma en que distribuyo mi tiempo
	14. He sentido que las dificultades se me amontonaban sin poder solucionarlas

El contenido semántico de los ítems que forman el cuestionario alude a las manifestaciones de determinadas emociones y pensamientos relacionados con el estrés (“he podido controlar mi irritación día a día”, “he sentido que las dificultades se me amontonaban sin poder solucionarlas”). Altas puntuaciones en el mismo se asocian con un elevado grado de estrés. Una puntuación baja en el cuestionario está relacionada con una escasa incidencia de estrés en el sujeto.

CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL (ACAI)

Composición factorial y fiabilidad

El Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad (Musitu y cols., 2001) está compuesto de 28 ítems a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 1 a 4 (nada de acuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo). Se realizó un análisis factorial que dio como resultado tres factores; rechazo a la autoridad escolar, adhesión a la autoridad formal y minusvaloración parental hacia la escuela. El porcentaje de varianza explicado tras la rotación VARIMAX es del 38,00%. La fiabilidad del cuestionario es de 0,84.

Tabla 103. Composición y fiabilidad del factor *Rechazo a la autoridad escolar* del Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional

Dimensión	Ítem	Saturaciones
Rechazo a la Autoridad Escolar	2. Los reglamentos escolares no protegen a los alumnos de los abusos de los profesores	0,46
	3. Los profesores son justos a la hora de evaluar	-0,37
	7. En el colegio/instituto no me valoran como persona	0,38
	12. Los profesores tratan mejor a los estudiantes de clases sociales superiores	0,46
	16. Es normal desobedecer a los profesores si no hay castigos	0,44
	17. Da igual saltarse las reglas escolares si después no hay castigos	0,49
	20. Si una regla escolar no te gusta, lo mejor es saltársela	0,52
	22. Los que sacan buenas notas se creen superiores a los demás	0,58
	23. Las reglas escolares sólo favorecen a los profesores	0,70
	24. La mayoría de las reglas escolares son estúpidas y sin sentido	0,71
	25. Estar en el colegio o instituto es una pérdida de tiempo	0,53
	26. En el colegio/instituto sólo cuentan los que sacan buenas notas	0,70
	Fiabilidad	0,80

El contenido semántico de los ítems que forman el factor hace referencia a la actitud hacia la autoridad escolar, respecto a las reglas (“la mayoría de las reglas escolares son estúpidas y sin sentido”) y los profesores (“los profesores tratan mejor a los estudiantes de clases sociales superiores”). Todos los ítems saturan a partir de -0,37 –al tratarse de un ítem inverso– en el factor (“los profesores son justos a la hora de evaluar”) hasta un máximo de 0,71 (“la mayoría de las reglas escolares son estúpidas y sin sentido”). El factor presenta una consistencia interna de 0,80.

Puntuaciones altas en el mismo están asociadas con una actitud hacia la autoridad escolar negativa. Una baja puntuación en el factor se relaciona con una actitud hacia la autoridad escolar negativa baja.

Tabla 104. Composición y fiabilidad del factor *Adhesión a la autoridad formal* del Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional

Dimensión	Ítem	Saturaciones
Adhesión a la autoridad formal	4. La policía está para hacer una sociedad mejor para todos	0,74
	8. La policía trata a todos del mismo modo	0,69
	10. Si viese a alguien robar se lo diría a la policía	0,55
	14. La policía dedica más tiempo a proteger la propiedad de la gente rica que a ayudar a la gente normal	-0,53
	19. La policía trata peor a la gente más pobre	-0,56
	28. La ley se aplica por igual a todos los ciudadanos	0,67
Fiabilidad	0,75	

El contenido semántico de los ítems hace referencia a la actitud hacia la autoridad formal, respecto a las leyes (“la ley se aplica por igual a todos los ciudadanos”) y la policía (“la policía trata a todos del mismo modo”). Todos los ítems saturan a partir de -0,53 –al tratarse de un ítem inverso– en el factor (“la policía dedica más tiempo a proteger la propiedad de la gente rica que a ayudar a la gente normal”) hasta un máximo de 0,74 (“la policía está para hacer una sociedad mejor para todos”). El factor presenta una consistencia interna de 0,75.

