

Colección Acción Familiar

Gonzalo Musitu Ochoa
Estefanía Estévez López
Teresa I. Jiménez Gutiérrez

Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes

Colección Acción Familiar

Ediciones Cinca

N.º 10

Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes



Colección Acción Familiar

Ediciones Cinca

PATROCINA:



PRIMERA EDICIÓN:

Febrero de 2010

© DE LOS AUTORES

© DE ESTA EDICIÓN:

Fundación Acción Familiar

Ediciones Cinca

Reservados todos los derechos.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

La responsabilidad de las opiniones expresadas en las obras de la Colección Acción Familiar editadas por Ediciones Cinca, S. A., incumbe exclusivamente a sus autores y su publicación no significa que Ediciones Cinca, S. A., se identifique con las mismas.

DISEÑO DE LA COLECCIÓN:

Juan Vidaurre

PRODUCCIÓN EDITORIAL,

COORDINACIÓN TÉCNICA

E IMPRESIÓN:

Grupo editorial Cinca, S. A.

General Ibáñez Ibero, 5A

28003 Madrid

Tel. 91 553 22 72.

Fax 91 554 37 90

grupoeditorial@edicionescinca.com

www.edicionescinca.com

DEPÓSITO LEGAL: M. 6.023-2010

ISBN: 978-84-96889-58-3

Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes

Gonzalo Musitu Ochoa
Estefanía Estévez López
Teresa I. Jiménez Gutiérrez



Este trabajo ha recibido el I Premio Senior de Investigación de Familia 2009 promovido por el Centro de Investigación y Estudios de Familia (CIFAM) de la Fundación Acción Familiar. Se ha elaborado en el marco de los proyectos competitivos I+D+I SEJ2004-01742 «Violencia e integración escolar: aplicación y evaluación de un programa de intervención en la escuela» y PSL2008-01535/PSIC «Violencia escolar: victimización y reputación social en la adolescencia», subvencionados por el Ministerio de Educación y Ciencia de España y los fondos FEDER y el actual Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	10
DATOS DE LOS AUTORES	11
INTRODUCCIÓN.....	13
Capítulo 1. FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y CALIDAD DE VIDA EN LA ADOLESCENCIA	17
1. ¿Qué entendemos por <i>familia</i> ?	18
2. Diversidad de formas familiares	20
2.1. Causas de la diversidad familiar	23
3. Funciones de la familia	26
4. Estilos y prácticas parentales	29
4.1. Tipologías clásicas de estilos parentales	30
4.2. Nueva tipología de estilos parentales	32
4.3. Influencia del estilo parental en el ajuste adolescente	34
4.3.1. La efectividad del estilo autorizativo	38
5. Adquisición de autonomía <i>versus</i> control parental	39
6. Conflictos entre padres e hijos adolescentes	42
6.1. Principales temas de discusión familiar	42
6.2. Comunicación familiar, conflictos y ajuste adolescente	45
Capítulo 2. EL ESCENARIO FAMILIAR Y SOCIAL Y EL CONSUMO DE SUSTANCIAS	49
1. Adolescencia y riesgo: el consumo de drogas	50
2. Datos epidemiológicos	51
2.1. Consumo de sustancias legales	52
2.2. Consumo de sustancias ilegales	54
2.3. Edad de inicio	56
2.4. Problemas asociados al consumo de drogas	58
3. Perspectivas teóricas	59
3.1. El modelo integrador de Lin y Ensel	60
3.2. El modelo de desarrollo social y la teoría de la conducta problema	61

	<i>Págs.</i>
4. Factores de riesgo y protección.....	64
4.1. En el contexto familiar.....	65
4.1.1. Estilos educativos.....	65
4.1.2. Relaciones familiares.....	66
4.1.3. Consumo parental.....	67
4.2. En el contexto social.....	68
4.2.1. La influencia del grupo de iguales.....	69
4.2.2. Procesos de selección y proyección.....	69
4.2.3. El mejor amigo y la pareja.....	70
4.2.4. Relaciones con otros familiares y adultos significativos.....	70
4.3. Otros factores de riesgo y protección.....	72
4.3.1. Sintomatología depresiva.....	72
4.3.2. El rol de la autoestima.....	73
 Capítulo 3.	
LA RED SOCIO-FAMILIAR Y LAS TRAYECTORIAS EN LA CONDUCTA DELICTIVA.....	77
1. Adolescencia y delincuencia: delimitación conceptual.....	77
2. Datos epidemiológicos.....	80
3. Perspectivas teóricas.....	83
3.1. El Modelo de Estrés Familiar en la Adolescencia (M.E.F.A.D.).....	84
3.2. El modelo de Moffitt.....	86
3.2.1. Trayectoria transitoria.....	87
3.2.2. Trayectoria persistente.....	88
4. Factores de riesgo y protección.....	91
4.1. En el contexto familiar.....	92
4.1.1. Estilos educativos.....	92
4.1.2. Relaciones familiares.....	93
4.1.3. Historia familiar de problemas de conducta.....	95
4.2. En el contexto social.....	96
4.2.1. La influencia del grupo de iguales.....	96
4.2.2. Relaciones con otros familiares y adultos significativos.....	98
4.3. Otros factores de riesgo y protección.....	99
4.3.1. Consumo de sustancias.....	99
4.3.2. Sintomatología depresiva.....	100
4.3.3. El rol de la autoestima.....	101
 Capítulo 4.	
LA FAMILIA EN LA ESCUELA: VIOLENCIA Y VICTIMIZACIÓN.....	105
1. Qué se entiende por violencia y por violencia escolar.....	105
2. Violencia entre compañeros o <i>bullying</i>	107
2.1. Indidencia del <i>bullying</i>	109
2.2. Dónde se produce el <i>bullying</i>	111
2.3. Características de agresores y víctimas.....	111
2.4. Consecuencias derivadas del <i>bullying</i>	114

	<i>Págs.</i>
3. Teorías sobre el origen de la violencia.....	116
3.1. Teorías activas o innatistas	116
3.2. Teorías reactivas o ambientales	118
4. Factores relacionados con la violencia escolar	121
4.1. Factores individuales	122
4.1.1. Autoestima y violencia	122
4.1.2. Depresión, estrés y violencia	124
4.2. Factores familiares	124
4.3. Factores escolares.....	127
4.3.1. Características del centro	127
4.3.2. Relaciones con el profesorado	129
4.3.3. Relaciones entre iguales	130
4.3.4. Conducta violenta y rechazo escolar	131
4.4. Factores sociales.....	133
5. La colaboración entre la familia y la escuela.....	135
BIBLIOGRAFÍA	141

AGRADECIMIENTOS

Los autores de este libro quieren expresar su más sincero agradecimiento a la Fundación Acción Familiar por la concesión del I Premio Senior en Investigación de Familia 2008. Igualmente, queremos expresar nuestro máximo respeto y reconocimiento por la magnífica labor que se desarrolla desde la Fundación Acción Familiar en la promoción de la investigación sobre familia con el objeto de mejorar la calidad de vida de las personas. Los autores también quieren agradecer la confianza depositada por las entidades financiadoras de la investigación, y particularmente al Ministerio de Ciencia e Innovación por la subvención concedida en el Plan Nacional I+D+I 2008-2011 para este proyecto de investigación con referencia PSI2008-01535. Nuestra gratitud se extiende muy especialmente a todas las personas partícipes en el estudio: a los directores y profesorado de los centros educativos participantes de las Comunidades de Castilla-La Mancha, Valenciana y Andalucía, a los padres y madres del alumnado, a los miles de estudiantes, chicos y chicas adolescentes, que tan generosa y desinteresadamente participaron en el estudio y, finalmente, a todas aquellas personas que colaboraron en la investigación, en la administración de los instrumentos y en los análisis estadísticos. Ha sido gracias al trabajo y colaboración de todos que este trabajo haya llegado a sus manos, y esperamos y deseamos que le sea de alguna utilidad para mejorar su vida personal y la de su familia.

DATOS DE LOS AUTORES

Gonzalo Musitu Ochoa es Catedrático de Psicología Social de la Familia en la Universidad Pablo de Olavide y anteriormente en la Universidad de Valencia. Ha dirigido numerosas tesis doctorales en universidades nacionales y extranjeras y es autor y coautor de numerosos libros y artículos científicos relacionados con la Psicología Comunitaria, la escuela y la familia que pueden consultarse en <https://www.uv.es/lisis> y <http://upo.academia.edu/musitu>. También ha sido y es responsable de numerosos proyectos I+D+I relacionados con la familia, la escuela y la comunidad y es miembro del Grupo Lisis uno de los grupos más importantes e influyentes de habla hispana en el ámbito de la escuela, la familia y la comunidad.

Estefanía Estévez López es Doctora en Psicología Social por la Universidad de Valencia (2005), donde obtuvo el premio extraordinario de doctorado por su tesis titulada «Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia», presentada en modalidad de doctorado europeo y por compendio de publicaciones. Actualmente desarrolla su labor docente en la Universidad Miguel Hernández de Elche en el departamento de Psicología de la Salud. Desde el año 2000 forma parte del Grupo de Investigación Lisis, compuesto por docentes e investigadores pertenecientes a distintas universidades españolas y latinoamericanas, y cuyo énfasis se encuentra en el estudio del ajuste adolescente desde una perspectiva integradora que abarca factores tanto personales como familiares, escolares y social-comunitarios. Estos estudios han sido avalados por subvenciones concedidas en diversas convocatorias públicas en el Plan Nacional de I+D+I del MEC y el MICINN. Además, ha colaborado con universidades extranjeras, y más estrechamente con la University of Surrey en Reino Unido, durante su estancia como becaria postdoctoral en 2006-2008. Los resultados de su actividad investigadora han sido publicados en congresos nacionales e internacionales, así como en revistas de impacto y reconocido prestigio dentro y fuera de nuestras fronteras.

Teresa I. Jiménez Gutiérrez es Doctora en Psicología Social por la Universidad de Valencia (2006). El tema central de su investigación analiza el contexto familiar como potencial contexto de protección y de riesgo para el ajuste psicosocial en los años de la adolescencia. Esta investigación obtuvo el premio extraordinario de doctorado y la mención de doctorado europeo. Ha desarrollado su labor docente en universidades latinoamericanas (Universidades Técnica Equinoccial y Salesiana de Ecuador) y españolas (Universidades de Valencia y Pablo de Olavide de Sevilla). Actualmente es profesora del Grado de Psicología en la Universidad de Zaragoza, campus de Teruel. Ha participado en diferentes proyectos de investigación avalados por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Española de Cooperación Internacional. Desde el año 2001 forma parte del Grupo de Investigación Lisis desde el cual, con una perspectiva ecológica, se estudian y potencian las relaciones positivas entre familia, escuela y comunidad.

INTRODUCCIÓN

Desde un punto de vista científico, la adolescencia se define como el período de la vida comprendido entre los 12 a los 20 años aproximadamente e implica una serie de cambios, demandas y desafíos no conocidos hasta este momento en la vida de la persona. Estas transformaciones tienen lugar en los ámbitos fisiológico, psicológico y social. En este período de la adolescencia se desarrolla el pensamiento abstracto, el razonamiento moral, se define la identidad y se configura una imagen global de sí mismo. Paralelamente, el mundo social comienza a transformarse, las amistades y el grupo de iguales adquieren una relevancia fundamental al mismo tiempo que se inicia un cierto distanciamiento del núcleo familiar y se asumen actitudes críticas respecto de la autoridad parental.

La familia, la escuela y los iguales son, por tanto, los principales referentes para el adolescente en todos los sentidos. La familia es, esencialmente, el principal escenario para el buen desarrollo y ajuste de los hijos. Cuando las relaciones entre padres e hijos adolescentes se caracterizan por la comunicación de calidad abierta y fluida y por la presencia de canales de afecto y apoyo claros y consistentes, es mucho más probable que estos chicos y chicas sean en un futuro ciudadanos responsables y personas felices. Por el contrario, cuando la relación entre padres e hijos se fundamenta en el conflicto y en la ausencia de apoyo y diálogo, hay más probabilidades de que surjan graves problemas de ajuste como por ejemplo una pobre satisfacción con la vida, síntomas depresivos, estrés y ansiedad, sentimientos de soledad y desesperanza, así como la implicación en conductas antisociales y en comportamientos de riesgo poco saludables para la persona. La familia es, por tanto, un arma de doble filo, ya que en el contexto familiar puede alimentarse tanto el caldo de cultivo del bienestar, como también el de la inadaptación y la infelicidad.

Por otro lado, también la escuela y las amistades contribuyen en buena medida al desarrollo y ajuste del adolescente. No podemos olvidar que los adolescentes pasan aproximadamente una tercera parte de su tiempo en la comunidad escolar, lo que implica, a su vez, una larga convivencia con iguales y profesores. Los iguales y profesores, como en el caso de la familia, pueden proporcionar oportunidades únicas para el aprendizaje y entrenamiento de habilidades sociales y la vivencia de relaciones positivas, pero también pueden constituir el terreno perfecto para abonar expresiones de malestar emocional, victimización y violencia.

Cuando hablamos de victimización y violencia escolar nos referimos al acoso constante al que muchos estudiantes adolescentes se ven sometidos por sus iguales. Los ataques pueden ser directos o indirectos y, también, muy sutiles. La victimización directa incluye los ataques físicos y verbales, así como actos violentos contra las propiedades de la víctima. La victimización indirecta toma a menudo la forma de aislamiento de un estudiante particular en el sentido de que puede ser ignorado deliberadamente en clase y excluido de las actividades escolares y de ocio en grupo. Un rasgo característico de la víctima es que no puede defenderse ni escapar de su situación de acoso, puesto que normalmente carece del apoyo de un grupo de amigos. Además, los profesores se encuentran desprevenidos ante esta problemática en creciente aumento en nuestros centros de enseñanza, por lo que en la mayoría de ocasiones, bien por desconocimiento, bien porque prefieren ignorar este tipo de problemas entre el alumnado, contribuyen de alguna manera a que el acoso se perpetúe.

También la escuela y sus entornos suelen ser el escenario por excelencia donde tienen lugar gran parte de los problemas de conducta asociados a esta etapa. En efecto, los adolescentes pueden implicarse en comportamientos delictivos, de carácter más o menos grave, como el robo de objetos personales, la destrucción de material escolar, la compra o venta de sustancias ilícitas o simplemente la trasgresión de normas escolares. Además, los años de la adolescencia constituyen el momento típico para el inicio en el consumo de drogas, tanto legales, como el alcohol y el tabaco, como ilegales, fundamentalmente el hachís y las denominadas drogas de diseño. En estos casos también es fundamental conocer el papel que desempeñan los padres y el grupo de amigos, ya que constituyen una fuente potencial de factores de riesgo y protección, de cuyo equilibrio depende en gran medida que el adolescente continúe o cese en ese consumo o en ese comportamiento problemático.

A lo largo de los diferentes capítulos que componen esta monografía ahondamos en los aspectos aquí mencionados. El lector o lectora puede adentrarse en temas como las principales características del período adolescente, la importancia de la familia y su relación con la escuela y los iguales y determinados problemas de ajuste como la victimización y la violencia escolar, el comportamiento delincuente y el consumo de drogas. Además, podrá constatar que los contenidos de esta monografía son el producto de la información proporcionada por miles de adolescentes a la que se acompaña con los resultados de las investigaciones más relevantes en los ámbitos nacional e internacional. En los diferentes capítulos se presentan fragmentos transcritos literalmente de grupos de discusión realizados con alumnos adolescentes, en su mayoría estudiantes de secundaria, que respondieron a cuestiones relacionadas con los distintos temas recogidos en esta monografía. La finalidad más importante de este trabajo es llegar a todos aquellos que de algún modo conviven con adolescentes —padres y ma-

dres, hermanos, profesores, profesionales del ámbito social, etc.— y ofrecerles las claves, a nuestro juicio más significativas, de manera que se les permita interpretar la partitura más o menos compleja de este apasionante período de la vida.

Los investigadores que hemos elaborado esta monografía, no pretendemos transmitir la idea de que la adolescencia es en sí misma un cuarto oscuro de problemas enconados, ni que los adolescentes muestran por norma general actitudes y comportamientos que se puedan etiquetar como problemáticos; muy al contrario, consideramos que en la adolescencia conviven luces y sombras, como en cualquier otro momento del ciclo vital, del mismo modo que muchos de los problemas que afectan a nuestros jóvenes tienen su origen en los adultos o en ciertas instituciones. Consideramos por tanto que la adolescencia y sus problemas son una creación social fundamentalmente adulta y es por tanto desde el mundo adulto desde el que en gran medida debemos asumir responsabilidades y cambios.

Por último, los autores quieren expresar su más sincero agradecimiento al Ministerio de Ciencia e Innovación de España por su permanente ayuda financiera, así como a los directores, profesores, padres y alumnos de los centros de enseñanza de la Comunidad Valenciana y Andaluza que han participado en el estudio, por su disponibilidad, interés y participación en nuestra investigación, durante años relacionada con la familia, la escuela y la adolescencia. También agradecemos a estos colectivos su amable disposición y trato que nos han dispensado a lo largo de estos últimos años de colaboración entre las escuelas de padres y alumnos y la universidad. La experiencia de colaboración ha sido muy gratificante y de gran enriquecimiento, que esperamos se vean reflejados en la monografía que usted tiene en sus manos.

CAPÍTULO 1

FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y CALIDAD DE VIDA EN LA ADOLESCENCIA

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

La relevancia de la familia permanece constante en cada uno de los períodos vitales de la persona, si bien en la infancia y la adolescencia parece más evidente. En las siguientes páginas nos vamos a centrar en el papel desempeñado por la familia en el mundo de los hijos adolescentes, partiendo de la idea de que el contexto familiar todavía ocupa un lugar central en sus vidas. No hay más que echar un vistazo a las estadísticas que nos indican que el 92,5% de los jóvenes españoles de entre 15 y 24 años vive con sus padres, y que esta cifra asciende al 98,6% si restringimos el intervalo de edad de los 15 a los 17 años (Elzo, 2003). Además, los datos también indican que los jóvenes españoles, junto con los italianos, son los jóvenes europeos que más tarde abandonan el hogar familiar. También es importante destacar que el 70% de los adolescentes españoles considera que la familia es una institución *muy importante*, por encima del trabajo, los amigos, el tiempo de ocio, los estudios, la vida sexual, la religión o la política (Orizo y Elzo, 2000). Todos estos datos nos vienen a indicar que, aunque en la etapa adolescente es indiscutible que nuevas inquietudes y nuevas relaciones sociales adquieren mayor relevancia que en etapas anteriores de la vida, la importancia de la familia no se diluye, sino que ésta sigue siendo un referente esencial y determinante en la vida del adolescente (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

Ahora bien, antes de adentrarnos en las relaciones entre padres e hijos adolescentes, conviene hacer una presentación más detallada de la *familia*. Comenzaremos, pues, por definir qué entendemos por familia, describir las nuevas tipologías familiares, que cada vez adquieren más importancia en nuestra sociedad actual, y analizar las funciones que el sis-

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

1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR FAMILIA?

Aunque la relevancia de la familia es indiscutible, su definición se encuentra en permanente debate, y es que la pluralidad de estructuras familiares es tan amplia que resulta extremadamente difícil aportar una definición que abarque todas ellas. Hace ya algunas décadas, Lévi-Strauss (1949) atribuía a la familia, como grupo social, tres características generales: (1) tiene origen en el matrimonio, (2) está formada por el marido, la esposa y los hijos nacidos del matrimonio y (3) sus miembros están unidos por obligaciones de tipo económico, religioso u otros, por una red de derechos y prohibiciones sexuales y por vínculos psicológicos y emocionales como el amor, el afecto, el respeto y el temor. Unos años más tarde, Gough (1971) define la familia como «una pareja u otro grupo de parientes adultos que cooperan en la vida económica y en la crianza y educación de los hijos, la mayor parte de los cuales o todos ellos utilizan una morada común».

Más recientemente, Giddens (1991) considera la familia como «un grupo de personas directamente ligadas por nexos de parentesco, cuyos miembros adultos asumen la responsabilidad del cuidado y educación de los hijos», y Fernández de Haro (1997) señala que se trata de «una unión pactada entre personas adultas con una infraestructura económica y educativa que facilita el desarrollo social de los hijos y que, generalmente, conviven en el mismo hogar». A estas características de la institución familiar, podemos añadir otras más generales descritas por Goode (1964) y que se recogen en la tabla 1.1.