Puntuaciones altas en el mismo están asociadas con una actitud hacia la autoridad formal positiva. Una puntuación baja en el factor se relaciona con una actitud hacia la autoridad formal más negativa.

Tabla 105. Composición y fiabilidad del factor *Minusvaloración parental hacia la escuela* del Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional

Dimensión	Ítem	Saturaciones
Minusvaloración parental hacia la escuela	1. Si por mí fuera me pondría a trabajar mañana mismo	0,43
	11. Mis padres quieren que saque buenas notas	-0,54
	13. Los estudios no sirven para nada	0,59
	18. Mis padres quieren que estudie en la universidad	-0,47
	21. Mis padres quieren que me ponga a trabajar lo antes posible	0,62
	27. A mis padres no les preocupa lo que haga en la escuela/instituto	0,66
Fiabilidad	0,61	

El contenido semántico de los ítems se refiere a la actitud de los padres hacia la autoridad escolar (“mis padres quieren que saque buenas notas”, “a mis padres no les preocupa lo que haga en la escuela/instituto”). Todos los ítems saturan a partir de 0,43 en el factor (“si por mí fuera me pondría a trabajar mañana mismo”) hasta un máximo de 0,66 (“a mis padres no les preocupa lo que haga en la escuela/instituto”). El factor presenta una consistencia interna de 0,61.

Puntuaciones altas en el mismo están asociadas con una actitud parental hacia la escuela negativa. Una puntuación baja en el factor se relaciona con una actitud parental hacia la autoridad escolar más positiva.

Validez: sexo y edad

Con el fin de comprobar la validez discriminativa del cuestionario se realizó un MANOVA en función del género y de la edad de los estudiantes. Así, el sexo constaba de dos grupos: chicos y chicas, mientras que la edad se dividió en dos grupos: estudiantes de entre 11 y 14 años por una parte y de 15 a 18 años, por otra.

Los resultados del MANOVA pueden apreciarse en la tabla 106. Así, existen diferencias en función de la edad y del sexo de los estudiantes (la interacción sexo*edad no resultó significativa; $F_{(3, 638)}=2,28$; $p>0,05$). En la tabla 107 se detalla el resultado del ANOVA univariado para cada uno de los factores. Existen diferencias significativas entre chicos y chicas en rechazo a la autoridad escolar y en minusvaloración parental hacia la escuela ($F_{(1, 640)}=21,15$; $p<0,001$ y $F_{(1, 640)}=35,26$; $p<0,001$, respectivamente). Además, existen diferencias significativas en la edad respecto al factor adhesión a la autoridad formal ($F_{(1, 640)}=14,15$; $p<0,001$). Finalmente, en la tabla 108 se detallan las medias para cada uno de los grupos de edad y sexo. De esta forma, los chicos puntúan más que las chicas en rechazo a la autoridad escolar y en minusvaloración parental hacia la escuela. Por edades, los de menor edad obtienen mayores puntuaciones en adhesión a la autoridad formal.

Tabla 106. Resultado del MANOVA para el Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional

	F	Significación
Sexo	13,35	0,000
Edad	5,21	0,001

Tabla 107. Resultado del ANOVA univariado para los factores del Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional

Factor	Sexo		Edad	
	F	Sign.	F	Sign.
Rechazo a la autoridad escolar	21,15	0,000	3,07	0,080
Adhesión a la autoridad formal	2,04	0,154	14,15	0,000
Minusvaloración parental hacia la escuela	35,26	0,000	0,01	0,959

Tabla 108. Medias para los grupos de edad y sexo en los factores del Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional

Factor	Sexo		Edad	
	Chicos	Chicas	11-14 años	15-18 años
Rechazo a la autoridad escolar	23,66	21,59	n.s.	n.s.
Adhesión a la autoridad formal	n.s.	n.s.	17,13	15,76
Minusvaloración parental hacia la escuela	10,88	9,21	n.s.	n.s.

CUESTIONARIO DE CONDUCTAS DESADAPTATIVAS (CCD)

Composición factorial y fiabilidad

El Cuestionario de Conductas Desadaptativas (Musitu y cols., 2001) es una adaptación del Cuestionario de Conductas Delictivas (Rubini y Pombeni, 1992). Se compone de 38 ítems a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 1 a 5 (nunca, casi nunca, algunas veces, bastantes veces y muchas veces).