Sin embargo, estas definiciones no reflejan adecuada y exhaustivamente la dinámica familiar de nuestra sociedad actual, ya que soslayan otras formas familiares que, poco a poco, están abandonando la excepción para convertirse en norma (Musitu y Herrero, 1994). En general, en las definiciones anteriores se asume que las funciones básicas y universales de la familia derivan del campo biológico y se integran en los niveles cultural y social. Abarcan, entre otras, la satisfacción de las necesidades económicas, constituyéndose en una unidad cooperativa que se encarga de la supervi-

TABLA 1.1. *Características de la institución familiar*

-
- La familia es la única institución social, junto con la religiosa, que encontramos formalmente desarrollada en todas las sociedades conocidas.
 - Las responsabilidades implícitas en los roles familiares apenas pueden ser delegadas en terceras personas, a diferencia de otros tipos de roles sociales.
 - Las obligaciones familiares no están respaldadas por castigos formales, como ocurre con otros tipos de obligaciones sociales, sin embargo, las repercusiones informales que tiene su incumplimiento para la persona son un instrumento de control más eficaz que las sanciones formales, de ahí que casi todas las personas cumplan con sus deberes familiares.
 - La familia cumple, conjuntamente, funciones relacionadas con diversos aspectos sociales independientes, como la función económica y la educativa.
 - La familia es un agente de control social muy eficaz porque desde ella es fácil conocer muchas áreas de la vida del sujeto y evaluar la distribución que cada miembro hace de sus recursos y energía.
 - La familia es un grupo con gran poder de recompensa para el individuo.
-

Fuente: Goode (1964).

vencia, el cuidado y la educación de los hijos. A este tipo de familia se refería Stone (1977) con el nombre de «familia nuclear domesticada cerrada», un grupo vinculado por estrechos lazos emocionales con un alto grado de privacidad doméstica y preocupado por la crianza de los hijos. Esta es la forma de organización que persiste y todavía predomina en nuestros días, como veremos en detalle más adelante, y que tuvo un gran impulso con la formación de vínculos matrimoniales a partir de la selección personal guiada por normas de afecto o amor romántico y no por conveniencia (Lila, 1995).

Paralelamente a este tipo de formulaciones más sociológicas, algunos psicólogos de la familia aportan definiciones que destacan, como elemento esencial, el tipo de interacciones que tienen lugar en el seno de la familia. Desde este punto de vista, la familia se ha definido como «un sistema de relaciones fundamentalmente afectivas en el que el ser humano permanece largo tiempo, y no un tiempo cualquiera de su vida, el cual está constituido por fases evolutivas cruciales como la infancia y la adolescencia» (Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003). En un reciente estudio con adolescentes españoles, Simón (2000) concluye que para éstos la familia se define, fundamentalmente y por orden de importancia, en función de los siguientes elementos: afecto, coresidencia, lazos consanguíneos y apoyo emocional. Los factores de relación social, por tanto, como la expresión de afecto y apoyo, parecen jugar un papel esencial en la consideración de qué entendemos por familia. Siguiendo esta misma línea, Beutler, Burr, Bahr, y Herrin (1989) sugieren que la familia es un ámbito relacional con siete rasgos que, tomados de manera conjunta, la diferencian de todas las demás esferas de relación interpersonal (ver tabla 1.2).

TABLA 1.2. *Rasgos diferenciales de la familia como ámbito relacional*

- 1) Incluye relaciones intergeneracionales que tienden a ser permanentes. Y, 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 términos de roles 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, cualquiera que sea su valencia.
- 5) Las metas de la interacción son cualitativas y procesuales, en comparación con las metas cuantitativas y productivas de otros tipos de relación. La familia, además de servir a la supervivencia, persigue objetivos adicionales de distinta naturaleza, como la intimidad, la cercanía, el desarrollo, el cuidado mutuo y el sentido de 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.
- 7) La dirección del grupo familiar se basa en la educación, la influencia y el cuidado, en oposición a la competitividad, el logro individual, la eficacia, el análisis racional y los resultados cuantificables.

Fuente: Beutler, Burr, Bahr y Herrin (1989).

No obstante, estas características de la familia no son universales, pues que las importantes diferencias demográficas, económicas y culturales entre las distintas naciones del mundo implican, a su vez, la existencia de grandes diferencias en los procesos de formación y desarrollo de las familias. Además, y sin irnos muy lejos, es evidente que las familias europeas han experimentado en los últimos años una gran transformación que ha influido en el desarrollo de distintas formas familiares, como veremos a continuación.

2. DIVERSIDAD DE FORMAS FAMILIARES

Probablemente, la distinción más conocida de tipos de familia es la que hace referencia a la familia extensa y nuclear o conyugal (Muisitu y Herrero, 1994; Vila, 1998). La familia extensa es aquella que sigue una línea de descendencia y que incluye como miembros de la uni-

dad familiar a personas de todas las generaciones; este tipo de familia supone la máxima proliferación posible del conjunto familiar como ocurre por ejemplo en la sociedad tradicional china. El segundo tipo de familia, la familia nuclear o conyugal, consta del marido, la esposa y los hijos no adultos; cuando los hijos alcanzan una edad determinada y forman familias propias, el núcleo familiar se vuelve a reducir a la pareja conyugal que la formó originalmente; también es posible que otro pariente resida en el hogar, como los progenitores de los cónyuges. Este es el modelo tradicionalmente predominante en nuestra sociedad occidental.

Aunque en cada etapa de la evolución social han coexistido formas mayoritarias y minoritarias de familia, la preeminencia de la familia nuclear o conyugal ha sido una constante, y con carácter general se puede afirmar que ha existido tanto en los pueblos primitivos como en las sociedades industriales avanzadas (Del Campo, 2004). De hecho, hoy todavía no hay ningún país europeo en el que este tipo de familia sea inferior al 50% del total, si bien es cierto que la proporción de hogares que representan este modelo nuclear ha disminuido considerablemente en las últimas décadas para dar paso a una mayor diversidad de formas familiares. La imagen tradicional de la familia como un hogar formado por el padre y la madre con varios hijos ha perdido fuerza para dar lugar a nuevas formas de convivencia que resultaban excepcionales hace treinta o cuarenta años y que son cada vez más habituales, como por ejemplo las familias monoparentales, las parejas homosexuales, las familias heterosexuales que viven en cohabitación, o las familias reconstituidas con hijos de uniones anteriores (Musitu y Herrero, 1994). En la tabla 1.3. se definen las formas familiares actuales más habituales.

En definitiva, parece ser que en nuestras sociedades —al menos en las sociedades occidentales— hay una tendencia creciente a que la fami-

TABLA 1.3. *Diversidad de formas familiares*

Familia nuclear: formada por los dos cónyuges unidos en matrimonio y sus hijos.

Cohabitación: convivencia de una pareja unida por lazos afectivos, pero sin el vínculo legal del matrimonio. Se denomina también «pareja de hecho». En ocasiones, este modelo de convivencia se plantea como una etapa de transición previa al matrimonio.

Hogares unipersonales: compuestos por una sola persona, normalmente jóvenes solteros, adultos separados o divorciados y ancianos viudos.

Familias monoparentales: constituida por un padre o una madre que no vive en pareja (casada o que cohabita). Vive, al menos, con un hijo menor de dieciocho años.

Familias reconstituidas: familia que, después de una separación, divorcio o muerte del cónyuge, se rehace con el padre o la madre que tiene a su cargo los hijos y el nuevo cónyuge.

lia sea un sistema social diversificado en el que conviven tipologías bien distintas, lo que dibuja un panorama familiar muy diferente y desde luego mucho más plural al de unos años atrás (Ramírez, 2003). En España, aunque la familia nuclear sigue representando al 55% del total, las familias sin hijos y los hogares unipersonales van cobrando protagonismo, como puede deducirse de los datos aportados por Simón (2000) y presentados en la tabla 1.4.

TABLA 1.4. *Modelos de familia más comunes en España*

MODELOS MÁS COMUNES

- *Familia nuclear*: alrededor del 55%. España cuenta con el mayor porcentaje de familias nucleares en comparación con el resto de países europeos.
- *Pareja sin hijos*: aproximadamente el 18%.
- *Hogares unipersonales*: alrededor del 15%. La mayoría de estos hogares se componen por personas mayores de 65 años, especialmente mujeres.
- *Familias monoparentales*: alrededor del 8%, el 7% encabezadas por la madre y el restante 1% por el padre.

MODELOS MENOS COMUNES

- *Familias reconstituidas*: alrededor del 2%.
 - *Agrupaciones de dos adultos del mismo sexo*: todavía no se dispone de datos estadísticos.
 - *LAT o Living Apart Together*: consiste en que cada componente de la pareja vive de forma independiente. Este tipo de relación puede preceder a la decisión de vivir juntos o, en otros casos, se trata de parejas estables que no viven bajo el mismo techo. Por ahora tampoco contamos con datos estadísticos de su incidencia en nuestro país.
-

Fuente: Simón, 2000.

Al considerar las causas de esta diversidad familiar, los factores que pueden destacarse son múltiples (cambios sociales, económicos, legales, demográficos y culturales), como por ejemplo: el descenso vertiginoso de los índices de natalidad con sus implicaciones en el tamaño familiar y en el proceso de formación de nuevas familias, el incremento de los divorcios y de las separaciones matrimoniales, el aumento de los nacimientos extramatrimoniales y la creciente presencia de relaciones de convivencia no institucionalizada o ajenas a la forma tradicional de familia conyugal (González, 2004; Musitu y Herrero, 1994). Estos cambios, además, parecen ser comunes en la mayoría de los países europeos y pueden resumirse en los aspectos que se presentan en la tabla 1.5.

Ahora bien, ¿dónde se encuentra el origen de estas transformaciones en el seno y dinámica familiar?, ¿qué cambios o procesos sociales han favorecido la diversidad de formas familiares que existen actualmente en las sociedades europeas y en España? Trataremos de responder a estas preguntas en los siguientes párrafos.

TABLA 1.5. *Indicadores de cambio en las familias europeas*

Transformación de los procesos de formación de la familia. Se retrasa significativamente el matrimonio o el vivir en pareja —la media de edad en la que se contrae matrimonio se ha incrementado en 3-4 años en todos los países europeos desde los años 70 hasta hoy en día—. Aumento de la cohabitación como alternativa al matrimonio. Descenso de la natalidad, se tarda más en tener hijos e incremento de los nacimientos fuera del matrimonio.

Transformación de los procesos de disolución de las familias. Incremento de las tasas de separación y divorcio. Sin embargo, cuatro de cada cinco personas divorciadas vuelven a contraer matrimonio, constituyendo una nueva forma familiar: la familia reconstituida. Aunque el número de mujeres que se casan tras un divorcio es menor que el de hombres, la gran mayoría vuelve a establecer relaciones de pareja estables.

Diversidad de formas familiares. Aunque prevalece la familia nuclear, hay un incremento de otras formas familiares —familias monoparentales, familias de hecho, familias reconstituidas, hogares unipersonales—. Más importante que el aumento de estas formas familiares es la aceptación mayoritaria de la diversidad familiar.

Prolongación de la permanencia de los hijos en el hogar paterno. Este hecho es característico de los países del sur de Europa —España, Italia y Grecia—. Esta demora en la salida del hogar paterno no se debe únicamente a motivos económicos, sino que también juegan un importante papel los valores, tradiciones y costumbres culturales.

Incorporación de la mujer al mercado laboral. En los últimos años se ha producido un importante incremento en la proporción de mujeres casadas que trabajan y lo hacen en un rango de ocupaciones y edades más amplio que en cualquier otro período histórico desde la Revolución Industrial.

Fuente: Musitu y Cava (2001).

2.1. Causas de la diversidad familiar

Los inicios de esta diversidad de estructuras familiares se podrían situar en la transición demográfica correspondiente al período de la industrialización. En este período la familia experimentó cambios muy significativos, tales como la sustitución de la familia extensa por la nuclear como unidad funcional, o el hecho de que el peso de la economía pasara de la familia a otros espacios en las urbes industriales. De este modo, tal y como Skolnick (1997) apunta, la familia dejó de ser un lugar de trabajo para convertirse más bien en un refugio emocional. Worsley (1977) recoge los principales cambios que a su modo de ver se produjeron en la estructura y funcionamiento familiar desde comienzos de la era industrial:

1. Constitución de la familia nuclear como unidad funcional: la familia se configuró en unidades aisladas de su clan de origen, aunque seguía manteniendo un contacto habitual con la familia extensa para tareas tales como la ayuda en la crianza de los hijos o la ayuda económica.
2. Readaptación funcional de las familias al nuevo contexto social: determinadas funciones de la familia desaparecieron, como por ejemplo la función de educación formal.

3. Intensificación de la división de roles familiares: el trabajo productivo en la casa o el campo se trasladó a la fábrica y esto contribuyó a marcar aún más la división laboral entre sexos; el varón era el responsable de trabajar fuera del hogar para mantener a la familia y la mujer quedaba a cargo de las tareas domésticas y de la crianza de los hijos. Asimismo, la familia comenzó a prestar más atención a la adecuada socialización de los hijos, cada vez menos numerosos.

Hoy nos encontramos en una fase en la que los modelos familiares propios de la sociedad industrial siguen estando vigentes, pero en la que al mismo tiempo, están emergiendo nuevas formas de convivencia, impensables en otra época, cada una de las cuales posee su propia lógica interna de adaptación al sistema social (Del Campo, 1991). A partir de los años sesenta se suceden nuevas transformaciones sociales, laborales y políticas que ejercen un importante impacto social en la familia, alejándola más aún de la estructura familiar industrial. Así, se reconocen más derechos de la mujer gracias a los movimientos feministas, hay cambios progresivos en la educación de género, la mujer accede al mundo laboral y disminuyen ostensiblemente los índices de natalidad (Infante, 2001). También el desarrollo de la economía española en la década de los sesenta debido a la mayor concentración de la población en las ciudades, al incremento del sector industrial en decremento del sector agrario y al aumento del número de mujeres con trabajos remunerados fuera del hogar, marcó un cambio social e ideológico notorio en nuestro país que, además, influyó en la dinámica familiar (Simón, 2000).

Según Simón, todas estas transformaciones influyeron en la familia facilitando la transformación progresiva de la estructura de autoridad dentro de la misma, la mayor libertad en la elección de la pareja y la mayor permisividad en las relaciones sexuales prematrimoniales. Unos años más tarde, en la legislación española de 1978 se regularon otros aspectos con importantes repercusiones en la familia como la despenalización de la venta de anticonceptivos, la aprobación de la igualdad de los derechos de hombres y mujeres en el matrimonio, la legalización del divorcio y la aprobación de la igualdad legal de todos los hijos nacidos tanto dentro como fuera del matrimonio.

En la actualidad, todos estos cambios están reflejando en Europa un movimiento general de desinstitucionalización de la familia en su significado inicial de familia nuclear, con unas características y peculiaridades que difieren según el país y la cultura. En la base de todas estas transformaciones, subyace un nuevo modelo social con un predominio de nuevos valores sociales que se traducen en nuevos comportamientos. Para Del Campo (2004), la familia actual es el correlato de la denominada sociedad postmaterialista, caracterizada por el cambio de valores de las actuales poblaciones occidentales. Cuando hablamos de valores postmaterialistas nos referimos al énfasis en la auto-expresión, la tolerancia, la igualdad, la li-

bertad y la calidad de vida (Inglehart, 1990). Estos nuevos valores se han asumido dentro del ámbito familiar y se reflejan mediante la adopción de unos hábitos diferentes a los de años anteriores, entre los que destacan, por ejemplo, la mayor democratización en la relación entre los cónyuges, la primacía del compañerismo y la amistad en la pareja, el auge de la cohabitación —que sucede al ideal de matrimonio como estado óptimo—, el uso voluntario y racional de la concepción, la mayor flexibilidad en los roles de género, el derecho a la autorrealización y la apuesta por una mayor autonomía y libertad en el interior mismo de la relación de pareja, todo ello frente a la familia del pasado caracterizada por el compromiso de por vida de la pareja, el valor de la fecundidad y el sacrificio, la marcada asimetría entre padres e hijos y los roles de género muy definidos (Ramírez, 2003).

Sobre los roles de género, Flaquer (1999) considera que uno de los cambios más relevantes que se encuentran a la base de la desinstitucionalización de la familia es precisamente el papel menguante que desempeña el *patriarca* en el nuevo modelo de familia emergente, como consecuencia de que la mujer es una ciudadana de pleno derecho, con actividad económica fuera del hogar y mayor participación en la toma de decisiones familiares. También para Giddens (1995) las relaciones de pareja actuales se caracterizan más por la negociación y el consenso que por la imposición del poder de una persona sobre otra y por la reproducción de los papeles tradicionales: se da, en definitiva, un reconocimiento personal de quienes establecen la relación en tanto que comparten deseos, sentimientos y opiniones. Por tanto, la familia actual se diferencia de la familia de hace algunas décadas no sólo en la mayor diversidad de formas familiares, sino también en los nuevos valores y normas de comportamiento que ha adquirido. En este sentido, Alberdi (1999) habla de una *democratización* de la familia que ha acontecido en las últimas tres décadas y destaca como valores actuales de la institución familiar los que se presentan en la tabla 1.6.

Salvando la preocupación que despiertan las especiales circunstancias negativas que pueden atravesar determinadas formas familiares, como las monoparentales encabezadas por mujeres con hijos pequeños o adolescentes (Álvarez, 2006), y de acuerdo con otros autores, consideramos que estos nuevos valores y estas nuevas formas familiares no significan la muerte de la institución familiar o la existencia de una crisis en la familia, sino más bien su evolución y renacimiento (Hernández y López, 2001; Rojas, 1994): reflejan cambio pero también continuidad, un final y también un principio, la decadencia de un paradigma anticuado 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 indispensables para el bienestar psicosocial de los seres humanos.

TABLA 1.6. *Valores actuales de la familia española*

Libertad. En la familia española contemporánea, en términos generales, existe más libertad; comparado con épocas anteriores, los miembros de la pareja son más libres a la hora de tomar la decisión de continuar o no la relación de pareja, así como de tener o no hijos. Además, los hijos también gozan de mayor libertad de acción y de toma de decisiones en el ámbito familiar.

Bienestar. Frente a la idea de sacrificio presente en los núcleos familiares tradicionales, hoy en día predomina la idea de la búsqueda del bienestar de todos los miembros de la familia y de la búsqueda de la felicidad individual.

Igualdad. Este valor también impregna el contexto familiar; actualmente ambos cónyuges son considerados iguales ante la ley, así como los hijos, tanto si han nacido dentro del matrimonio como si no.

Solidaridad. La solidaridad entre los miembros de la familia es un valor que ya estaba arraigado profundamente en la familia tradicional y que se mantiene en nuestros días. La familia pone sus recursos en común: «En la familia se intercambian recursos económicos, trabajo doméstico, servicios, se intercambian afectos, relaciones sexuales, en una palabra, todo. Este intercambio trasciende generalmente los límites del hogar doméstico a través de lo que llamamos la familia amplia, las redes de parentesco que vinculan unos hogares y otros porque se sienten pertenecientes a un mismo grupo» (pág. 37).

Tolerancia con la diversidad. Aunque en el pasado también existían algunas de las formas familiares actuales, lo que caracteriza a la situación actual es la mayor tolerancia a la diversidad. «La aceptación del matrimonio sin hijos, de la convivencia sin matrimonio o del nacimiento de hijos fuera del matrimonio está generalizada consagrando estas conductas como formas alternativas y legítimas de vida personal. Tanto más sorprenden estas actitudes cuando se advierte que algunas de estas formas de convivencia están poco extendidas entre nosotros» (pág. 39).

Individualismo y privacidad. Hoy en día, en nuestra sociedad, prevalecen ideas tales como el individualismo, el valor de la vida privada, el sentido de fugacidad de la vida y la urgencia de las gratificaciones inmediatas. Valores de este tipo tienen una incidencia notable sobre la familia. Así, por ejemplo, el valor del individualismo se ve reflejado en la aparición e incremento del divorcio por mutuo acuerdo en los países europeos. El que la voluntad individual prime sobre la supremacía de la institución es un indicador significativo del cambio de valores.

Los modelos de felicidad. Las familias tradicionales y las familias actuales se distinguen, ante todo, por sus finalidades prioritarias. Actualmente, la principal finalidad de las familias es la felicidad de sus miembros. En este sentido, es precisamente la búsqueda de la felicidad la principal motivación que se encuentra en la raíz de los cambios actuales de los comportamientos individuales y familiares.

Fuente: Alberdi (1999).