Se realizó un análisis factorial en el que se obtuvo las siguientes dimensiones: Agresividad y conductas delictivas, Consumo de Drogas y Victimización. El porcentaje de varianza explicado por el instrumento tras la rotación VARIMAX es del 46,00%. Su fiabilidad es de 0,93.

Tabla 109. Composición y fiabilidad del factor *Agresividad y conductas delictivas* del Cuestionario de Conductas Desadaptativas

Dimensión	Ítem	Saturaciones
Agresividad y conductas delictivas	1. He pintado o dañado las paredes del colegio/instituto	0,60
	2. He robado dinero u objetos de valor a un desconocido	0,55
	3. He conducido o he ido en coche con un amigo/a que conducía sin permiso de conducir	0,46
	4. He pegado a alguien dentro del colegio/instituto	0,59
	6. He falsificado la firma de mis padres en las notas o justificantes	0,51
	7. He participado en peleas entre grupos de chicos/as de mi edad	0,66
	8. He robado objetos de mis compañeros o de la escuela	0,53
	9. He robado ciclomotores o bicicletas	0,54
	10. He insultado o tomado el pelo a propósito a los profesores	0,52
	11. He dañado el coche de los profesores	0,55

sivas y delictivas (“he agredido y pegado a desconocidos”, “he roto los cristales de las ventanas del colegio/instituto”). Todos los ítems saturan a partir de 0,40 en el factor (“he hecho equivocarse a un/a compañero/a de clase en los deberes o tareas a propósito”) hasta un máximo de 0,71 (“he agredido y pegado a desconocidos”). El factor presenta una consistencia interna de 0,93.

Tabla 110. Composición y fiabilidad del factor *Consumo de drogas* del Cuestionario de Conductas Desadaptativas

Dimensión	Ítem	Saturaciones
Consumo de drogas	15. Me he fumado un porro en el colegio/instituto	0,73
	35. Me he emborrachado durante el fin de semana (viernes a domingo)	0,81
	36. Tomo drogas durante el fin de semana (porros, pastillas, etc.) (viernes a domingo)	0,81
	37. Consumo drogas durante la semana (de lunes a jueves)	0,72
	38. Bebo alcohol los fines de semana	0,74
Fiabilidad	0,87	

El contenido semántico de los ítems hace referencia al consumo de drogas por parte del individuo (“bebo alcohol los fines de semana”, “me he fumado un porro en el colegio/instituto”). Todos los ítems saturan a partir de 0,72 en el factor (“consumo drogas durante la semana (de lunes a jueves)” hasta un máximo de 0,81 (“me he emborrachado durante el fin de semana”), (“tomo drogas durante los fines de semana”). El factor presenta una consistencia interna de 0,87.

Puntuaciones altas en el mismo están asociadas a un elevado índice de consumo de drogas. Puntuaciones bajas en el factor están relacionadas con un escaso uso de sustancias adictivas.

Tabla 111. Composición y fiabilidad del factor *Victimización* del Cuestionario de Conductas Desadaptativas

Dimensión	Ítem	Saturaciones
Victimización	29. Alguien de colegio/instituto me miró con mala cara	0,63
	30. Algún compañero me insultó	0,75
	31. Algún compañero me robó algo	0,71
	32. Se burlaron de mí en clase o me hicieron daño	0,75
	33. Alguien del colegio/instituto se metió con mi familia	0,71
	34. Alguien del colegio/instituto me echó las culpas de algo que yo no había hecho	0,65
Fiabilidad	0,81	

El contenido semántico de los ítems se refiere al grado en que el individuo se considera víctima de la conducta de los que le rodean (“algún compañero me insultó”, “se burlaron de mí en clase o me hicieron daño”). Todos los ítems saturan a partir de 0,63 en el factor (“alguien del colegio/instituto me miró con mala cara”) hasta un máximo de 0,75 (“se burlaron de mí en clase o me hicieron daño”, “algún compañero me insultó”). El factor presenta una consistencia interna de 0,81.