3. FUNCIONES DE LA FAMILIA

La diversidad de tipologías familiares hace difícil concretar las funciones que cumple la familia en la actualidad. Tal y como apunta Vila (1998), la familia en Europa cumplía funciones tan diversas como la reproducción de la especie, el cuidado de todos sus integrantes (niños, ancianos) o la producción y consumo de bienes y servicios con un claro papel económico. Hoy en día, sin embargo, las sociedades con un desarrollo industrial avanzado han devenido en sociedades de servicios en las que

algunas de las funciones que cumplía la familia como, por ejemplo, el cuidado de los ancianos y enfermos, han sido asumidas, aunque solo en parte, por el Estado o la iniciativa privada a través de instituciones especializadas (Del Campo, 2004). También la función de educación formal y religiosa se ha delegado a instituciones fuera de la familia como los colegios e institutos, laicos y religiosos, y hasta la función reproductiva ha perdido importancia, puesto que los matrimonios cada vez tienen menos hijos, algunos se tienen fuera del matrimonio e incluso ciertas formas familiares no tienen intención de reproducirse. Sin embargo, es indudable que la familia conserva hoy funciones sumamente relevantes para el bienestar de la persona, algunas de las cuales ya fueron señaladas por Nye en la década de los 70 y que recogemos en la tabla 1.7.

Más recientemente, Montoro (2004) afirma que la familia sigue siendo la única institución que cumple simultáneamente varias funciones claves para la vida de la persona y también para la vida en sociedad. Se trata de funciones sociales que ninguna institución social, aparte de la familia, es capaz de aglutinar y hacer funcionar simultáneamente. La familia es, por tanto, una institución que economiza muchos medios y recursos, y que ordena y regula:

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

TABLA 1.7. *Funciones de la familia relevantes para el bienestar de sus integrantes*

-
- Función sexual y de expresión de afectos y gratificaciones sexuales.
 - Administración, orden, limpieza y cuidado del hogar.
 - Proveedora de recursos materiales y personales a sus integrantes.
 - Cuidado de los hijos y promoción de su salud tanto física como psicológica.
 - Socialización de los hijos y promoción de su desarrollo psicológico y social.
 - Desarrollo del sentido de identidad a través de la comunicación y el apoyo mutuo.
 - Función terapéutica de asistencia y afecto cuando algún miembro de la familia tiene algún problema.
 - Función recreativa y de organización y puesta en marcha de actividades de tiempo libre.
 - Función sexual y de expresión de afectos y gratificaciones sexuales.
-

Fuente: Nye y colaboradores, 1976.

Detengámonos un poco más en algunas de estas funciones desempeñadas por la familia. Por ejemplo, es evidente que la familia actual sigue cumpliendo una función económica importantísima. De hecho, el hogar familiar es una unidad económica, no tanto por sus funciones de producción como sucedería en períodos anteriores, 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 —de hecho, el 75% de la renta nacional pasa por sus manos—. Debemos tener presente, además, que la familia se caracteriza, entre otras cosas, por poner sus recursos en común (Alberdi, 1992) y que en el momento actual es la institución que está permitiendo soportar el coste social del desempleo de jóvenes y adultos, además de cargar sobre sus espaldas la atención y cuidado del 90% de familiares con discapacidad, lo cual supone un pilar sólido e indispensable del Estado de Bienestar. En definitiva, la red de parentesco familiar es, sin duda, la mejor red de protección social y el pilar más importante del actual Estado de Bienestar.

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

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

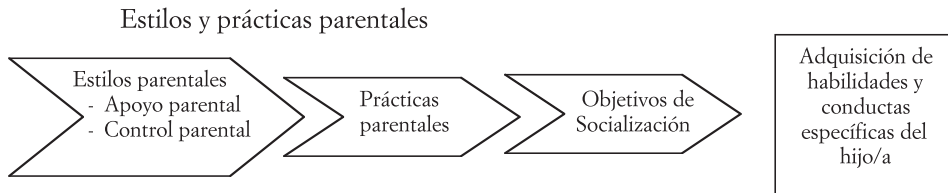
La familia es un lugar especialmente privilegiado para la transmisión de estos elementos sociales y culturales, transmisión que tiene lugar principalmente durante la infancia y la adolescencia. Kuczynski y Grusec (1997) expresan esta idea diciendo que «los padres son las personas que se encuentran, potencialmente, en la mejor posición para proporcionar una socialización adecuada a sus hijos», ya que 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 ellos (Collins, Gleason y Sesma, 1997). Además, los padres desempeñan un papel de importancia primordial en el proceso de socialización porque tienen más oportunidades que ninguna otra figura de controlar y entender la conducta de sus hijos (Patterson, 1997). Ahora bien, es importante señalar que la socialización no se trata de una vía de sentido único, sino que es un proceso bidireccional que va de padres a hijos y de hijos a padres. Esto quiere decir que los hijos no tienen un papel pasivo en la socialización, sino que cada miembro de la familia puede influir en el otro, en su conducta, actitudes, sentimientos y valores.

Ahondando en la función de socialización, podemos decir que ésta comprende dos aspectos fundamentales: un aspecto de contenido (qué es lo que se transmite) y un aspecto formal (cómo se transmite). El aspecto de contenido hace referencia a los valores inculcados en la familia, que dependerán de los valores personales de los padres y del sistema de valores dominante en el entorno sociocultural más amplio. Por otro lado, el aspecto formal se conoce con el nombre de disciplina familiar y hace referencia a las estrategias y mecanismos familiares que se utilizan para transmitir los contenidos de la socialización. Estas estrategias y mecanismos presentan una gran variabilidad de unas familias a otras, por lo que para su mejor comprensión, se han desarrollado distintas tipologías de los estilos parentales de socialización, como veremos a continuación.

4. ESTILOS Y PRÁCTICAS PARENTALES

Para comprender con profundidad el proceso de socialización familiar al que acabamos de hacer referencia, Darling y Steinberg (1993) sugieren que es crucial establecer una distinción entre los objetivos de socialización, las prácticas utilizadas por los padres para ayudar a sus hijos a alcanzar esos objetivos y el estilo parental de los padres. El *estilo parental* se puede definir, según estos autores, como una constelación de actitudes hacia el hijo que, consideradas conjuntamente, crean un «clima emocional» en el que se expresan las conductas de los padres. Estas conductas incluyen aquellas dirigidas a alcanzar un objetivo de socialización —las *prácticas parentales*—, así como conductas que no se encuentran directamente dirigidas a la consecución del objetivo de socialización, tales como gestos, el tono de voz, el lenguaje corporal y la expresión espontánea de emoción.

FIGURA 1.1



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

La mayoría de las investigaciones acerca de los estilos parentales destacan dos dimensiones o factores básicos que explican la mayor parte de la variabilidad de la conducta disciplinar, y aunque cada autor utiliza distintos términos, la similitud de las dimensiones propuestas es notable, pudiendo unificarse en los términos *apoyo parental* (afecto y cariño *versus* hostilidad) y *control parental* (permisividad *versus* rigidez). En función de estos dos factores, se han descrito distintas tipologías de estilos disciplinares para, a partir de ellas, poder analizar los antecedentes y consecuentes de las diferentes formas de socialización en los hijos.

4.1. Tipologías clásicas de estilos parentales

Uno de los primeros acercamientos al estudio de los estilos parentales vino de la mano de Erikson (1963), quien destacó dos dimensiones de análisis en las conductas paternas de socialización: (1) *proximidad/distancia*, que se refiere a la cantidad de afecto y aprobación que los padres dan a sus hijos y (2) *permisividad/restricción*, que hace referencia al grado en que los padres limitan las conductas y expresiones de sus hijos. Erikson considera que ambas dimensiones son relativamente independientes, puesto que un padre puede ser muy cálido y a la vez restrictivo e, igualmente, una madre puede ser fría y muy permisiva. Estas dos dimensiones propuestas por Erikson se han ido desmenuzando con el paso del tiempo, dando lugar a nuevas propuestas de tipologías.

Otro de los trabajos clásicos sobre estilos parentales es el de Diana Baumrind de finales de los años 70. Para Baumrind (1978), el elemento

clave del rol parental es socializar al hijo para que acepte las demandas de los demás al tiempo que mantiene el sentido de integridad personal. Diferencia tres tipos de estilos parentales en función de la dimensión de control parental: (a) el *estilo autoritario*, cuando los padres valoran la obediencia y restringen la autonomía del hijo, (b) el *estilo permisivo*, cuando los padres no ejercen prácticamente ningún tipo de control sobre sus hijos y les conceden toda la autonomía posible, siempre que no se ponga en peligro la supervivencia física del hijo, y (c) el *estilo autorizativo*, que se sitúa en un punto intermedio en el que los padres intentan controlar la conducta de sus hijos sobre la base de la razón, más que a través de la imposición.

En la década de los 80 destaca la aportación de Maccoby y Martin (1983), quienes presentaron una categorización de estilos parentales en función de las dimensiones de *responsividad* —grado en que los padres responden a las demandas de sus hijos— y *exigencia* —grado en que los padres hacen demandas y exigencias a sus hijos—. La combinación de estas dos dimensiones da lugar a los siguientes cuatro estilos parentales:

- 1) *Estilo autorizativo o democrático*: los padres mantienen un talante responsivo a las demandas de sus hijos pero, al mismo tiempo, esperan que sus hijos respondan a sus demandas; así, por un lado, los padres muestran apoyo, respeto y estimulan la autonomía y la comunicación y, por otro lado, establecen normas y límites claros.
- 2) *Estilo autoritario*: la conducta de los padres se caracteriza por la utilización de la aserción de poder y el establecimiento de normas rígidas; enfatizan la obediencia a las reglas y el respeto a la autoridad, y no permiten a sus hijos hacer demandas ni participar en la toma de decisiones; proporcionan poco afecto y apoyo y es más probable que utilicen el castigo físico.
- 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, tienden a ser tolerantes hacia un amplio rango de conductas, y conceden gran libertad de acción; suelen ser, además, 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 establecen escasos límites de conducta a sus hijos.

En esta misma década encontramos el trabajo de Musitu y Gutiérrez (1985), quienes 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. En un estudio posterior, Musitu y Herro (1994) destacan 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 como la reprobación o más bien como la coerción y el castigo.

4.2. Nueva tipología de estilos parentales

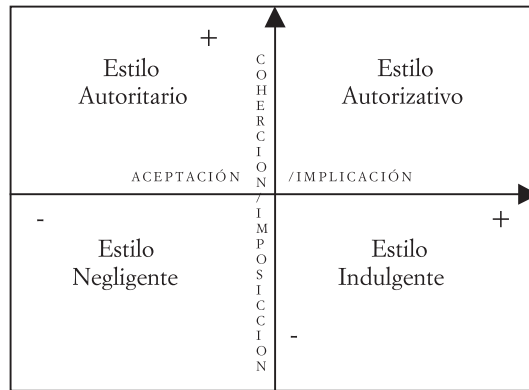
En nuestro contexto, recientemente, Musitu y García (2001) han propuesto una nueva tipología de estilos de socialización parental que pretende incorporar las aportaciones de los estudios anteriores. Esta tipología se establece a partir de las siguientes dos dimensiones: *implicación/aceptación* y *coerción/imposición*. Los padres con altos niveles de implicación/aceptación muestran afecto y cariño a su hijo o hija cuando se comporta adecuadamente y, en caso de que su conducta no sea la correcta, tratan de dialogar y razonar con él o ella acerca de lo poco adecuado de su comportamiento. Por el contrario, los padres con bajos niveles de implicación/aceptación suelen mostrar indiferencia ante las conductas adecuadas de sus hijos y, cuando la conducta de estos es inadecuada, no razonan con ellos ni les expresan sus opiniones o juicios; estos padres se muestran, por tanto, muy poco implicados con el comportamiento de sus hijos, tanto si éste es correcto como si no lo es.

Por otra parte, es probable que algunos de estos padres poco implicados utilicen técnicas coercitivas con sus hijos cuando estos se comportan de modo incorrecto. De hecho, la segunda dimensión considerada, *coerción/imposición*, es independiente del grado de implicación de los padres. Esto es, un padre puede mostrar implicación y aceptación hacia su hijo y, al mismo tiempo, ser coercitivo con él. De este modo, los padres con altos niveles de *coerción/imposición*, cuando el hijo no se comporta como ellos desean e independientemente de que razonen o no con él, tratan de coaccionarle para que no vuelva a realizar esa conducta. La coacción puede ser física, verbal o puede consistir en privarle de alguna cosa de la que normalmente disponga. A partir de estas dos dimensiones, *implicación/aceptación* y *coerción/imposición*, Musitu y García desarrollan el modelo bidimensional presentado en la figura 1.2. que da lugar a cuatro estilos parentales.

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

1) El *estilo autorizativo* se caracteriza por una alta aceptación/implicación y una alta coerción/imposición. Los padres que utilizan mayorita-

FIGURA 1.2. *Modelo bidimensional de socialización*



Fuente: Musitu y García (2001).

riamente este estilo suelen mostrar agrado a sus hijos cuando se comportan adecuadamente, son buenos comunicadores y fomentan el diálogo, respetan a sus hijos y los escuchan. Por otra parte, cuando el hijo se comporta de forma incorrecta, estos padres combinan la utilización del diálogo y el razonamiento con la coerción y el control.

2) El *estilo autoritario* se caracteriza por la baja implicación/aceptación del hijo y el alto nivel de coerción/imposición. Estos padres son muy exigentes con sus hijos y, al mismo tiempo, muy poco atentos a sus necesidades y deseos. La comunicación es mínima, unilateral de padres a hijos y suele expresarse en términos de demandas. Los padres autoritarios valoran la obediencia e intentan modelar, controlar y evaluar la conducta y actitudes del hijo. Además, son generalmente indiferentes a las demandas de los hijos de apoyo y atención.

3) El *estilo indulgente* se caracteriza por su alta aceptación/implicación y su bajo grado de coerción/imposición. Estos padres son tan comunicativos con sus hijos como los padres autorizativos, pero cuando el hijo se comporta de manera incorrecta no suelen utilizar la coerción y la imposición, sino que únicamente utilizan el diálogo y el razonamiento como instrumentos para establecer los límites a la conducta de sus hijos.

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

conducta de sus hijos, no interactúan ni dialogan con ellos, son poco afectivos y están poco implicados en su educación.

Es importante señalar que todas las familias y todos los padres y madres comparten algún rasgo de los estilos parentales descritos aunque, por supuesto, pueden producirse desplazamientos de un estilo a otro en una misma familia en función de las circunstancias, las necesidades, el estado de ánimo paterno y el momento evolutivo del hijo. No obstante, haciendo la salvedad de que puede haber variaciones, de que toda tipología es una simplificación y de que las familias «prototipo» o los «tipos puros» no existen, es cierto que si observamos las regularidades existentes en las conductas y normas de cada familia, sí podemos situarlas más próximas a un estilo que a otro. Además, se ha encontrado consistencia y coherencia de los estilos parentales a lo largo del tiempo (Molpeceres, 1991; Musitu y Lila, 1993). Por último, merece la pena destacar que, a pesar de las distintas denominaciones de los estilos parentales, todas las dimensiones y tipologías existentes en la literatura científica tienen mucho en común unas con otras, lo que nos hace pensar que las dimensiones disciplinares podrían tener una considerable generalidad transcultural (Blatny y cols., 2005; Musitu, Román y Gracia, 1988; Musitu y cols., 2001).

Situándonos de nuevo en nuestro país, recientemente se ha señalado que en las parejas españolas no suele haber estilos parentales contradictorios, sino que muestran un elevado grado de concordancia en sus actuaciones disciplinarias (Miranda, 2004). Llegados a este punto, la siguiente pregunta sería, ¿predomina en España algún estilo de socialización parental sobre otro/s? Los datos del estudio llevado a cabo por Pichardo (1999) muestran que el grado de ‘democratización’ de las relaciones entre padres e hijos en nuestro país es bastante elevado; más específicamente, Pichardo encontró que el estilo democrático o autorizativo es el más extendido entre las familias españolas —aproximadamente un 53% de las familias—. Por otro lado, aunque el estilo democrático es el dominante en la sociedad española, parece ser que existe una tendencia creciente hacia la adopción de estilos más permisivos —aproximadamente el 32% de las familias españolas adoptan este último estilo de socialización—. Por último, aproximadamente el 9% de los padres y madres españoles se decantan por el estilo autoritario y el 4% pueden ser considerados como negligentes.

4.3. Influencia del estilo parental en el ajuste adolescente

Son numerosos los trabajos que se han centrado en estudiar la asociación entre un determinado estilo parental y las consecuencias derivadas o el efecto producido en el ajuste psicosocial del hijo. En los estudios clásicos llevados a cabo por Baumrind (1971, 1977, 1978), se concluye que hay ciertas características en los hijos que correlacionan con los tres tipos de

estilo parental que la autora propone. Así, a los progenitores autoritarios les correspondería tener unos hijos conflictivos, irritables, descontentos y desconfiados; a los permisivos unos hijos impulsivos y agresivos; y a los democráticos unos hijos enérgicos, amistosos, con gran confianza en sí mismos, alta autoestima y gran capacidad de autocontrol. En definitiva, la idea que se desprende de los estudios de Baumrind es que tanto el autoritarismo extremo como la permisividad extrema producen efectos no deseables y que, además, estos efectos negativos se incrementan cuando existe distancia y frialdad en las relaciones afectivas entre padres e hijos.

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

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

Los adolescentes de hogares negligentes son, por lo general, los menos competentes socialmente y los que presentan más problemas de comportamiento y agresividad. Así, se ha constatado que las experiencias infantiles de negligencia y maltrato (físico y/o emocional) pueden desencadenar posteriormente un comportamiento antisocial y/o delincuente (Kazdin y Buela-Casal, 1994). Otras consecuencias de este estilo parental son los problemas de ansiedad y depresión, la baja autoestima y la falta de empatía de estos adolescentes (Eckenrode, Powers y Garbarino, 1999; Margolin y Gordis, 2000). Además, cuando el adolescente ha sido víctima de violencia física en la familia, no sólo es más probable que sea violento con su pareja, sino que también adopte la agresividad como estilo comportamental (Chermack y Walton, 1999). Si bien es cierto que muchos niños

que fueron objeto de abusos no se convierten en delincuentes, también lo es que una considerable proporción de delincuentes, especialmente los más violentos, han sido gravemente maltratados en su infancia y adolescencia (Garrido y López, 1995).

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

Acercas de las consecuencias del estilo permisivo en adolescentes españoles, queremos destacar dos estudios relativamente recientes. En el trabajo llevado a cabo por Pichardo (1999) se comprobó que tanto los padres autorizativos como los permisivos favorecían el adecuado desarrollo de habilidades sociales en sus hijos, de modo que éstos eran capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales de calidad y mostraban una buena adaptación familiar, social y emocional, lo que les distinguía claramente de los adolescentes cuyos padres eran autoritarios o negligentes. Por otro lado, en la investigación de Musitu y García (2004) se concluyó que los adolescentes que perciben a sus padres como permisivos/indulgentes presentan un autoconcepto familiar, social, académico, físico y moral más elevado que aquellos adolescentes que viven en hogares autoritarios o negligentes; además, en ningún caso los hijos de padres autorizativos presentaron un mejor ajuste que los hijos de padres permisivos/indulgentes, sino más bien intermedio entre éstos y los autoritarios y negligentes. En la tabla 1.8. se recogen los principales resultados obtenidos en tres investigaciones desarrolladas en España en los últimos años sobre la influencia del estilo parental en el ajuste adolescente.