Puntuaciones altas en el mismo están asociadas con un elevado nivel de victimización. Puntuaciones bajas en el factor están relacionadas con escasos sentimientos de victimización.

Validez: sexo y edad

Con el fin de comprobar la validez discriminativa del cuestionario se realizó un MANOVA en función del género y de la edad de los estudiantes. Así, el sexo constaba de dos grupos: chicos y chicas, mientras que la edad se dividió en dos grupos: estudiantes de entre 11 y 14 años por una parte y a los de 15 y 18 años, por otra.

Los resultados del MANOVA pueden apreciarse en la tabla 112. Así, existen diferencias en función de la edad y del sexo de los estudiantes (la interacción sexo*edad no resultó significativa; $F_{(3, 613)}=1,38$; $p>0,05$). En la tabla 113 se detalla el resultado del ANOVA univariado para cada uno de los factores. Existen diferencias significativas entre chicos y chicas en agresividad y conductas delictivas y en victimización ($F_{(1, 615)}=46,02$; $p<0,001$ y $F_{(1, 615)}=4,41$; $p<0,05$, respectivamente). Además, se aprecian diferencias significativas en la edad respecto a los factores agresividad y conductas delictivas y consumo de drogas ($F_{(1, 615)}=13,38$; $p<0,001$ y $F_{(1, 615)}=83,27$; $p<0,001$, respectivamente). Finalmente, en la tabla 114 se detallan las medias para cada uno de los grupos de edad y sexo. De esta forma, los chicos obtienen mayores puntuaciones en agresividad y conductas delictivas y victimización que las chicas. En cuanto a las edades, los de mayor edad puntúan por encima de los más jóvenes tanto en agresividad y conductas delictivas como en consumo de drogas.

Tabla 112. Resultado del MANOVA para el Cuestionario de Conductas Desadaptativas

	F	Significación
Sexo	18,88	0,000
Edad	30,08	0,000

Tabla 113. Resultado del ANOVA univariado para los factores del Cuestionario de Conductas Desadaptativas

Factor	Sexo		Edad	
	F	Sign.	F	Sign.
Agresividad y conductas delictivas	46,02	0,000	13,38	0,000
Consumo de drogas	2,65	0,104	83,27	0,000
Victimización	19,59	0,036	0,56	0,454

Tabla 114. Medias para los grupos de edad y sexo en los factores del Cuestionario de Conductas Desadaptativas

Factor	Sexo		Edad	
	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>	<i>11-14 años</i>	<i>15-18 años</i>
Agresividad y conductas delictivas	37,04	30,86	32,61	36,60
Consumo de drogas	n.s.	n.s.	6,52	9,34
Victimización	11,58	11,01	n.s.	n.s.

ANEXO 6

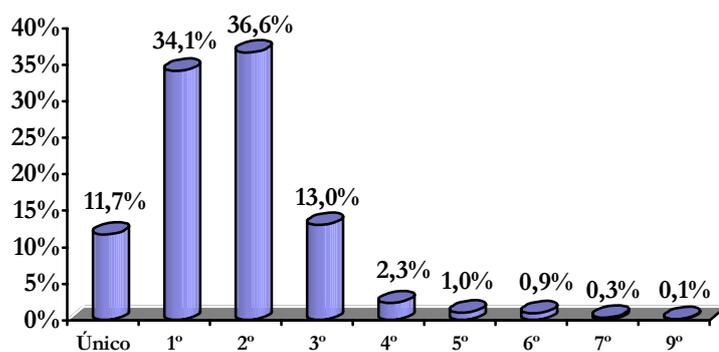
CARACTERÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LA MUESTRA

Posición entre hermanos

Tabla 115. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Posición entre los hermanos*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>	<i>Porcentajes acumulados</i>
Hijo único	81	11,7	11,7
1º de los hermanos	236	34,1	45,8
2º de los hermanos	253	36,6	82,4
3º de los hermanos	90	13,0	95,4
4º de los hermanos	16	2,3	97,7
5º de los hermanos	7	1,0	98,7
6º de los hermanos	6	0,9	99,6
7º de los hermanos	2	0,3	99,9
9º de los hermanos	1	0,1	100,0
Total	692	100,0	