En general, tal y como Musitu y Cava (2001) apuntan, parece ser que los estilos parentales orientados hacia el afecto y la implicación de los padres son más eficaces que los estilos orientados hacia la coerción para conseguir, por ejemplo, que los adolescentes interioricen un sentimiento de responsabilidad de sus propios actos. Asimismo, la utilización del razonamiento conduce a una mayor interiorización de las normas sociales que la mera imposición. No obstante, debemos señalar que el efecto de la coerción y la imposición en los hijos presenta importantes diferencias culturales, ya que en algunas culturas ciertas conductas paternas se interpretan como una clara intromisión y

TABLA 1.8. *Consecuencias de los distintos estilos parentales en el ajuste adolescente*

	CARACTERÍSTICAS DEL HIJO/A MUSITU Y CAVA (2001):	CARACTERÍSTICAS DEL HIJO/A MUSITU Y CAVA (2001)	
E	— Elevada competencia social	— Elevada competencia social	
S	— Elevada competencia académica	— Elevada autoconfianza	
T	— Elevado autocontrol	— Pocos problemas de conducta	
I	— Elevada autoconfianza	— Bajos niveles de depresión	
L	— Pocos problemas de conducta	— Elevado autoconcepto familiar y académico.	
O	— Bajos niveles de depresión	— Acatan las normas sociales (las han interiorizado)	
A	— Elevado autoconcepto familiar y académico.	— Menor autocontrol que autoritativo	E
U	— Acatan las normas sociales (las han interiorizado)	— Menor competencia académica que autorizativo	S
T	MIRANDA (2004)	MIRANDA (2004)	T
I	— Bienestar emocional	— Pasividad y apatía	I
L	— Conductas prosociales	— Falta de autoconfianza	L
O	— Empatía y altruismo	— Bajo autocontrol	O
A	— Elevado autocontrol	— Baja tolerancia a la frustración	P
U	— Elevada autoestima		E
T	— Estrategias efectivas de solución de problemas		R
I	— Pocos problemas de conducta		M
O	— Bajos niveles de depresión		I
T	OLIVA Y PARRA (2004)	OLIVA Y PARRA (2004)	S
I	— Elevada autoestima	— Elevada autoestima	I
V	— Buen rendimiento escolar	— Escasos problemas emocionales	V
O	— Mayor interés hacia la escuela	— Problemas de conducta	O
	— Pocos problemas de conducta	— Consumo de drogas	
	— Bajo consumo de drogas	— Impulsividad	
	— Baja autoestima familiar	— Uso de la mentira	
	— Acatan las normas sociales (pero sin interiorizarlas)	— Problemas de consumo de drogas	
	— Predominio de valores hedonistas	— Baja competencia académica	
	— Problemas de ansiedad y depresión	— Baja autoestima	
	MIRANDA (2004)	— Problemas de ansiedad	
	— Baja competencia social		
	— Agresividad		
	— Inadaptación escolar y académica		
	— Elevada ansiedad		
	— Hostilidad		
	OLIVA Y PARRA (2004)	OLIVA Y PARRA (2004)	
	— Altos niveles de obediencia	— Baja autoestima	
	— Baja autoestima	— Bajo interés por la escuela	
	— Hostilidad y rebeldía	— Bajo rendimiento escolar	
	— Poca confianza en sí mismos	— Problemas de conducta	
	— Síntomas depresivos	— Consumo de drogas	
		— Alta conformidad ante el grupo de iguales	

coerción, pero en otras se perciben como un componente más de la preocupación y responsabilidad de los padres por los hijos. Por ello, el efecto de la imposición, el castigo y el control en el ajuste del hijo dependerá fundamentalmente de la interpretación que éste haga de las conductas paternas y, sobre todo, de si los padres muestran aceptación e implicación hacia él. Y es que, la aceptación y la implicación, según los resultados de la literatura científica existente hasta el momento, parecen ser la clave fundamental de las buenas relaciones entre padres e hijos, como veremos en el siguiente apartado.

4.3.1. *La efectividad del estilo autorizativo*

En las familias con hijos adolescentes, los padres se ven en la necesidad de modificar las normas y reglas familiares utilizadas durante etapas anteriores. En este momento resulta mucho más adecuado, por ejemplo, negociar con el hijo el grado de supervisión y control ejercido por los padres dentro de un marco de afecto y apoyo, que la imposición unilateral de decisiones por éstos. Estas son precisamente algunas de las características de los hogares autorizativos que han sido consideradas como fuentes importantes de bienestar y ajuste en la adolescencia, es decir: el balance entre el control y la autonomía del hijo, la negociación y los intercambios comunicativos entre padres e hijos, así como las muestras de calidez y afecto entre los miembros de la familia (Buelga y Lila, 1999; Díaz-Aguado, 2004; Steinberg y Silk, 2002). De modo complementario, Sorribes (2002) enumera las siguientes razones que avalan la efectividad socializadora del estilo autorizativo frente al resto de estilos parentales. Ver tabla 1.9.

Cuando los padres comparten las características resumidas en la tabla 1.9., promueven en sus hijos la potenciación de recursos psicológicos tan importantes como la autoestima, el desarrollo de la empatía y la tolerancia, así como el aprendizaje de estrategias adecuadas de resolución de conflictos y afrontamiento de problemas (Miranda, 2004). Por el contrario, los padres que adoptan estilos no autorizativos, en general, influyen negativamente en el ajuste social, conductual, escolar y familiar del hijo

TABLA 1.9. *Razones de la efectividad socializadora del estilo autorizativo*

Los padres autorizativos:

- a) Hacen un mejor uso del afecto y del acercamiento positivo a los hijos.
 - b) Favorecen la autonomía de las acciones y razonamiento del hijo.
 - c) Ejercen un control discutido, razonable, no arbitrario y hasta cierto punto negociado con los hijos.
 - d) Promueven la comunicación con sus hijos, permitiendo que estos expresen sus opiniones y sentimientos.
 - e) Hacen demandas a sus hijos que se ajustan a las habilidades y edad de éstos.
 - f) Son responsivos a las necesidades de sus hijos, escuchan y atienden sus demandas.
-

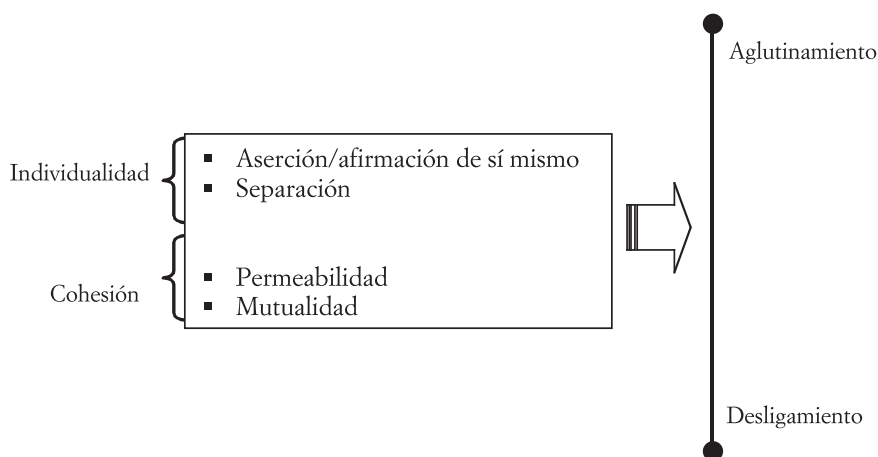
(Fletcher, Steinberg y Sellers, 1999; Loeber y Dishion, 1983). Así, para resumir un poco todos estos datos, destacamos las conclusiones de la revisión realizada por Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn (1995) de varios estudios sobre estilos parentales. Estos autores destacan que los adolescentes con un mejor ajuste psicosocial son aquellos cuyos padres:

- 1) Mantienen normas claras sobre el comportamiento de sus hijos.
- 2) Refuerzan las reglas y regulaciones con sanciones que no son abiertamente punitivas o facilitadoras de ciclos coercitivos.
- 3) Proporcionan una disciplina consistente.
- 4) Ofrecen a sus hijos respuestas y explicaciones razonadas de sus decisiones.
- 5) Permiten un «tira y afloja» entre padres e hijos en las discusiones familiares.
- 6) Se implican en la vida diaria del adolescente y lo animan a desarrollar habilidades útiles.
- 7) Potencian la diferenciación permitiendo al adolescente desarrollar sus propias opiniones en un entorno de cohesión.

5. ADQUISICIÓN DE AUTONOMÍA *VERSUS* CONTROL PARENTAL

Como acabamos de comentar, es fundamental que durante la adolescencia los padres ejerzan un control razonable y razonado con los hijos. En la infancia, la relación paterno-filial es mucho más asimétrica, de modo que los padres utilizan su poder y autoridad para imponer sus estándares, el hijo reconoce esta autoridad en sus padres y ajusta su conducta a lo que éstos consideran como correcto e incorrecto (Lackovic-Grgin y Dekovic, 1990). Pero a medida que los hijos entran en la adolescencia, las relaciones familiares se transforman y se pasa de la autoridad unilateral paterna a la comunicación cooperativa con el hijo (Pastor, 1999): se impone una mayor reciprocidad, empiezan a diluirse las diferencias de poder, comienza a cuestionarse la autoridad parental y el adolescente demanda, como parte importante del proceso de formación de su identidad, la adquisición de cierto grado de autonomía. Por otro parte, la autonomía no es sólo externa, sino también interna, es decir, referente a la posibilidad de tomar decisiones relativas a la propia vida sin sentimientos de culpa y sin necesidad de juzgar las propias acciones en función de criterios atribuidos a los padres. En esta línea, Steinberg (1985) señala que la búsqueda de autonomía propia de la adolescencia comprende tres tipos de independencia, a saber: autonomía emocional, autonomía conductual y autonomía de valores.

FIGURA 1.3. *Modelo de Grotevant y Cooper (1986) del proceso de adquisición de autonomía en la adolescencia*



Además, este proceso de emancipación no es lineal, sino que está influido por las características propias del adolescente y el comportamiento de los padres. 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 parte, 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. Grotevant y Cooper (1986) trataron de explicar este proceso de adquisición de autonomía. Para estos autores, la autonomía no es sinónimo de *separación* de los padres, sino que se trata de un proceso en el que debe existir un equilibrio e interdependencia entre la individualidad del adolescente y su cohesión con los restantes miembros de la familia. La cohesión familiar tendría dos extremos: el *aglutinamiento* (todos los miembros de la familia actúan y piensan del mismo modo) y el *desligamiento* (los miembros de la familia son completamente independientes y tienen poca influencia los unos sobre los otros).

A partir de estas dos dimensiones —aglutinamiento y desligamiento—, Grotevant y Cooper distinguen cuatro factores, dos que reflejan aspectos de la individualidad y dos que se centran en la cohesión. Los primeros son la *aserción/ afirmación de sí mismo* o capacidad de tener un punto de vista propio y de comunicarlo con claridad, y la *separación* o capacidad de expresar la diferencia entre sí mismo y los otros. Los segundos son la *permeabilidad* o la apertura a las ideas de los otros, y la *mutualidad* o la sensibilidad y respeto en las relaciones con los otros. La co-ocurrencia de estos factores en las relaciones intrafamiliares define el contexto en el que el adolescente desarrollará

su identidad y adquirirá ciertas capacidades interpersonales como la empatía o habilidades de negociación.

El proceso de adquisición de autonomía también ha sido analizado por Jackson, Cicognani y Charman (1996), quienes realizaron un estudio con el objeto de investigar el grado en que la existencia de desacuerdos entre padres e hijos se asocia con la pretensión de una mayor autonomía de éstos. Los resultados de este estudio ponen de manifiesto que existen dos tipos principales de desacuerdos:

1. Desacuerdos que surgen debido a que los padres esperan una mayor autonomía del adolescente en cuestiones tales como mantener la habitación ordenada o hacer los deberes escolares. Normalmente, estos conflictos se reducen a quejas recurrentes de los padres. Cuando ocurren, los adolescentes a menudo tratan de justificarse, pero finalmente obedecen a sus padres.

2. Desacuerdos que surgen debido a que los padres piensan que no es adecuado que el adolescente decida por sí mismo. Ocurren como resultado de una demanda de autonomía del hijo sobre cuestiones que los padres consideran muy importantes como las salidas nocturnas, los amigos o la elección de escuela. Normalmente, los padres ven a su hijo como demasiado inmaduro e incapaz de prever las consecuencias a largo plazo de tales elecciones o acciones. Los adolescentes, sin embargo, tienden a considerar que estos temas les conciernen directamente y quieren tomar decisiones sobre ellos.

Jackson y sus colaboradores también señalan algunas diferencias en la forma en que se manejan los conflictos o desacuerdos entre padres e hijos, que dependen del grado de control que los padres quieren ejercer sobre las decisiones de sus hijos y del grado de autonomía que están dispuestos a otorgar al adolescente. Estas estrategias se recogen en la tabla 1.10.

TABLA 1.10. *Manejo de conflicto en función del grado de autonomía*

<i>Grado de autonomía</i>	<i>Estrategias de manejo del conflicto</i>
<i>Poca autonomía</i>	<i>Imposición.</i> Los padres tienden a imponer sus decisiones y cuando esto no funciona suelen utilizar la amenaza y el castigo.
<i>Alguna autonomía</i>	<i>Negociación.</i> Los padres negocian con sus hijos la toma de decisiones. Esta es la situación 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.
<i>Total autonomía</i>	<i>Libertad.</i> Los padres pueden criticar las decisiones de sus hijos, pero les conceden completa libertad de actuación. Los hijos tienen la última palabra.

Fuente: Jackson y cols., 1996.

Así, vemos que en muchas ocasiones el conflicto entre padres e hijos no es más que 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. De hecho, una de las principales causas de conflicto familiar en la adolescencia es precisamente el grado de control que los padres ejercen sobre distintos aspectos de la vida de los hijos. Estos últimos reivindican libertad en un número creciente de áreas que anteriormente estaban bajo el control de los padres. 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 apariencia física o la elección de los amigos, surge el conflicto.

6. CONFLICTOS ENTRE PADRES E HIJOS ADOLESCENTES

La existencia de conflictos entre padres e hijos adolescentes debe considerarse como algo natural que no necesariamente minará las relaciones familiares, ya que su efecto en éstas dependerá de la intimidad, el afecto y el grado de comunicación que exista entre los miembros de la familia (Holmbeck, 1996; Motrico, Fuentes y Bersabé, 2001; Parra, 2006). La existencia de conflictos, por tanto, no es síntoma de problemas y disfunciones familiares, sino que, en realidad, cierto grado de conflicto puede resultar positivo en la medida en que ayuda al adolescente a lograr importantes cambios en los roles y relaciones en el hogar. En este sentido, el conflicto puede suponer una buena oportunidad para que los padres evalúen y revisen sus propias creencias, para modificar si hiciera falta las normas de interacción entre los miembros de la familia, así como para que todos muestren comprensión, respeto y aceptación por las opiniones de los demás (Maganto y Bartau, 2004).

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

6.1. Principales temas de discusión familiar

Investigaciones recientes en nuestro país indican que la frecuencia de conflictos durante la adolescencia se mantiene estable y relativamente baja du-

rante los años de la adolescencia (Parra, 2006). Ahora bien, sí que parece que los temas objeto de conflicto familiar sí son diferentes en ésta que en otras edades. Los conflictos que surgen entre padres e hijos adolescentes no suelen estar relacionados con valores de fondo, sino que se dan fundamentalmente en temas de relevancia menor y cuestiones triviales de la vida diaria. Ésta ha sido la principal conclusión de las investigaciones realizadas tanto en España como en otros países europeos, en las que se destacan como principales temas conflictivos entre padres e hijos adolescentes: la hora de llegada a casa, la forma de vestir, las tareas del hogar en las que colaboran los hijos, las responsabilidades escolares y el comportamiento en la escuela, las compañías y amistades, la cantidad de dinero que se da al hijo y su uso, la utilización del tiempo libre y de ocio, y las relaciones afectivas y de pareja (Jackson y cols., 1996; Oliva y Parra, 2004). Por otro lado, temas tales como la sexualidad, la política, la religión o las drogas no suelen aparecer con frecuencia en las discusiones entre padres e hijos adolescentes, aunque bien es cierto que cuando surgen pueden generar conflictos más intensos (Parra y Oliva, 2002).

Por otra parte, algunos autores señalan que los adolescentes hacen una clara distinción entre el padre y la madre para tratar ciertas cuestiones. En general, los estudios señalan que las madres suelen ser descritas como más abiertas a escuchar los problemas y sentimientos de los hijos (Forehand y Nousiainen, 1993; Noller y Callan, 1991; Shek, 2000). No obstante, los adolescentes suelen informar de más conflictos con la madre que con el padre, aunque al mismo tiempo declaren tener con ella más interacciones positivas (Jackson, Bijstra, Oostra y Bosma, 1998; Noller y Callan, 1991). Por tanto, los datos existentes sugieren que la interacción entre madres e hijos adolescentes es más frecuente e íntima, pero al mismo tiempo más conflictiva (Oliva y Parra, 2004). Padres y madres, hijos

TABLA 1.11. *Preocupaciones de padres e hijos adolescentes*

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.

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 concedida a este tema es mucho mayor en el caso de la madre.

Áreas de conflicto comunes a padres y madres: aprovechamiento del ocio y el tiempo libre, los horarios de llegada a casa, las amistades y las relaciones sexuales.

Preocupaciones de los hijos

Los *chicos* destacan como principales temas de conflicto, el rendimiento escolar, las peleas entre hermanos y los problemas derivados de la elección de amistades. También critican en mayor medida el comportamiento intransigente de los padres.

Las *chicas* otorgan una gran importancia a los temas relacionados con la sexualidad y con los horarios de vuelta a casa los fines de semana. Además, se quejan más frecuentemente de la incomprensión de los padres hacia ellas.

TABLA 1.12. *Respuestas de padres e hijos adolescentes**Respuestas de los padres*

Tanto el padre como la madre reconocen que en la mayoría de situaciones intentan 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, pero también suele hablar más 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.

Respuestas de los hijos

Tanto los chicos como las chicas coinciden en señalar que el diálogo es la opción más frecuentemente elegida para solucionar situaciones conflictivas. 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.

Fuente: Musitu y Cava (2001).

e hijas, además, destacan temas distintos cuando señalan cuales son los principales motivos de conflicto familiar. En la tabla 1.11. se recogen las conclusiones más relevantes del estudio de Musitu y Cava (2001).

Estas diferencias también son señaladas por Megías (2004) en su trabajo sobre los motivos más frecuentes de discusión familiar: el 32% de los padres indicó que el principal motivo de conflicto con los hijos era el trabajo doméstico, frente al 15% de los hijos que consideró este motivo como uno de los más importantes; en el resto de temas Megías encontró algo más de acuerdo: así, alrededor del 25% de padres e hijos informó de que se suele discutir en familia por cuestiones relacionadas con los estudios, el 19% señaló la hora de llegada a casa por la noche y el 14% el dinero como motivo de discusiones. Respecto de las respuestas de padres e hijos ante estas situaciones conflictivas, Musitu y Cava destacan las que se presentan en la tabla 1.12. Padres e hijos también presentan diferencias en las propuestas que, tanto unos como otros, hacen para mejorar la resolución de los conflictos familiares (Ver tabla 1.13.)

En síntesis, creemos que es muy importante recalcar dos ideas fundamentales que apuntábamos al principio de este apartado. En primer lugar, cuando uno de los miembros de la familia alcanza la edad adolescente es posible que aumenten los conflictos familiares, si bien en la mayoría de los casos estos conflictos suelen reducirse a discusiones leves (Oliva y Parra, 2004). En segundo lugar, los conflictos familiares pueden resultar constructivos si se resuelven a través del diálogo y la comunicación abierta entre los miembros de la familia, pero si no se hace un adecuado manejo del conflicto y no existe una comunicación adecuada que facilite su resolución, pueden desencadenarse distintos problemas de ajuste en los hijos.

TABLA 1.13. *Propuestas de padres e hijos adolescentes**Propuestas de los padres para mejorar la relación con sus hijos.*

Las propuestas que realizan los padres se centran principalmente en el contenido del conflicto. Proponen 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, propuesta que se da en mayor medida en el caso de las madres.

Propuestas de los hijos para mejorar la relación con sus padres.

Para los hijos lo más importante para reducir el conflicto no es tanto el contenido como la actitud hacia aquél. Esta diferente perspectiva de análisis, obviamente, perpetúa el conflicto ya que mientras los padres demandan más información, los hijos requieren una actitud de mayor comprensión, diálogo, respeto por la autonomía y reducción del castigo.

Fuente: Musitu y Cava (2001).

6.2. Comunicación familiar, conflictos y ajuste adolescente

Tanto los problemas de comunicación familiar como la existencia de conflictos entre padres e hijos se han asociado con distintos índices de ajuste en la adolescencia. Así, la comunicación familiar positiva y fluida se ha relacionado con el bienestar psicológico, la elevada autoestima y el autoconcepto positivo de los hijos adolescentes en distintas facetas como la emocional, la social y la académica (Jackson y cols., 1998; Musitu y Molpeceres, 1992). Por el contrario, los problemas de comunicación y la interacción ofensiva e hiriente entre padres e hijos se ha vinculado, por ejemplo, con el desarrollo de síntomas depresivos (Beam, Gil-Rivas, Greenberger, y Chen, 2002; Cava, 2003; Lila y Musitu, 2002) y problemas de comportamiento (Herrero, Martínez y Estévez, 2002; Liu, 2003; Parra, 2006; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002).

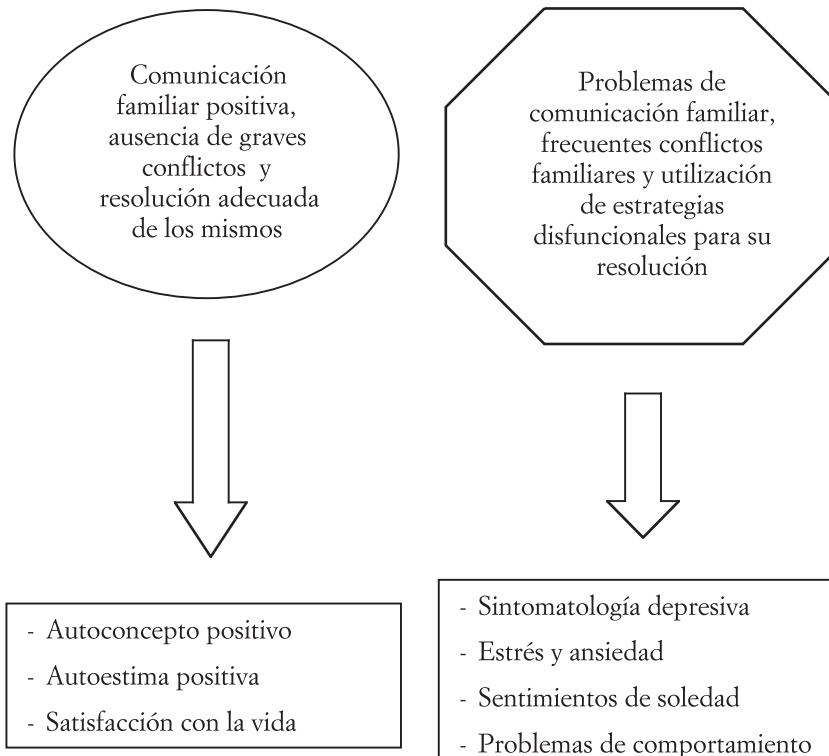
También la frecuencia de conflictos familiares puede estar en el origen de algunos problemas de ajuste en los hijos, como la baja autoestima, la dificultad para establecer relaciones significativas con otras personas, el consumo de sustancias, la presencia de síntomas depresivos, el sentimiento de soledad y los problemas de conducta (Ary y cols., 1999; Ensign, Scherman y Clark, 1998; McGee, Williams, Poulton y Moffitt, 2000; Formoso, Gonzales y Aiken, 2000; Johnson, LaVoie, y Mahoney, 2001). Además, respecto de los problemas de conducta, existe una relación bidireccional entre éstos y el clima familiar conflictivo, de modo que los conflictos familiares predicen el desarrollo de problemas de conducta en los hijos y, a su vez, estos problemas de conducta se convierten en un estresor ante el cual los padres reaccionan agravando el patrón negativo de interacción familiar (Eisenberg y cols., 1999). Esta misma relación bidireccional se establece con los problemas de depresión y ansiedad: el clima familiar negativo proviene en la presencia de síntomas depresivos y ansiedad en los hijos, problemas que, a su vez, ejercen una influencia negativa en el sistema y las relaciones familiares (Begotti, Borca, Calandri, Cattelino y Ingoglia, 2004).

En este sentido, también la recogida de información cualitativa procedente de los adolescentes apoya esta idea:

...Sí. Que yo pienso que las personas que son violentas o que se marginan solas es porque en casa no hay comunicación... No hablan, no sé, no hablan de lo que les pasa el día a día. Entonces es cuando surgen esos problemas. Al sentirse desplazados también en casa pues intentan llamar la atención. (Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria escolarizados en la Comunidad Valenciana. Investigación del Equipo Lisis, Universidad de Valencia, 2006).

Finalmente, otras investigaciones han señalado que las estrategias utilizadas por los padres para resolver estos conflictos también juegan un papel relevante en el bienestar familiar y del hijo. Estrategias tales como la falta de colaboración entre los miembros de la familia para resolver el conflicto, no hablar de modo positivo del problema, no regular el afecto negativo, utilizar la agresión, amenazas e insultos, se han relacionado con la presencia de problemas emocionales y de comportamiento en la adolescencia (Cummings, Goeke-Morey y Papp, 2003; Martínez, 2002; Parra, 2006; Webster-Stratton y Hammond, 1999). Frente a estas estrategias disfuncionales, Maganto y Bar-

FIGURA 1.4. *Influencia de la comunicación y conflicto familiar en el ajuste adolescente*



tau (2004) proponen algunas estrategias más adecuadas para mejorar tanto la comunicación familiar como la resolución de conflictos familiares. Entre las estrategias para facilitar la comunicación familiar destacan:

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

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

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

5. Escuchar los sentimientos y emociones de los demás e intentar comprenderlos.
6. Mostrar respeto y evitar los insultos, gritos y discusiones acaloradas.
7. Negociar un compromiso, de modo que todas las partes implicadas sientan que ganan algo. Ello implica buscar un consenso y compromiso en el que todos ceden o pierden algo y todos ganan.
8. Estar dispuesto a disculparse y admitir errores.

A modo de síntesis podemos señalar de acuerdo con investigaciones recientes (Martínez, 2006) que a pesar de los conflictos y tensiones que hemos señalado, la mayoría de padres y madres manifiestan tener relaciones satisfactorias con sus hijos. En definitiva, en estas páginas hemos querido destacar la importancia de las relaciones familiares para determinar la competencia y confianza con la que los hijos afrontan el período adolescente, puesto que aunque muestran un interés creciente por las relaciones con los iguales y de pareja, la familia sigue jugando un papel fundamental en su ajuste psicosocial y en su felicidad. Para entender un poco mejor el papel que la familia desempeña en la vida de los hijos, hemos comenzado analizando el significado y funciones de la familia, así como la diversidad de formas familiares existentes en nuestra sociedad actual, para adentrarnos después en el examen más detenido de interacción paterno-filial. A modo de resumen, hemos visto que las relaciones de calidad entre padres e hijos que promueven el ajuste psicosocial del adolescente se caracterizan por: la existencia de canales efectivos de afecto y apoyo, la atención de los padres a la necesidad creciente de autonomía que experimentan los hijos, la comunicación familiar abierta y positiva y las prácticas parentales de socialización adecuadas, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que ayuden a los hijos a respetar ciertos límites y aprender a controlar su propia conducta. Un contexto familiar con estas particularidades constituye el pilar fundamental sobre el que se forman jóvenes ciudadanos, responsables y felices.

CAPÍTULO 2

EL ESCENARIO FAMILIAR Y SOCIAL Y EL CONSUMO DE SUSTANCIAS

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

En este contexto, parece que la adolescencia se puede presentar como una etapa del ciclo vital especialmente vulnerable al estrés. Además, la posibilidad de que tanto el adolescente como su contexto de desarrollo, fundamentalmente la familia y la escuela, no se adapten de forma adecuada a la amplia variedad de demandas y cambios que acontecen en este período, aumenta la probabilidad de que el adolescente se vea envuelto en una serie de conductas denominadas de riesgo. En general, las conductas de riesgo son muy diversas y pueden variar desde comportamientos socialmente valorados como la práctica de deportes denominados «de riesgo», a la conducción peligrosa de vehículos o al consumo abusivo de drogas. En esta parte del libro, analizaremos el riesgo que supone para la salud y el bienestar del adolescente su iniciación en el consumo de drogas. Primeramente, veremos los cambios producidos en el patrón de consumo en la población adolescente, que se refleja en altos índices de prevalencia en el consumo tanto de sustancias lícitas como ilícitas. Seguidamente, haremos un repaso de los modelos teóricos más importantes que han intentado explicar la complejidad de este problema psicosocial. Finalmente, comentaremos los estudios empíricos más recientes que han revelado importantes factores de riesgo y protección explicativos del consumo de sustancias adolescente.

1. ADOLESCENCIA Y RIESGO: EL CONSUMO DE DROGAS

Tradicionalmente, la adolescencia como una etapa de cambio, ha representado un período crítico en el inicio y experimentación en el consumo de sustancias. En efecto, en el ámbito científico existe un acuerdo generalizado entre los investigadores en señalar el consumo de sustancias, junto con la conducta delictiva y la sintomatología depresiva, como uno de los indicadores de desajuste psicosocial más consistentemente asociados al período adolescente (Moffitt, 1993). Según Lehallé (1995), si ya las fronteras entre lo «normal» y lo «patológico» son en general difíciles de determinar, éstas son particularmente confusas en el momento de la adolescencia. Los mismos procesos del desarrollo que caracterizan la adolescencia pueden conducir a ciertos adolescentes a sufrir dificultades psicosociales, aunque la mayoría encuentra los recursos necesarios para adaptarse a las transformaciones experimentadas. Lehallé plantea el interrogante de si se puede considerar que existan ciertos síntomas o problemas que sean específicamente importantes en el momento de la adolescencia. A la vista de los datos estadísticos parece que existen problemas particularmente frecuentes y relativamente específicos de este período de la vida como son el consumo de sustancias, la conducta delictiva o la presencia de síntomas depresivos y, por tanto, cabe pensar que pueden estar relacionados con los procesos del desarrollo que caracterizan este período.

Para explicar la mayor presencia de estos problemas en la adolescencia, Coslin (2003) añade razones históricas, como un producto de las sociedades modernas relacionado con la búsqueda de sensaciones, y sociales, como un conflicto con las normas sociales reflejadas en la familia y en la escuela. Sin embargo, lo importante es que, independientemente de su etiología, son conductas perjudiciales tanto para el adolescente como para las personas que viven en su entorno y, por tanto, deben ser consideradas con la mayor seriedad. Los cambios que se han producido en la sociedad han influido de forma importante en los patrones de uso: las drogas, pese al carácter ilegal de muchas de ellas, se han integrado en los patrones consumistas de la sociedad de mercado. Así, en numerosas ocasiones, se ha asociado el concepto de riesgo y los valores de individualismo, presentismo y búsqueda de sensaciones con el consumo de sustancias, produciéndose una «normalización» y generalización de su uso por amplios sectores de la sociedad, fundamentalmente jóvenes.

En este sentido, la evolución del consumo de drogas en la población juvenil a lo largo de los últimos años se ha caracterizado por la creciente presencia social de su uso, un inicio cada vez más precoz, el policonsumo, la incorporación en igualdad de las mujeres, el consumo de fin de semana, la asociación con el ocio nocturno y la utilización de espacios públicos, principalmente la calle (Antona y cols., 2003). Además, estos

autores añaden que el uso de drogas se produce mayoritariamente en contextos de «normalidad social», es decir, que no responde a conductas marginales sino que se registra mayoritariamente entre personas que mantienen niveles aceptables de integración social. Todas estas circunstancias conllevan una reducción de la alarma social asociada al uso de las drogas que se refleja en los datos recogidos en las encuestas domiciliarias sobre abuso de drogas en España: en 1995 más de la mitad de los ciudadanos (un 53,6%) consideraba el problema de las drogas como muy importante frente a un 39% en 2003 (Observatorio Español sobre Drogas, 2003). Sin embargo, en lo que a drogas ilegales se refiere, parece que en los últimos años existe una mayor toma de conciencia ya que en 2005-2006 más de la mitad de la población encuestada (52%) consideraba esta cuestión como un problema importante (Observatorio Español sobre Drogas, 2005-2006).

Así, frente a un uso médico o ritual de las drogas asociado a otras épocas históricas y a otras culturas, en nuestra sociedad actual, y especialmente en la franja de edad adolescente, se está favoreciendo un valor de uso de carácter recreativo asociado a efectos reforzantes para divertirse, evadirse, desinhibirse, relacionarse y experimentar placer (Elzo, 2008). Sin embargo, es evidente que el consumo abusivo de drogas en la adolescencia, como en cualquier otra etapa de la vida, representa un problema grave que interfiere en el adecuado desarrollo psicosocial de la persona y afecta a las distintas áreas básicas de la vida: familia, amistades, salud, profesión, empleo y economía.

2. DATOS EPIDEMIOLÓGICOS

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

2.1. Consumo de sustancias legales

En lo que se refiere a los índices de prevalencia de consumo de drogas legales en población adolescente, Sánchez (2002) comenta, a partir de un estudio llevado a cabo con adolescentes de entre 15 y 19 años, que el 76% de los escolares ha consumido alguna vez en su vida bebidas alcohólicas. Además, también refleja que el 50,2% de ellos presentan un consumo ligero durante los fines de semana, en el 28,5% el consumo es moderado y en el 6% es elevado. El Observatorio Español sobre Drogas (OED), dependiente de la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (Ministerio del Interior), realiza bianualmente una encuesta a población escolar de enseñanzas medias (3º y 4º ESO, 1º y 2º Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio) con el fin de conocer de forma periódica la situación y las tendencias del consumo de drogas entre los estudiantes de 14 a 18 años e impulsar una política de prevención más eficaz. En la última encuesta realizada en 2006 a 26.454 estudiantes, se obtiene que el 58% de los entrevistados había consumido alcohol y el 27,8% tabaco en los 30 días previos a la encuesta. (Ver tabla 2.1.).

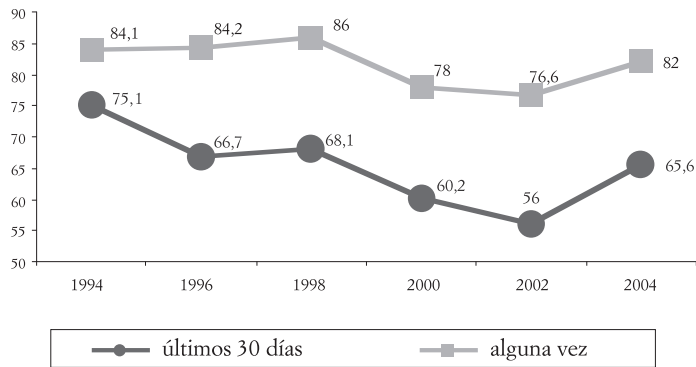
El alcohol y el tabaco continúan siendo las sustancias más consumidas y, aunque entre los años 1994 y 2002 se había observado una continua tendencia decreciente en el consumo de ambas sustancias, esta pauta se ha roto entre los años 2002 y 2004 y ha vuelto a decrecer en el 2006. Como podemos observar en el gráfico 2.1., entre los años 2002 y 2004 se ha producido un incremento tanto en el porcentaje de escolares que consume habitualmente alcohol como en el de aquellos que han tenido la experiencia de haberlo probado alguna vez en la vida. En el 2006 estos consumos han disminuido ligeramente.

Otros estudios que han tenido en cuenta diferentes grados de consumo han encontrado resultados similares: el 56,8% de los adolescentes entre 15 y 19 años son consumidores moderados de alcohol y el 18,4 % abusivos (Pons, Buelga y Lehalle, 1999). Paralelamente, se ha constatado la tendencia a desarrollar patrones de consumo de carácter episódico y excesivo, localizados principalmente en el fin de semana. En este sentido, pa-

TABLA 2.1. *Prevalencia del consumo habitual de drogas legales entre los estudiantes de 14 a 18 años*

<i>Sustancias</i>	Consumo en los últimos 30 días (porcentaje)								
	2002			2004			2006		
	<i>Total</i>	<i>Chicos</i>	<i>Total</i>	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>	<i>Chicas</i>	<i>Total</i>	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>
Alcohol	55,1	55,9	65,6	65,5	65,7	54,3	58	58,1	58
Tabaco	28,8	24,2	37,4	32,9	41,9	33,1	27,8	24,8	30,6

Fuente: Encuesta sobre Drogas a Población Escolar 2002, 2004 y 2006. Observatorio Español sobre Drogas.

GRÁFICO 2.1. *Evolución del consumo de alcohol entre los estudiantes de 14 a 18 años (porcentaje)*

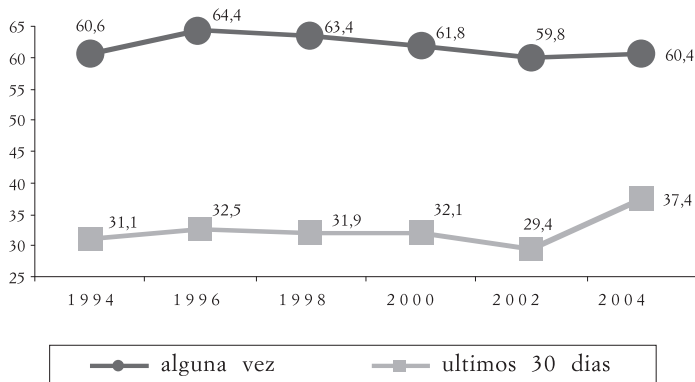
Fuente: Encuestas sobre Drogas a Población Escolar 1994-2004. Observatorio Español sobre Drogas.

rece ser que en España se están adoptando las pautas de consumo de tipo anglosajón —alta ingestión en un período corto de tiempo— frente al estilo latino/mediterráneo —dosis bajas todos los días—, junto a patrones de policonsumo o combinación de varias drogas. La encuesta escolar de 2004 refleja que el 58% de los estudiantes se había emborrachado alguna vez en la vida y que el 34,8% lo había hecho en los 30 últimos días.

En relación con el tabaco, los índices de prevalencia en la población juvenil española son, con respecto a otros países europeos, de los más elevados (Observatorio Europeo de las Drogas y de las Toxicomanías, 2003). En la tabla anterior se observaba que un 37,4% de los estudiantes de secundaria españoles fuman habitualmente. Como en el caso del alcohol, en el consumo de tabaco también se detecta un cambio en la pauta de descenso observada en encuestas anteriores: en el año 2004 se observa que, aunque desciende ligeramente el consumo experimental, aumenta el consumo diario (Ver gráfico 2.2.).

Además, las diferencias en consumo en función del sexo también han cambiado en los últimos años. Hasta el año 2002, eran más los chicos que consumían habitualmente alcohol y más las chicas que consumían diariamente tabaco (OED, 2002). Estos datos coincidían, además, con otros países europeos (Kuntsche, 2002). Sin embargo, en los dos últimos años, el porcentaje de chicas españolas que consume habitualmente tanto alcohol como tabaco ha superado al de chicos (ver tabla 2.1). Esta tendencia, no coincide con las encuestas realizadas en otros países europeos, donde las tendencias se mantienen como años atrás. Por ejemplo, en un estudio reciente realizado con una muestra inglesa de chicos y chicas de 15 y 16 años, se observó que los chicos consumen más alcohol (un 53,1% de chicos fren-

GRÁFICO 2.2. *Evolución del consumo de tabaco entre los estudiantes de 14 a 18 años (porcentaje)*



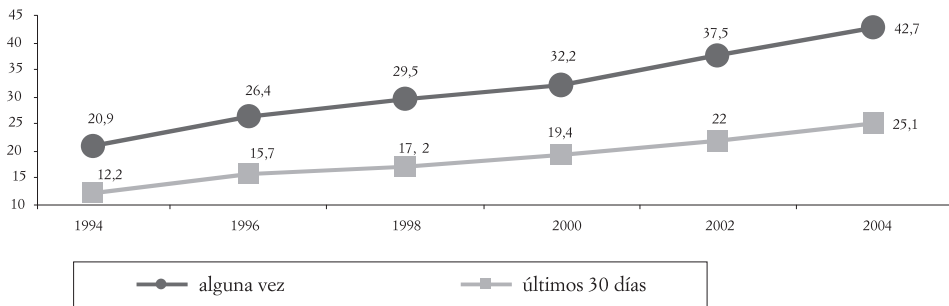
Fuente: Encuestas sobre Drogas a Población Escolar 1994-2004. Observatorio Español sobre Drogas.

te a un 44% de chicas) y drogas ilícitas. Sin embargo hay más chicas fumadoras (20,7%), aunque los chicos que fuman (17,6%) lo hacen con mayor intensidad (más de 20 cigarrillos al día) que ellas (Rodham, Hawton, Evans y Weatherall, 2004).

2.2. Consumo de sustancias ilegales

En distintos estudios se ha observado que existe una intensa asociación entre el consumo de alcohol, tabaco y cannabis, de modo que el uso de cualquiera de estas sustancias implica una alta probabilidad de consumo en las restantes (OED, 2002, 2006). En este sentido, el consumo de alcohol y tabaco constituye un importante factor de riesgo para el consumo de drogas ilícitas y se constata que la mayoría de adolescentes que consumen drogas ilícitas también son consumidores de drogas lícitas. Sin embargo, el consumo de alcohol no conlleva necesariamente la iniciación en otras drogas: únicamente un 22,4% de los consumidores de alcohol también consumen otras drogas (Pons y Berjano, 1999).