Gráfico 35. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: *Posición entre los hermanos*

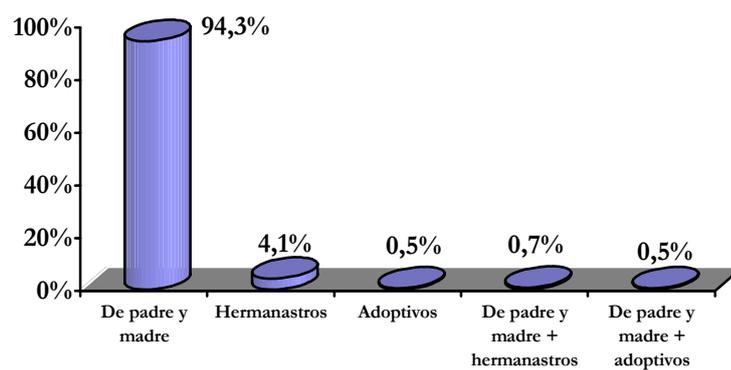


Relación con los hermanos

Tabla 116. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Relación con los hermanos*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
Hermanos de padre y madre	653	94,3
Hermanastros	28	4,1
Hermanos adoptivos	3	0,5
Hermanos de padre y madre y hermanastros	5	0,7
Hermanos de padre y madre y adoptivos	3	0,5
Total	692	100,0

Gráfico 36. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: *Relación con los hermanos*

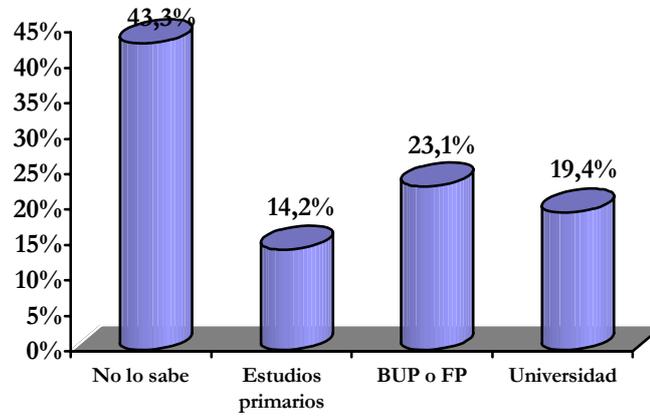


Estudios de la madre

Tabla 117. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Estudios de la madre*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
Desconocidos	300	43,3
Estudios primarios	98	14,2
BUP o FP	160	23,1
Universitarios	134	19,4
Total	692	100,0

Gráfico 37. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: *Estudios de la madre*

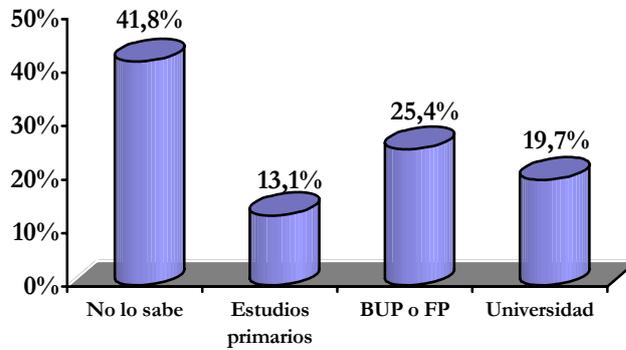


Estudios del padre

Tabla 118. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Estudios del padre*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
Desconocidos	289	41,8
Estudios primarios	91	13,1
BUP o FP	176	25,4
Universitarios	136	19,7
Total	692	100,0

Gráfico 38. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: *Estudios del padre*

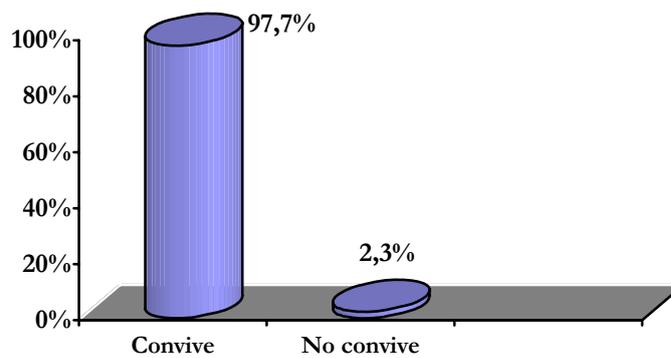


Convivencia con la madre

Tabla 119. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Convivencia con la madre*