El cannabis es la tercera droga más consumida entre los jóvenes. Kuntsche (2002) sostiene que, en la actualidad, fumar cannabis se encuentra menos alejado del consumo de drogas legales debido a los profundos cambios en los valores de la sociedad occidental, esencialmente en aquellos que se fundamentan en la búsqueda de sensaciones. El OED ha destacado la tendencia creciente en el consumo habitual de cannabis (de un 12,4% en 1994 se ha pasado a un 25,1% en 2004) con un descenso en 2006 (20,1%) (Ver gráfico 2.3.). Además, el porcentaje de consumidores de cannabis en nuestro país es, junto a República Checa y Reino Unido, de los más elevados de Europa (Observatorio Europeo de las Drogas y de las Toxicomanías, 2006, 2008).

GRÁFICO 2.3. *Evolución del consumo de cannabis entre los estudiantes de 14 a 18 años (porcentaje).*

Fuente: Encuestas sobre Drogas a Población Escolar 1994-2004. Observatorio Español sobre Drogas.

En relación con otras drogas, en un estudio de Höfler, Lieb, Perkonigg, Sonntag y Wittchen (1999) se observó que el 16% de los adolescentes entrevistados había consumido algún otro tipo de droga ilegal. En nuestro país, también se constata que ha habido un aumento en el consumo de drogas sintéticas y alucinógenos en la población adolescente (Martín y Martínez, 1998), y este aumento puede generalizarse para Estados Unidos así como para el resto de Europa (European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction, 1998; Gledhill-Hoyt, Strote y Wechsler, 2000). Más específicamente, en Inglaterra se ha encontrado recientemente que el 29,5% de los adolescentes ha consumido cannabis, el 4,4% extasis, el 5,7% speed, LSD o cocaína, y 2,5% heroína, opio o morfina (Rodham y cols., 2004). En España, los porcentajes de consumo de drogas ilegales en escolares españoles son los siguientes: el 25% consume cannabis habitualmente —el 42 % lo ha probado alguna vez—, el

TABLA 2.2. *Prevalencia del consumo habitual de drogas ilegales entre los estudiantes de 14 a 18 años* Prevalencia en población general (15-65 años)***

Sustancias	Consumo en los últimos 30 días (porcentajes)			Población General**
	Total	Chicos	Chicas	
Cannabis	20,1	22,3	18,0	8,7
Cocaína	2,3	3,1	1,6	1,6
Tranquilizantes (con/sin prescripción)	2,4	2,0	2,8	2,7
Speed/Anfetaminas	1,4	2,0	1,0	0,4
Éxtasis	1,4	2,1	0,7	0,6
Alucinógenos	1,3	2,0	0,7	0,2
Sustancias Volátiles	1,1	1,7	0,6	0,1

Fuente: *Encuesta sobre Drogas a Población Escolar 2006. Observatorio Español sobre Drogas.

**Encuesta domiciliaria sobre el uso de drogas 2005-2006. Observatorio Español sobre Drogas.

3,6% consume cocaína, el 2,4% tranquilizantes, el 1,6% speed/anfetaminas, el 1,3 % éxtasis, el 1,4% alucinógenos y el 1,1% sustancias volátiles. Comparando estos datos con la encuesta escolar realizada años antes, se observa un descenso en el consumo de éxtasis y speed/anfetaminas, pero también un importante incremento en el porcentaje de adolescentes consumidores de cannabis (se ha duplicado en los últimos diez años) y de cocaína (se ha multiplicado por cuatro).

Como podemos observar en la tabla 2.2, chicos y chicas difieren tanto en la frecuencia de consumo de sustancias ilícitas —los chicos consumen más— como en el tipo de sustancias que prefieren: los chicos consumen más sustancias ilícitas euforizantes o estimulantes mayores (cocaína, anfetaminas y speed) mientras que las chicas consumen más habitualmente fármacos tranquilizantes.

En lo que se refiere a estas sustancias ilegales, es de interés contrastar los datos procedentes de la población escolar con los recogidos en la población general mediante la Encuesta Domiciliaria sobre el Abuso de Drogas (OED, 2005-2006) realizada a 27.934 personas de entre 15 y 64 años. Cuando se estudia el conjunto de la población y no sólo a los escolares, se observa que los hábitos de consumo de drogas y el tipo de sustancia consumida son similares entre los jóvenes y los mayores: también predominan el alcohol (64,6%) y el tabaco (38,4%), seguidos del cannabis y la cocaína. Sin embargo, las prevalencias de consumo de sustancias ilegales son menores cuando aumenta la edad (ver tabla anterior): los adolescentes, por ejemplo, sobrepasan en doce puntos el consumo de cannabis de la población general, y la misma tendencia, aunque en menor medida, se aplica al resto de sustancias. En resumen, según los datos de estas encuestas, aunque los porcentajes de consumo de sustancias legales en la adolescencia (tabaco y alcohol) son semejantes a los registrados en población general, los adolescentes son con diferencia los que más consumen sustancias ilegales en España y esta tendencia se repite en el resto de Europa, donde se constata que son los jóvenes de entre 15 y 24 años los mayores consumidores de drogas ilegales (Observatorio Europeo de las Drogas y de las Toxicomanías, 2006).

2.3. Edad de inicio

En la encuesta a población escolar se destaca que el primer contacto de los adolescentes con las drogas se produce a edades cada vez más tempranas. El tabaco es la sustancia que primero se empieza a consumir (edad media de 13,1 años), seguido del alcohol (13,8), el cannabis (14,6) y los tranquilizantes (14,4). La edad media de inicio en el consumo del éxtasis, la cocaína, los alucinógenos y el speed es posterior a los 15 años, y no se observan diferencias entre sexos significativas en estas edades de inicio (Ver tabla 2.3.).

TABLA 2.3. *Edades medias de inicio en el consumo de drogas de los estudiantes de 14 a 18 años*

<i>Sustancias</i>	<i>Total</i>	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>
Tabaco	13,1	13,0	13,1
Tabaco (consumo diario)	14,2	14,3	14,2
Alcohol	13,8	13,7	13,9
Alcohol (consumo semanal)	15,0	15,0	14,9
Tranquilizantes (sin prescripción)	14,4	13,8	14,4
Cannabis	14,6	14,5	14,6
Éxtasis	15,5	15,4	15,5
Alucinógenos	15,5	15,5	15,5
Speed/anfetaminas	15,6	15,6	15,5
Cocaína	15,4	15,4	15,4

Fuente: Encuesta sobre Drogas a Población Escolar 2006. Observatorio Español sobre Drogas.

En relación con la evolución en el consumo, algunos autores señalan un aumento progresivo del consumo de alcohol con la edad (García y Carrasco, 2002). Sin embargo, en la investigación llevada a cabo por Pons y Berjano (1999), se observa que el pico en el consumo de alcohol se encuentra en torno a los 16 años, edad a partir de la cual este consumo desciende. En relación con las drogas ilegales, Martín y Martínez (1998) encuentran que las drogas sintéticas y la cocaína se consumen principalmente por adolescentes con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años.

Para resumir todos estos datos podemos atender a las conclusiones más importantes apuntadas por el Observatorio Español sobre Drogas (2004) y que son: (a) las sustancias más consumidas son el alcohol y el tabaco; (b) el consumo de alcohol y el de tabaco presentan la mayor continuidad en el tiempo; (c) el consumo de alcohol se concentra en los fines de semana y se realiza en pubs y discotecas, calles y parques, bares y cafeterías; (d) el patrón de consumo de alcohol es experimental u ocasional, vinculado principalmente a contextos lúdicos; (e) las chicas consumen tabaco y tranquilizantes con más frecuencia, mientras que los chicos consumen drogas ilegales en mayor proporción; (f) el cannabis, seguido de la cocaína, es la sustancia ilegal más consumida y presenta una tendencia creciente; (g) el alcohol es la sustancia cuyo consumo habitual es percibida con menos riesgo; al cannabis y al tabaco se les asocia un riesgo similar, y el consumo habitual de heroína, cocaína o éxtasis son las conductas a las que los estudiantes atribuyen un mayor riesgo; y (h) las motivaciones que predominan para el consumo de drogas son fundamentalmente de carácter lúdico: la diversión, la experimentación de nuevas sensaciones y el placer; en sustancias como el alcohol, el cannabis y los tranquilizantes también se apuntan, aunque en menor medida, otras razones vinculadas a la evasión, la relajación y la superación de ciertos problemas.

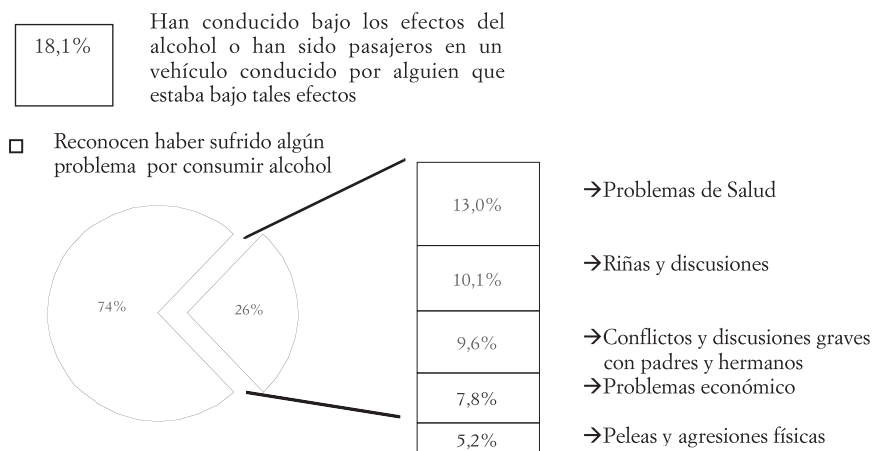
2.4. Problemas asociados al consumo de drogas

El abuso de alcohol en la adolescencia se ha relacionado con una amplia variedad de problemas tales como el fracaso escolar, el sexo no planificado, los accidentes de tráfico, problemas legales como peleas, robos y vandalismo, problemas afectivos, intentos de suicidio y consumo de otras drogas. Los escolares encuestados por el OED señalaron los diferentes problemas asociados al consumo de alcohol (ver gráfico 2.4).

Los escolares también asocian problemas semejantes al consumo de drogas ilegales. Los problemas vinculados al consumo de cannabis son, en orden decreciente: la pérdida de memoria, la tristeza o apatía, dificultades para estudiar o trabajar, faltas de asistencia a clases, problemas económicos derivados del consumo, enfermedades y problemas físicos y conflictos con padres y hermanos. Los consumidores de éxtasis y cocaína informan de problemas para dormir, fatiga o cansancio, problemas económicos derivados del consumo, irritabilidad, frecuentes riñas y sentimientos de tristeza.

Se debe prestar una especial atención a la creciente presencia de nuevas drogas de diseño, cuyos efectos secundarios y problemas derivados de su consumo todavía son relativamente desconocidos. Estos consumos se concentran generalmente en ambientes de diversión, fundamentalmente en las denominadas «rave parties», y se han asociado junto al consumo de otros psicoestimulantes (anfetaminas o éxtasis), a la presencia de desórdenes psiquiátricos e incluso muertes por arritmia. Según San (1995), en estos casos también es necesario tener en cuenta la presencia de antecedentes psiquiátricos familiares o la existencia de problemas psicológicos

GRÁFICO 2.4. *Problemas sufridos por los estudiantes de 14 a 18 años asociados al consumo de alcohol*



Fuente: Encuesta sobre Drogas a Población Escolar 2002. Observatorio Español sobre Drogas.

previos, el consumo simultáneo de otras drogas y la existencia de otras sustancias tóxicas en la propia composición química de la droga.

En resumen, todos estos problemas son lo suficientemente graves como para que el estudio y análisis del consumo de sustancias en población adolescente se lleve a cabo con la mayor atención y seriedad por la comunidad científica. Además, los patrones de consumo que hemos analizado revelan que se trata de una realidad típica en la edad adolescente asociada a procesos socio-culturales y, por tanto, no puede explicarse desde la simple consideración de los efectos de una sustancia o desde perspectivas patológicas derivadas de procesos desviantes individuales, sino que es necesario un marco explicativo más complejo de los problemas de desajuste relacionados con la adolescencia. De hecho, la complejidad de este objeto de estudio ha estimulado la producción de numerosas teorías y modelos. A continuación ofreceremos un breve repaso de las más relevantes, centrándonos en aquellas que analizan el consumo de sustancias en la adolescencia desde una perspectiva psicosocial y que consideran como punto central la interacción sujeto-ambiente.

3. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Cada sustancia tiene sus efectos específicos y, por tanto, las consecuencias de consumir tabaco, alcohol u otras drogas son esencialmente diferentes. Sin embargo, desde el punto de vista teórico y explicativo existen similitudes en estos comportamientos que fundamentan la elaboración de teorías generales sobre el consumo de drogas y, más aún, sobre la implicación en conductas de riesgo en la adolescencia. Los modelos interpretativos del consumo de sustancias han sufrido una evolución desde los enfoques intrapersonales de la década de los 60, centrados en variables de personalidad, a las perspectivas ecológicas de los 90, que sitúan al sujeto en interacción con el ambiente más amplio, todo ello pasando por planteamientos psicosociales que se centran en la persona en toda su complejidad, sin olvidar el medio ambiente en que se desarrolla.

En efecto, las primeras aproximaciones desarrolladas en los años 60 se centraban en describir el consumo de drogas a partir de factores individuales tales como características de personalidad, déficits en la construcción del *self* o deficiencias en las relaciones entre el sujeto y el contexto social. Sin embargo, investigaciones epidemiológicas posteriores insistieron en el hecho de que el consumo de drogas no constituía una realidad exclusiva de determinados sujetos sino que se trataba de un patrón de comportamiento extendido fundamentalmente en la población joven. De este modo, actualmente, en lugar de existir un único modelo integrador del consumo de drogas, encontramos una amplia variedad de modelos, ya

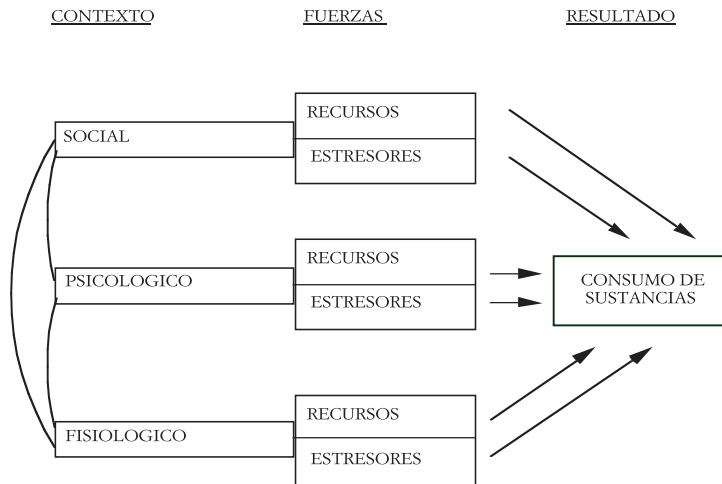
sea fundamentados en aspectos biológico-médicos (Casas, Pérez, Salazar y Tejero, 1992), en causas intrapersonales (Kaplan, 1996), en el aprendizaje de conductas (Bandura, 1977), en actitudes y creencias (Fishbein y Azjen, 1975) o en el contacto progresivo con las distintas drogas (Kandel, 1975), unos modelos que han supuesto importantes aportaciones en el estudio y comprensión del consumo de sustancias (para una revisión, consultar Becoña y Martín, 2004).

Desde la literatura e investigación empírica en Psicología Social, los modelos psicosociales y de carácter ecológico han sido los más utilizados por los investigadores, ya que analizan el sujeto en permanente interacción con el ambiente. Según Pons y Berjano (1999) la «frontera» entre los modelos psicosociales y el modelo ecológico utilizado en el ámbito de la adolescencia es flexible. Al tratar el estudio de las variables que se asocian a las conductas de riesgo, estos autores señalan que aquellas variables que destaca el modelo psicosocial (variables microsociales en la nomenclatura del modelo ecológico) son las que hay que evaluar, o al menos son las que más posibilidades tienen de ser evaluadas con un mínimo de rigor metodológico. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la diferenciación entre variables de tipo microsociales o macrosociales, responde en cierta forma a criterios metodológicos, puesto que en la práctica, su influencia sobre el consumo de drogas se solapa y mediatiza, razón por la que no pueden separarse en núcleos rígidos e independientes. Teniendo presentes las consideraciones de estos autores, a continuación describiremos algunos de los modelos psicosociales más relevantes en el estudio del bienestar y ajuste de los adolescentes. La importancia y relevancia de estos modelos reside en que ofrecen un marco de análisis muy útil, fundamentado en el equilibrio entre factores de riesgo y protección para el desarrollo de una determinada conducta problema como el consumo de sustancias.

3.1. El modelo integrador de Lin y Ensel

Uno de los modelos fundamentales en el estudio del bienestar y del desajuste psicosocial es el formulado por Lin y Ensel en 1989. Este modelo, aplicado al consumo de sustancias en la edad adolescente, constituye un paradigma integrador que permite el examen sistemático del rol que desempeñan los factores sociales, psicológicos y fisiológicos en las relaciones entre el estrés y el consumo de sustancias (Ver figura 2.1.).

Respecto de los *factores fisiológicos*, es necesario tener en cuenta la influencia de distintos estresores físicos (enfermedades, sintomatología física) y recursos físicos (dieta adecuada, ejercicio, hábitos de salud). En este sentido, por ejemplo, se ha constatado que los adolescentes consumidores informan de estilos de vida poco saludables y de bajos niveles de práctica deportiva (Balaguer, 2002). En relación con el *contexto psi-*

FIGURA 2.1. *Paradigma propuesto por Lin y Ensel (1989)*

cológico, aspectos tales como la autoestima, la competencia personal o el locus de control actúan como recursos que permiten reducir el impacto de los estresores. Por el contrario, la depresión y la ansiedad son dos fuentes de estrés que pueden incrementar las probabilidades de consumo de sustancias. En efecto, como veremos más adelante, se han encontrado consistentes relaciones empíricas entre la depresión y la autoestima y el consumo de sustancias en adolescentes. Finalmente, en el *ámbito social*, determinadas experiencias y sucesos vitales estresantes, así como la disponibilidad o no de recursos como el apoyo social, también tienen un rol importante en el inicio, continuidad y finalización del consumo de sustancias en los adolescentes.

3.2. El modelo de desarrollo social y la teoría de la conducta problema

En el ámbito de la investigación e intervención en adolescentes, dos de los modelos psicosociales más utilizados han sido el modelo de Desarrollo Social de Hawkins, Catalano y Miller (1992) y la teoría de la Conducta Problema de Jessor (1991, 1993). Ambos modelos ofrecen un marco teórico para el análisis de factores de riesgo y protección que no restringe su aplicación al consumo de drogas sino que también permiten explicar otros problemas en la adolescencia como la conducta delictiva. En estos modelos se entiende por *factor de riesgo* todo aquel atributo individual, condición situacional, ambiente o contexto que incrementa la probabilidad de consumo y abuso de sustancias psicoactivas o de implicación en conductas delictivas; sin embargo, un *factor de protección* sería todo aquel atribu-

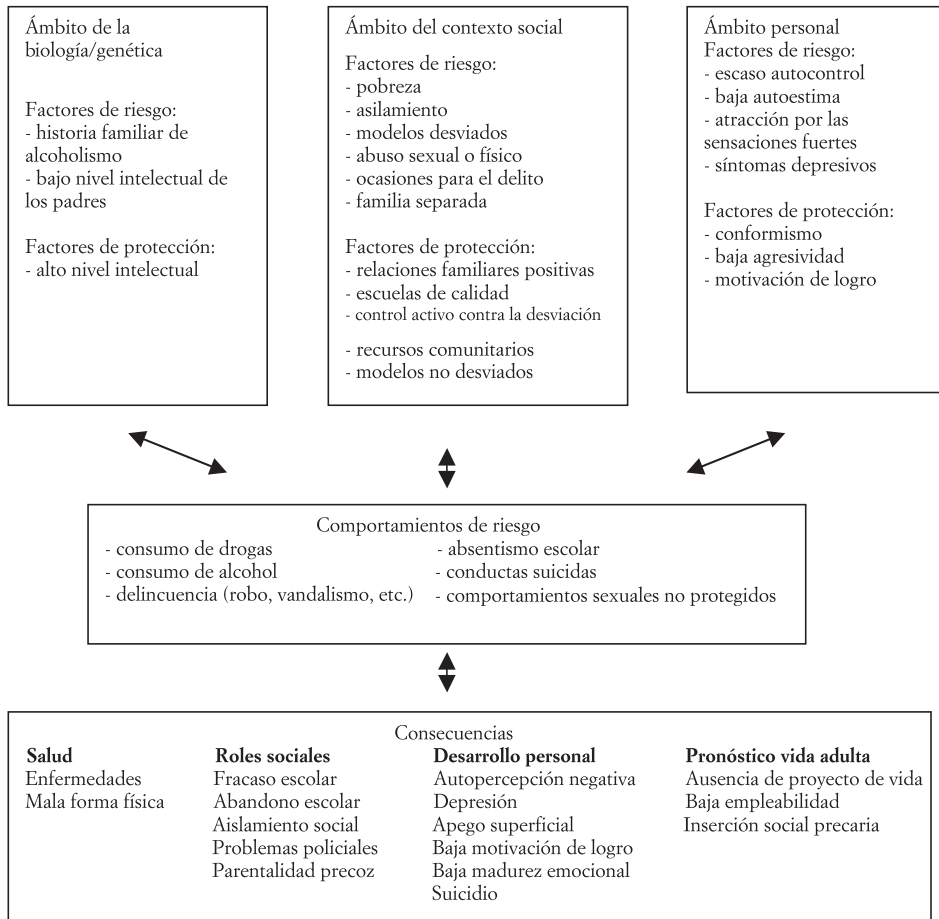
to individual, condición situacional, ambiente o contexto que reduce la probabilidad de implicación en estas conductas de riesgo (Clayton, 1992).

En el *modelo de desarrollo social* de Hawkins y colaboradores (1992), se considera que los distintos factores de riesgo configuran una matriz biopsicosocial donde todos están relacionados e incluso con frecuencia se presentan conjuntamente, influyendo de este modo en el funcionamiento del adolescente en diversos ámbitos. Se entiende, por tanto, que los adolescentes más vulnerables a implicarse en conductas de alto riesgo tienen problemas en múltiples ámbitos y tienden a pertenecer a redes sociales que potencian el desarrollo de estos modelos de conducta. Así, se plantea que cuanto mayor sea el número de factores de riesgo a los que se expone un adolescente, mayor será la probabilidad de que se convierta en un consumidor abusivo de drogas o en un delincuente juvenil crónico. En esta teoría se integran los distintos ámbitos del desarrollo adolescente —personal, escuela, familia, iguales y comunidad— y se analizan los factores de riesgo que van desde la vulnerabilidad bioquímica en el primer ámbito, a normas sociales o condiciones socioeconómicas en el último.

Otra de las propuestas más claras de acercamiento interdisciplinar al estudio de las conductas de riesgo es la *teoría de la conducta problema* de Jessor (1991, 1993). Desde este acercamiento el concepto de interrelación resulta central, tanto para explicar el tipo de relación que mantienen entre sí los distintos contextos sociales, como para reconocer la interrelación que se produce entre distintas conductas y factores más o menos saludables. Así, las conductas de riesgo en el adolescente se entienden como una interrelación de factores de riesgo y factores protectores que influyen tanto en los adolescentes individualmente como en los grupos de adolescentes. En este sentido, Jessor divide los factores que pueden influir en la conducta de riesgo del adolescente en tres dominios: (1) el *ámbito del individuo*, que incluye factores biológicos o genéticos y variables de personalidad como la autoestima, las expectativas de futuro, la tendencia a asumir riesgos y los valores relacionados con el logro y la salud; (2) el *ámbito social*, que incluye por ejemplo, la pobreza o la calidad de las escuelas, y el *ambiente percibido*, que alude a factores como el apoyo de padres y amigos; (3) y, finalmente, el *ámbito conductual*, que incluye variables como la asistencia a la escuela y el consumo de alcohol.

Desde este punto de vista, se han examinado los *efectos acumulativos* de los factores de riesgo: a mayor número de factores de riesgo, mayores son las consecuencias negativas, conductuales y emocionales, en el adolescente (Greenberg, Lengua, Coie y Pinderhughes, 1999). Por ejemplo, Smith, Lisote, Thornberry y Krohn (1995) encontraron que la acumulación de factores de riesgo familiar estaba estrechamente asociada con conductas delictivas y consumo de sustancias. Estas conductas problemáticas comparten una buena parte de los factores de riesgo en su origen y, por tanto, unas se relacio-

FIGURA 2.2. Factores de riesgo y protección relacionados con los problemas psicosociales en la adolescencia (Jessor, 1993)



nan con otras. Además, según Jessor los comportamientos de riesgo en la adolescencia presentan una misma oposición en relación con las normas sociales en vigor y procederían por tanto de factores comunes. Sin embargo, esto no quiere decir que los adolescentes que consumen drogas vayan a implicarse necesariamente en otros problemas como la conducta delictiva, sino que se encuentran en mayor riesgo que aquellos que no consumen.

Del mismo modo, la acumulación de factores protectores se relaciona con menores niveles de consumo de sustancias. En este sentido, Jessor, Van Den Bos, Banderín, Costa y Turbin (1995) encontraron un efecto *buffer* o de amortiguación: en condiciones de alto riesgo, altos niveles de protección moderan la relación entre el riesgo y las conductas de riesgo. Por tanto, el adolescente se sitúa en una posición específica sobre un continuo de pro-

babilidad de riesgo de vivir problemas psicosociales. Esta posición depende tanto de los factores de riesgo como de los factores de protección. Así, una situación de riesgo no tendrá el mismo efecto en todos los jóvenes porque cada uno posee su «perfil propio de defensas», es decir, su sistema personal de protección contra los riesgos. Según Jessor (1993) una verdadera comprensión de las conductas de riesgo en la adolescencia exige que se tenga en cuenta el equilibrio entre factores de riesgo y protección en el conjunto de contextos que son importantes para la persona. En la figura 2.2., se presenta el modelo conceptual de este autor con ejemplos de factores de riesgo y protección que se oponen, así como sus consecuencias asociadas.

Este modelo ilustra la investigación en una comprensión global de los riesgos asociados a los problemas psicosociales de los jóvenes, y sugiere al mismo tiempo su estudio desde un punto de vista interdisciplinar. Además, según Hawkins y cols. (1992), el camino más prometedor para encontrar estrategias efectivas para la prevención es a través de la investigación enfocada en el riesgo, teniendo en cuenta que la prevención se centra en evitar los factores de riesgo y desarrollar los de protección. Suscribiéndonos ampliamente a esta perspectiva, en los epígrafes siguientes haremos un repaso de las investigaciones empíricas más recientes que, tanto otros autores como nuestro equipo de investigación, han considerado como objeto de estudio el análisis de los factores de riesgo y protección del consumo de drogas, si bien consideramos que muchos de estos estudios presentan resultados en diferentes niveles o contextos simultáneamente (personal, familiar, etc.).

4. FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN

Como ya hemos señalado en el epígrafe anterior, el consumo de sustancias es un problema complejo que no puede estudiarse desde una única perspectiva, ya que es necesario tener en cuenta una amplia variedad de factores individuales en interacción con otros de carácter ambiental y macrosocial. Investigaciones en este ámbito han mostrado que los procesos sociales son factores explicativos fundamentales del inicio y permanencia en el consumo de sustancias y, en este sentido, se ha constatado que muchos de los correlatos más potentes del consumo de sustancias se sitúan en una influencia relacional positiva o negativa, de la familia y del grupo de iguales. A continuación, veremos cuáles son los factores de riesgo y protección más relevantes del contexto familiar; seguidamente prestaremos una especial atención al ámbito de las relaciones con los iguales y con otras personas significativas y, finalmente, dedicaremos un apartado a repasar otros factores mediacionales fundamentales en la explicación del consumo de sustancias como son los síntomas depresivos y la autoestima.

4.1. En el contexto familiar

Como ya hemos indicado anteriormente, consideramos que la familia, como contexto más inmediato del desarrollo de la persona, constituye el sistema de apoyo más importante para el bienestar y ajuste del adolescente. Sin embargo, la familia también ha sido analizada como una fuente de posibles factores de riesgo asociados al consumo de drogas de los hijos. Entre ellos se ha destacado el papel del estilo educativo parental, de la calidad de la relación entre los padres y de éstos con los hijos, y la importancia de los padres como modelos de conducta.

4.1.1. *Estilos educativos*

Una extensa literatura sobre las prácticas de educación parental ha señalado los estilos educativos de los padres como uno de los principales factores explicativos del consumo de drogas de los hijos. Estos estudios sugieren que existen determinados patrones parentales antecedentes que predicen el inicio y continuación en el consumo de sustancias (Baumrind, 1991). Se ha observado que tanto el estilo parental *autoritario* —predominio del control sobre el calor afectivo— como el *permisivo* —prevalencia del afecto sobre el control de la conducta de los hijos— se relacionan con el consumo en adolescentes. En cambio, el estilo *autorizativo* —predominio del calor afectivo y de la aceptación junto a la supervisión y la disciplina— representa un importante factor protector al promover un tipo de autonomía construida sobre relaciones afectivas profundas (Musitu y García, 2004).

Este estilo educativo se relaciona estrechamente con las funciones principales del *apoyo social* proporcionado por el grupo familiar. En este sentido, el grado de apoyo social percibido —la medida en que el sujeto se siente amado, estimado y protegido por la familia— se ha asociado con el consumo de sustancias. Se han observado tanto relaciones de riesgo —el bajo apoyo familiar se relaciona con alto nivel de consumo de sustancias en los hijos adolescentes—, como relaciones de protección —el alto apoyo familiar se relaciona con un bajo consumo de drogas en la adolescencia— (Jiménez Musitu y Murguá, 2006; Musitu y Cava, 2003). Más específicamente, el elevado apoyo familiar se ha asociado negativamente con el consumo de alcohol, tabaco y cannabis, y presenta efectos moderadores del efecto negativo que otras variables tienen en el consumo de alcohol (Catanzaro y Laurent, 2004).

Hawkins y cols. (1992) resumen este ámbito de influencia indicando que el riesgo de abuso de drogas se incrementa cuando las prácticas educativas en la familia se caracterizan por expectativas poco claras, escaso control y seguimiento, pocos e inconsistentes refuerzos para la conducta positiva y castigos excesivamente severos e inconsistentes para la no desea-

da. En este sentido, también algunos autores han sugerido que las diferencias en la prevalencia de consumo entre chicos y chicas pueden deberse, al menos en parte, a diferencias en los tipos de socialización y control ejercidos por los padres. Según Hser, Douglas, Anglin y McGlothlin (1987), los chicos son menos supervisados por los padres y tienen mayor libertad para adoptar conductas no convencionales, mientras que el estilo educativo es más rígido para las chicas, quienes reciben más presión para acomodarse a las normas sociales. Sin embargo, a la vista de los últimos índices de prevalencia registrados, actualmente esta explicación ya sólo sería aplicable a las diferencias en el consumo de sustancias ilícitas pues, como ya hemos visto, las chicas están consumiendo tabaco y alcohol en proporciones muy similares e incluso superiores en algunos casos a los chicos.

4.1.2. *Relaciones familiares*

La calidad de las relaciones entre los padres (para el caso de familias biparentales) y entre padres e hijos, también constituye un factor familiar conectado con el consumo de drogas. Una de las conclusiones más importantes en este ámbito, es que una relación positiva entre los miembros de la familia en la que predomina la *vinculación emocional*, actúa como mecanismo de prevención en el consumo de drogas (Nuez, Lila y Musitu, 2002). La cohesión entre los miembros de la familia y la coherencia de puntos de vista entre los padres sobre la educación de los hijos parece tener un efecto de prevención del consumo de drogas. Sin embargo, aunque la unión y proximidad con los padres constituye una barrera frente al consumo de sustancias, esta relación se ve influida, como veremos más adelante, por la percepción de los hijos del consumo de los propios padres.

Otros estudios han relacionado la «forma» o *composición familiar* con el consumo de sustancias. En algunos estudios se ha comprobado que los adolescentes que viven en familias monoparentales y reconstituidas fuman más, beben más alcohol y consumen más marihuana que los adolescentes de familias nucleares (Carlson y Corcoran, 2001; Hoffman, 2002). Además, los adolescentes de familias reconstituidas tienen más amistades que consumen alcohol, tabaco y drogas ilegales y muestran una mayor permisividad ante el consumo de estas sustancias (Sutherland y Shepherd, 2001).

Sin embargo, en la mayoría de los estudios se concluye que no es tanto el tipo de familia lo que se relaciona con el consumo, sino las variables de calidad del funcionamiento y clima familiar asociadas a los procesos de separación o divorcio conflictivos (Freeman y Newland, 2002). En otras palabras, más que el divorcio o separación *per se*, es el proceso que siguen los padres —más o menos conflictivo, más o menos estresante— el principal agente influyente en el mejor o peor ajuste de los hijos a la nueva situación familiar.

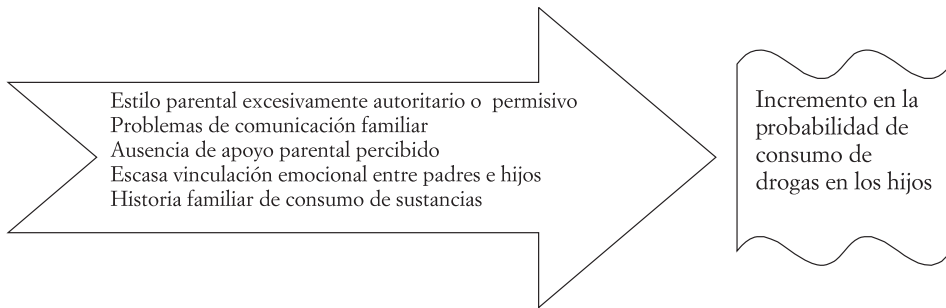
Una dimensión facilitadora y un elemento crítico para la adecuada vinculación emocional entre los miembros de la familia es, como señalan en la década de los 80 Olson y colaboradores, la *comunicación familiar*. La capacidad de comunicación y de discusión de los conflictos en la familia cumple funciones protectoras frente al consumo de drogas, mientras que la ausencia de comunicación paterno-filial o pautas negativas de comunicación tales como dobles mensajes y críticas, así como un clima familiar conflictivo, se consideran factores facilitadores para la conducta de consumo de sustancias. En un estudio realizado con adolescentes y jóvenes de 15 a 21 años, se encontró que, a la edad de 15 años, un clima familiar conflictivo y una pobre interacción padres-hijos predecía el consumo de cannabis (Mc Gee, Williams, Poulton y Moffitt, 2000). En general, se ha constatado que los consumidores de drogas ilícitas perciben, con respecto a los no consumidores y a los consumidores de drogas lícitas, un mayor conflicto en su entorno familiar que se resuelve, en la mayoría de los casos, mediante técnicas de imposición autoritaria de los padres.

También, junto a un escaso diálogo sobre las actividades y opiniones del hijo adolescente y un elevado conflicto familiar, se presenta el problema de la desinformación de los padres con respecto a la realidad del consumo de las drogas. Esta desinformación y el uso que ellos mismos realizan de las drogas lícitas, dificulta seriamente sus conductas preventivas eficaces. En este sentido, es fundamental prestar atención al rol de los padres como modelos de consumo (Lila, Buelga y Musitu, 2005).

4.1.3. *Consumo parental*

En el ámbito de la familia es fundamental considerar el consumo de los propios padres y la existencia de una *historia familiar de consumo*. Existe un efecto directo de la conducta de consumo de los padres en el consumo de los hijos que se explica a partir del aprendizaje por modelado (Bandura, 1986; Vink, Willemsen, Engels y Boomsma, 2003), de tal modo que el consumo de los padres de sustancias lícitas (tabaco y alcohol) ejerce un efecto de modelado en el inicio del consumo de los hijos. Además, la *actitud de aprobación o desaprobación* que los padres tienen de estas sustancias, incide en el nivel de consumo: si el adolescente habla sobre las drogas con los padres y percibe de ellos sanciones hacia el consumo, disminuye la probabilidad de consumo en los hijos (Kelly, Comello y Hunn, 2002).

Jones y Heaven (1998), en un estudio realizado con 199 adolescentes con edades comprendidas entre los 13 y 16 años, observaron que el alcohol, la sustancia más consumida, presentaba los mayores niveles de aprobación parental. Además, en esta investigación encontraron que la aprobación de los padres hacia el consumo de alcohol y el apoyo fami-

FIGURA 2.3. *Factores familiares de riesgo frente al consumo de drogas*

liar percibido por el hijo explicaba el 33% de la varianza del consumo de alcohol en los adolescentes. Para el caso del tabaco, la influencia de los padres fumadores en el consumo de tabaco no sólo es directa, sino que también pueden influir en el proceso de selección de amistades también fumadoras. En efecto, en un reciente estudio, Engels, Vitaro, Borkland, de Kemp y Scholte (2004) encontraron que los padres fumadores influían en la selección de iguales fumadores. En este caso, puede ocurrir que los padres no tengan actitudes negativas hacia estos iguales y, por tanto, contribuyan a que sus hijos continúen con esas relaciones de amistad. Según Kandel (1996), a menudo se ha infravalorado el papel de los padres en el consumo de sustancias porque no se ha tenido en cuenta la influencia que éstos pueden tener en el tipo de iguales con el que sus hijos se relacionan.

En resumen, la influencia de la familia en el consumo de sustancias de los hijos suele analizarse desde dos vertientes. Por un lado, el efecto de modelado y las actitudes de los padres hacia el consumo influyen en el inicio del consumo en los hijos. Por otro lado, la existencia de pautas educativas inadecuadas —disciplina inconsistente, expectativas poco claras del comportamiento de los hijos, control o supervisión pobres, aplicación excesiva del castigo o escasas aspiraciones acerca de la educación de los hijos— y de problemas de relación en la familia —clima familiar conflictivo, escaso apoyo, baja cohesión o vinculación, rechazo y deficiente comunicación percibidos— se han asociado a la mayor frecuencia o intensidad del consumo de sustancias en la adolescencia (Butters, 2002).

4.2. En el contexto social

Hemos visto que la conducta parental de consumo de sustancias legales es muy importante en el inicio del consumo de tabaco y de alcohol, en cambio la influencia del grupo de los iguales parece fundamental no sólo

en el consumo continuado de las sustancias lícitas, sino también en la experimentación con drogas ilegales. A continuación revisaremos los resultados de las investigaciones más recientes que han intentado explicar cómo y por qué el grupo de pares es decisivo en el consumo de sustancias durante la adolescencia.

4.2.1. *La influencia del grupo de iguales*

Distintos estudios han señalado la influencia de los iguales como uno de los factores de mayor importancia en el consumo de sustancias en población adolescente. Algunos autores indican que los hábitos de fumar y beber son conductas sociales que habitualmente se aprenden y practican en compañía de otras personas como el grupo de iguales o pandilla (Vega y Garrido, 2000). De hecho, algunos autores han concluido que las variables sociales —aquellas relacionadas con los iguales— son más importantes que las individuales en la predicción del consumo de sustancias (Ciriano Bo, Jackson y Van Mameren, 2002). En este ámbito de estudio, se han relacionado los procesos de presión y de autoidentificación de grupo con el consumo de diferentes tipos de drogas (Sussman y cols., 1999; Vega y Garrido, 2000). Parece ser que la influencia directa del grupo de pares es la causa más importante en el consumo continuado de tabaco y alcohol (Engles y cols., 1999). Sin embargo, el consumo de sustancias ilegales es un criterio clave para definir la entrada y pertenencia al grupo, y parece que el hecho de que el adolescente se identifique con su grupo de pares, consumidor de sustancias, puede predecir también su consumo de drogas ilegales (Höfler y cols., 1999; Tani, Chavez y Deffenbacher, 2001; Sussman y cols., 1999).

4.2.2. *Procesos de selección y proyección*

Como contrapunto a estos resultados, algunas investigaciones cuestionan que la influencia del grupo de iguales en el consumo de sustancias sea decisiva. En efecto, distintos estudios llevados a cabo desde los años 70 han constatado que los adolescentes son similares a sus amigos en actitudes y conductas relacionadas con el consumo (Kandel, 1978). Sin embargo, no queda claro si esta homogeneidad se debe a un proceso de selección previo de iguales consumidores, o a un proceso de influencia y socialización posterior dentro del grupo. Bauman y Ennet (1996) consideran que la influencia del grupo de iguales se ha valorado en exceso al no tenerse en cuenta que en este grupo los adolescentes sobrevaloran el consumo de los amigos por proyección del propio comportamiento y se dan procesos de selección de iguales también desviados donde se darían influencias negativas recíprocas (Clapp y McDonnell 2000; Engels y cols., 1999).