Categorías	Frecuencias	Porcentajes
No convive	16	2,3
Sí convive	676	97,7
Total	692	100,0

Gráfico 39. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: *Convivencia con la madre*

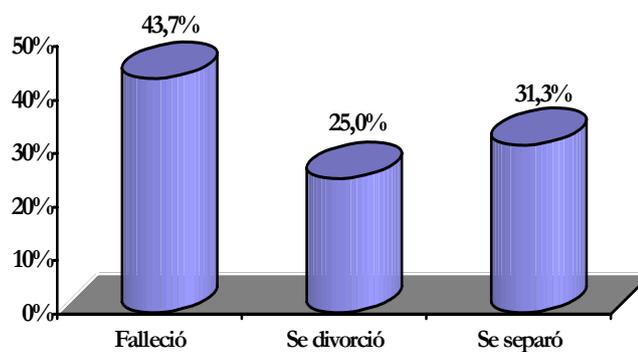


Motivos de no convivencia con la madre

Tabla 120. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Motivos de no convivencia con la madre*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
Falleció	7	43,7
Se divorció	4	25,0
Se separó	5	31,3
Total	16	100,0

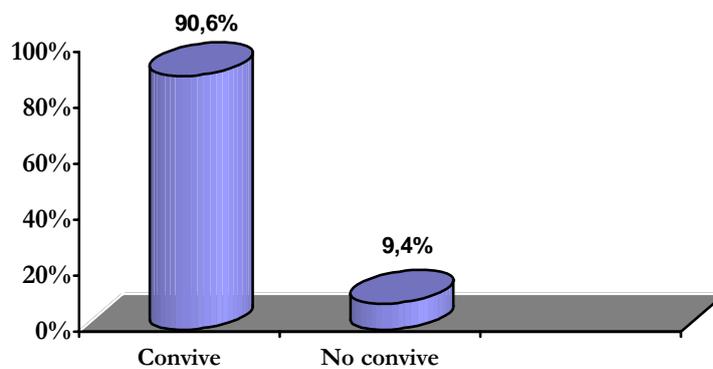
Gráfico 40. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: *Motivos de no convivencia con la madre*



Convivencia con el padre

Tabla 121 Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Convivencia con el padre*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
No convive	65	9,4
Sí convive	627	90,6
Total	692	100,0

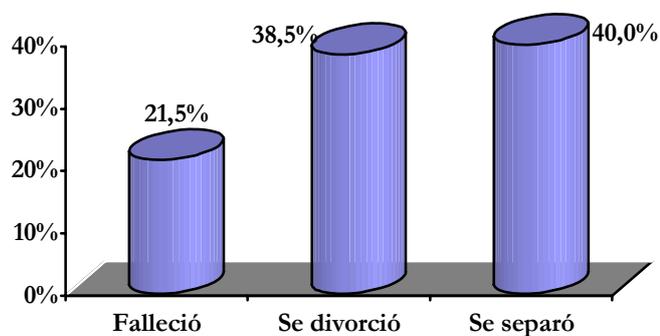
Gráfico 41. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: *Convivencia con el padre*

Motivos de no convivencia con el padre

Tabla 122. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Motivos de no convivencia con el padre*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
Falleció	14	21,5
Se divorció	25	38,5
Se separó	26	40,0
Total	65	100,0

Gráfico 42. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: *Motivos de no convivencia con el padre*

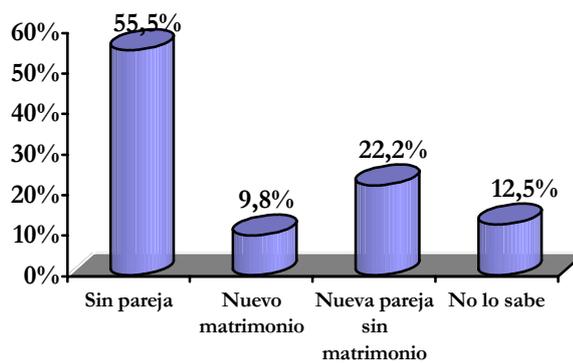


Situación personal de la madre

Tabla 123. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Situación personal de la madre*

Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Sin pareja	45	55,5
Nuevo matrimonio	8	9,8
Nueva pareja sin matrimonio	18	22,2
No lo sabe	10	12,5
Total	81	100,0

Gráfico 43. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: *Situación personal de la madre*

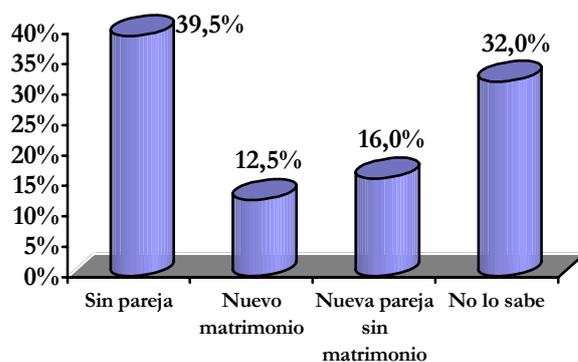


Situación personal del padre

Tabla 124. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Situación personal del padre*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
Sin pareja	32	39,5
Nuevo matrimonio	10	12,5
Nueva pareja sin matrimonio	13	16,0
No lo sabe	26	32,0
Total	81	100,0

Gráfico 44. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: *Situación personal del padre*

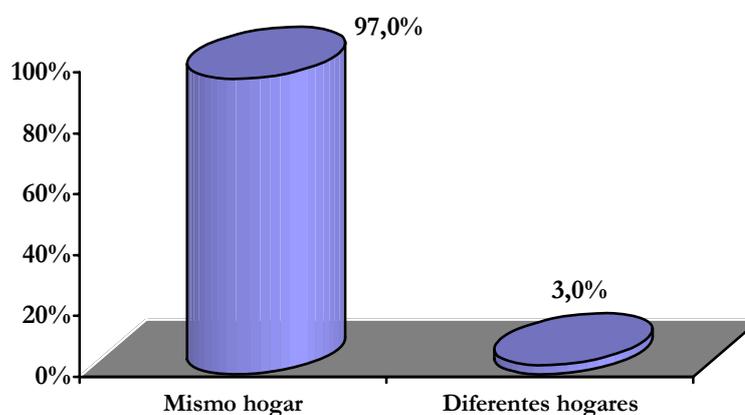


Convivencia en el hogar

Tabla 125. Distribución de alumnos por categoría de la variable: *Convivencia en el hogar*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>
Siempre en el mismo hogar	671	97,0
Diferentes hogares	21	3,0
Total	692	100,0

Gráfico 45. Representación gráfica de porcentajes de alumnos de la variable: *Convivencia en el hogar*



En síntesis, los alumnos que componen la muestra de estudio viven principalmente en un ámbito urbano, mientras que el tipo de instituto al que asisten puede ser tanto privado como público y los estudios que cursan se distribuyen de igual forma entre 1º, 2º, 3º y 4º de ESO. La edad de los alumnos encuestados se sitúa principalmente entre los 12 y los 15 años, mientras que ambos sexos se encuentran representados en porcentajes similares. Estos adolescentes suelen tener uno o dos hermanos más, ocupando entre ellos la primera o la segunda posición en el orden de nacimiento; siendo estos hermanos en la mayoría de los casos de padre y madre. Los jóvenes encuestados conviven la mayoría de ellos con su padre y con su madre y sin cambiar de hogar. Casi la mitad de los alumnos no conocen los estudios de la madre o del padre y la situación laboral de los progenitores suele ser, especialmente entre los padres, de trabajo. De los sujetos que no viven con su madre, casi la mitad lo hace debido a la muerte de la misma, mientras que en el caso de no convivencia con el padre, el motivo más frecuente es la separación de los progenitores. En la mayoría de los casos, estos padres y madres no tienen una nueva pareja.