Algunos resultados empíricos recientes estarían apoyando esta perspectiva. Por ejemplo, el efecto de influencia de amigos fumadores es relativamente más pequeño de lo que se pensaba (De Vries, Engels, Kremers, Wetzels y Mudde, 2003). También, se ha señalado que aunque ambos procesos —selección e influencia— tienen lugar, es la selección de iguales con semejantes consumos la responsable de la homogeneidad registrada en la conducta de fumar dentro de los grupos (Wang y cols., 1999). En materia de programas de prevención, se ha constatado que el entrenamiento en asertividad para combatir la influencia de la presión de grupo en el consumo de drogas, no muestra los resultados esperados, debido probablemente a la mayor importancia de los procesos de selección previa de iguales (Suelves y Sánchez-Turet, 2001).

4.2.3. *El mejor amigo y la pareja*

Algunos estudios han diferenciado entre la influencia del grupo de iguales y la influencia de la figura del mejor amigo y de las relaciones de pareja en la adolescencia. Respecto de la importancia de las relaciones diádicas de amistad, en un reciente estudio se ha constatado que la influencia directa del modelado de los padres y del mejor amigo en el consumo de tabaco es similar en magnitud (Engels y cols., 2004). En el consumo de alcohol, también se ha observado que el apoyo social proporcionado por un amigo consumidor constituye un factor de riesgo (Ciriano y cols., 2002; Musitu y Cava, 2003).

Las relaciones de pareja en la adolescencia también pueden constituir un factor de riesgo para el consumo de sustancias, puesto que se ha constatado que el apoyo que provee el novio/a se relaciona con el consumo de alcohol (Musitu y Cava, 2003). También, en otro estudio reciente, se ha observado que existe una relación de protección entre el apoyo del padre y el consumo alcohol y hachís, mientras que la relación es de riesgo cuando la figura de apoyo es el novio/a del adolescente (Jiménez y cols., 2006). En éste ámbito también se observan diferencias de sexo: en el caso de los chicos la persona más influyente para el consumo de drogas suele ser un amigo del mismo sexo y en el caso de las chicas es generalmente su novio o compañero sentimental. Además, conforme la relación de pareja avanza, las chicas sienten mayor conflicto y presión de sus compañeros hacia conductas de consumo de alcohol (Moon, Hecht, Jackson y Spellers, 1999).

4.2.4. *Relaciones con otros familiares y adultos significativos*

Como hemos comentado al inicio de este trabajo, además de las relaciones con los padres y con los amigos, en la vida del adolescente existen

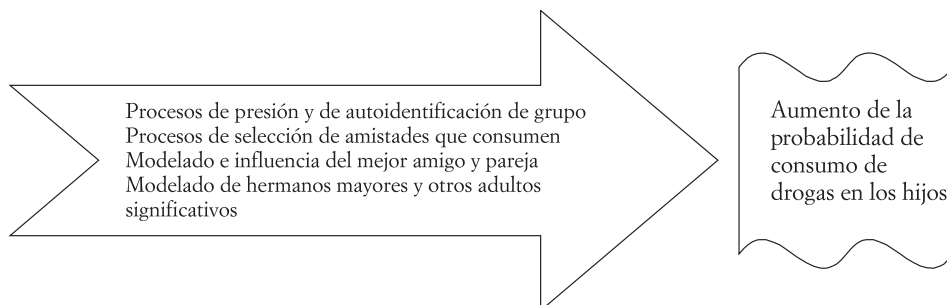
otras personas importantes tales como otros miembros de la familia y otros adultos significativos no emparentados. La calidad de estas relaciones interpersonales también puede influir positiva o negativamente en el consumo de drogas de los adolescentes.

Por un lado, es necesario destacar la importancia de las relaciones con los hermanos. Aunque este ámbito presenta un menor volumen de investigación, se sabe que no es el hecho de tener hermanos/as o no sino la calidad de la relación entre ellos lo que influye en la adaptación psicosocial del adolescente. El chico o chica que se beneficia del apoyo afectivo de un hermano o hermana mayor tiene más confianza en sí mismo y está mejor adaptado/a, mientras que las relaciones conflictivas entre hermanos se asocian a una menor capacidad de adaptación. Los trabajos que han examinado las repercusiones de las relaciones entre hermanos en el consumo de sustancias han destacado el rol que éstos desempeñan en el proceso de consumo precoz de drogas. En este sentido, la implicación de los hermanos mayores en conductas de riesgo como el consumo, legitima el uso de sustancias a los ojos de los más pequeños, al tiempo que les pone en contacto con otras personas que también consumen (Hawkins y cols., 1992).

Por otro lado, también se ha estudiado la influencia de otros adultos distintos de los padres, emparentados (por ejemplo, un tío o una tía) o no (por ejemplo, un entrenador deportivo o el padre de un amigo). En un estudio, Greenberger, Chen y Beam (1998) pidieron a una muestra de adolescentes que enumeraran a aquellos adultos importantes en su vida desde el punto de vista del apoyo recibido (afecto y comprensión). Igualmente, les preguntaron sobre el nivel de desaprobación de estas personas frente a conductas como el consumo de drogas o los problemas escolares y sobre los posibles comportamientos desviados de estos adultos y los suyos propios. Encontraron que la presencia de adultos en la red social del adolescente puede tener efectos negativos en el desarrollo cuando estos adultos adoptan conductas desviadas. En estos casos, se vio que no era el discurso adoptado por estos adultos sino la forma de actuar, es decir, su modelo de conducta, lo que influía en el consumo de los jóvenes.

En otros estudios se ha observado que en medios desfavorecidos en los que se mantienen unas pobres relaciones con los padres y al mismo tiempo se frecuentan adultos no emparentados de la comunidad, los adolescentes consumen más alcohol y otras drogas. Sin embargo, en medios más favorecidos, los contactos con varios adultos se relacionan con mejores resultados escolares, menos absentismo escolar y comportamientos sociales más ajustados (Bö, 1996). En esta línea, también Zimmerman y Bingenheimer (2002) observaron que la disponibilidad del apoyo de un mentor natural (profesor, vecino, etc.) se relacionaba con efectos protectores frente al consumo de cannabis.

FIGURA 2.4. Factores sociales de riesgo frente al consumo de drogas



4.3. Otros factores de riesgo y protección

A lo largo de los anteriores epígrafes se ha comprobado que los factores familiares y del contexto social del adolescente constituyen dos ámbitos ampliamente relacionados con el riesgo de consumir sustancias en la adolescencia. Sin embargo, los determinantes del consumo de drogas no se limitan a la familia y los amigos, sino que como ya señalábamos en el modelo propuesto por Jessor (1993), otros factores también del ámbito individual se han relacionado con el riesgo de consumir sustancias. En este sentido, destaca el hecho de que el adolescente presente al mismo tiempo síntomas depresivos y una evaluación desajustada de sí mismo. No tenemos que olvidar que aunque denominemos a estos factores como pertenecientes al ámbito individual, estas variables dependen también de la calidad de la interacción del adolescente con su medio familiar y social.

4.3.1. Sintomatología depresiva

Tal y como señala Jessor en la *teoría de la conducta problema*, los problemas en la adolescencia no suelen presentarse aislados y este es el caso del consumo de sustancias en interacción con la presencia de síntomas depresivos. Efectivamente, en diferentes estudios el consumo de sustancias se ha relacionado consistentemente con síntomas depresivos, trastornos del ánimo e indefensión (Desimone, Murria y Lester, 1994; Mendoza, Carrasco y Sánchez, 2003); y viceversa, la depresión adolescente se ha asociado con pobres resultados académicos y psicosociales y con un mayor riesgo de abuso de sustancias (Birmaher y cols., 1996; Carlson y Corcovan, 2001). Más específicamente, la depresión es un factor que se ha relacionado con el consumo de tabaco, alcohol, cannabis, derivados morfínicos, tranquilizantes y estimulantes (Graña, Muñoz-Rivas, Andreu y Peña, 2000). También, los chicos y chicas que presentan un estilo de vida relacionado con

el consumo de alcohol, tabaco y cannabis informan de una mayor depresión, soledad e infelicidad (Balaguer, 2002).

Sin embargo, en la literatura científica queda por dilucidar si el estado de ánimo depresivo es el que conduce a consumir sustancias o si son las consecuencias de ese consumo las que acarrearán síntomas depresivos. En este sentido, se ha observado que los adolescentes que consumen marihuana y cocaína presentan al mismo tiempo una alta sintomatología depresiva y es posible que los procesos asociados a la abstinencia o los efectos secundarios de esta droga provoquen alteraciones del estado de ánimo negativas (Field, Diego y Sanders, 2001).

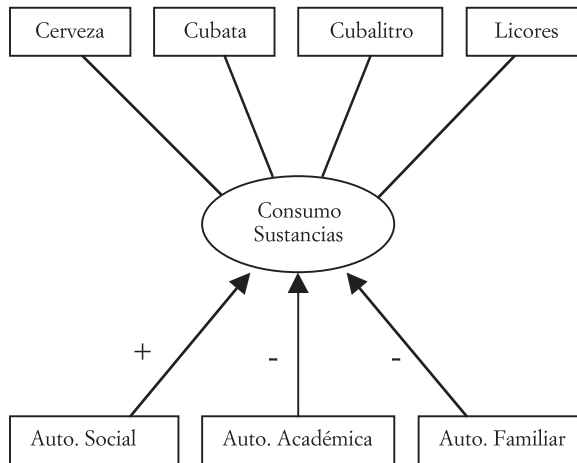
Finalmente, también se ha observado que el consumo de sustancias se relaciona al mismo tiempo con una mayor sintomatología depresiva y una menor autoestima. Estos resultados interactúan con el sexo y la edad: los más mayores consumen más alcohol, tienen peor autoestima y presentan más síntomas depresivos; y las chicas, aunque consumen menos, tienen menor autoestima y mayor sintomatología depresiva (Mendoza y cols., 2003). En general parece claro que la autoestima positiva del adolescente es un consistente factor de protección frente a los problemas emocionales como la depresión (DuBois y cols., 1998; Jiménez, Murgui y Musitu, 2007), sin embargo esta relación de protección dista de estar clara en relación con el consumo de sustancias como veremos a continuación.

4.3.2. *El rol de la autoestima*

Desde una perspectiva tradicional, numerosos autores han sostenido que el consumo de drogas se relaciona con una menor autoestima (Mendoza y cols., 2003; Scheier, Botvin, Griffin y Diaz, 2001). Empíricamente, el consumo de sustancias, especialmente de tabaco y marihuana, se ha relacionado consistentemente con una baja autoestima (Jones y Heaven, 1998; Höfler y cols., 1999). Parece que el policonsumo y la autoestima se pueden relacionar de dos maneras: por un lado, los adolescentes policonsumidores muestran una mayor hipersensibilidad negativa o una mayor minusvaloración de sí mismos y, por otro lado, presentan un concepto negativo de sí mismos cuando piensan en cómo los demás les valoran (Graña y cols., 2000). Los autores que defienden esta postura mantienen que puesto que el consumo de sustancias es doloroso y perjudicial para la salud, sólo aquellas personas con baja autoestima estarían dispuestas a ingerir tales sustancias. En consecuencia, se han invertido grandes esfuerzos para la prevención y tratamiento de las drogas a partir de la potenciación de la autoestima de los jóvenes.

Sin embargo, la investigación empírica más reciente que examina las relaciones entre la autoestima y el consumo de sustancias obtiene resultados contradictorios, con estudios que informan de una estrecha relación

FIGURA 2.5. *Relaciones entre autoestima y consumo moderado de sustancias en la adolescencia (Musitu y Herrero, 2003)*

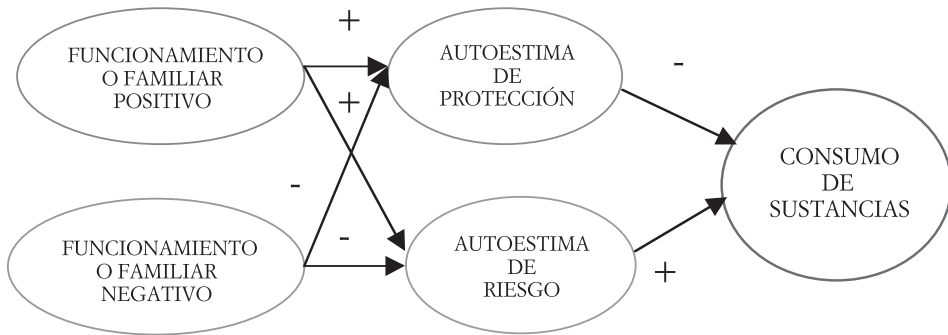


entre estas dos variables (McGee y Williams, 2000) y otros que no encuentran tales relaciones (Jessor, Donovan y Costa, 1991; Shedler y Block, 1990). En principio parece que el grupo de jóvenes que no consume sustancias muestra una autoestima más elevada que los grupos de consumidores de alcohol, con y sin utilización conjunta de drogas ilícitas. Sin embargo, los consumidores que utilizan únicamente drogas ilícitas presentan una autoestima aún más elevada que el grupo de no consumidores. En consecuencia, se ha despertado un debate acerca del doble papel de la autoestima como factor de riesgo y/o protección del consumo de drogas en la adolescencia.

Distintos autores han destacado que la inconsistencia detectada en estos estudios se deba posiblemente a problemas asociados con el tipo de medida de autoestima utilizado. En efecto, según Glendinnig y Inglis (1999) las medidas globales de la autoestima son insuficientes para dar cuenta de este constructo puesto que los sentimientos de la autoestima se aplican a dominios o contextos específicos. Además, la adolescencia implica un desarrollo complejo del autoconcepto hacia autoevaluaciones cada vez más abstractas y ligadas a nuevas realidades (corporales, sociales, académicas, etc). Así pues, parece que la relación entre la autoestima y el consumo de sustancias se debe analizar desde una perspectiva multidimensional, atendiendo al efecto que diferentes dimensiones del self ejercen en el consumo de sustancias del adolescente.

En este sentido, resultados de un reciente estudio indican que la autoestima familiar y académica tienden a inhibir las conductas que implican consumo de sustancias (alcohol y otras drogas) mientras que la autoestima

FIGURA 2.6. *Relaciones entre autoestima y consumo moderado de sustancias en la adolescencia (Jiménez y cols., 2008)*



social está asociada con un mayor consumo de estas sustancias (Musitu y Herrero, 2003). Estos resultados se presentan en la siguiente figura.

En otro reciente estudio también hemos observado un efecto de protección de las dimensiones familiar y escolar de la autoestima y, simultáneamente, un riesgo asociado a las dimensiones social y física (Jiménez, Musitu y Murgui, 2008). Además, en este estudio se observó que: (1) las características del funcionamiento familiar constituyen un factor explicativo distal del consumo de sustancias en la adolescencia, y (2) la autoestima desempeña un papel mediador en la relación entre el funcionamiento familiar y el consumo de sustancias en adolescentes. Es decir, las características positivas o negativas del funcionamiento familiar potenciaban o inhibían las autoevaluaciones positivas del adolescente en los distintos dominios relevantes de su vida (familia, escuela, sociabilidad y apariencia física), unas autoevaluaciones que eran a su vez importantes predictores directos o proximales del consumo de sustancias de los adolescentes.

Aunque estos resultados puedan parecer paradójicos, hay razones teóricas que los avalan. Las autoestimas familiar y académica están más relacionadas con la capacidad del adolescente para asumir y respetar las reglas de convivencia establecidas desde una figura de autoridad; sin embargo, la autoestima social tiene más que ver con la capacidad para interactuar en otros contextos que en la adolescencia son aún relativamente novedosos, como por ejemplo el ocio, especialmente el nocturno. Como ya hemos señalado anteriormente, el consumo de sustancias en grupo es muy característico en la adolescencia, y está asociado a procesos de identificación y asunción de valores y actitudes grupales que implican reconocerse como «seres sociales normales». Desde este punto de vista, el consumo moderado u ocasional se relaciona positivamente con la percepción de ser una persona sociable; esto es, con una autoestima

social positiva. En conclusión, estos resultados vienen a contestar la imagen tradicional de la autoestima como un recurso que fomenta hábitos saludables, y apuntan a la necesidad de considerar las distintas dimensiones cuando se analiza su carácter protector o de riesgo para el consumo de sustancias en la adolescencia.

A modo de resumen, en este capítulo nos hemos acercado al concepto de riesgo en la adolescencia centrándonos en una de las conductas de desajuste más importantes en este momento de la vida: el consumo de sustancias. En primer lugar hemos presentado datos epidemiológicos con el fin de construirnos un «mapa» de los niveles de consumo de sustancias tanto legales como ilegales en la población adolescente. Estos datos indican que los índices de las sustancias más consumidas (tabaco y alcohol) continúan aumentando, y también se registra un importante aumento de consumo de sustancias ilegales como el cannabis y la cocaína, con graves consecuencias para la salud y el ajuste conductual del adolescente. Además, se observan diferencias entre sexos que se van haciendo más pequeñas e incluso invirtiendo para el caso de las sustancias lícitas.

En segundo lugar, hemos hecho un breve recorrido por los modelos teóricos a partir de los cuales se intenta explicar el complejo problema del consumo de drogas. Nos hemos centrado en los modelos psicosociales porque ofrecen un marco de análisis muy interesante para la comprensión de los problemas de conducta en la adolescencia. Desde esta perspectiva, hemos hecho un detenido análisis de los principales factores de riesgo y protección presentes en el contexto familiar —estilos educativos, calidad de las relaciones familiares, consumo y actitudes de los propios padres— y en el contexto de las relaciones sociales del adolescente —grupo de iguales, amigos íntimos, novio/a, hermanos y otros adultos significativos—. Para finalizar, hemos constatado que el consumo de sustancias también se relaciona con el estado de ánimo negativo y con las distintas autovaloraciones que el adolescente hace de sí mismo.

CAPÍTULO 3

LA RED SOCIO-FAMILIAR Y LAS TRAYECTORIAS EN LA CONDUCTA DELICTIVA

La mayoría de los adolescentes se integra sin problemas en el complejo mundo de los adultos. Sin embargo, algunos de ellos se implican en conductas de alto riesgo a lo largo de su camino madurativo: consumo de sustancias o problemas de violencia, más o menos graves y que van desde dificultades ocasionales, asociadas a determinados eventos vitales estresantes, hasta problemas recurrentes especialmente graves. Diferentes informes recientes revelan una tendencia creciente en el porcentaje de adolescentes implicados en conductas de carácter delictivo y, por tanto, se ha incrementado también el interés científico por comprender las dinámicas subyacentes de unos comportamientos que, sean ocasionales o no, pueden comprometer el desarrollo ajustado del joven, la estabilidad familiar y también la social.

En las páginas anteriores hemos analizado ampliamente el consumo de sustancias en el periodo adolescente. A continuación haremos algo semejante con la conducta delictiva, con lo cual habremos estudiado dos de los comportamientos más importantes del universo de conductas de riesgo en la adolescencia. En primer lugar, delimitaremos el concepto de delincuencia centrándonos en la edad adolescente que, en este momento de la vida, comprende una amplia variedad de conductas. Seguidamente, presentaremos algunos datos epidemiológicos recientes en el contexto español y europeo. También, haremos un breve repaso de los modelos más importantes que han intentado explicar la delincuencia adolescente, profundizando especialmente en el modelo de Moffitt y la diferenciación entre trayectorias transitorias y persistentes. Finalmente, siguiendo el mismo esquema, analizaremos los factores de riesgo y protección más importantes en la explicación de la conducta delictiva en adolescentes.

1. ADOLESCENCIA Y DELINCUENCIA: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Estudios recientes han señalado que en los últimos años se ha producido un cambio cualitativo y cuantitativo en el patrón de conductas delictivas y vandálicas en adolescentes (Martín, 2004). No sólo se han incrementado los episodios delictivos juveniles en términos de actos dirigidos a infligir voluntariamente daños a bienes materiales, ya sean públicos o

privados, sino que este incremento ha sido más acusado en las acciones contra las personas, sobre todo dirigidas a personas de la misma edad o más jóvenes (Pfeiffer, 2004). Según Martín (2004), estas nuevas pautas y manifestaciones del comportamiento delictivo entre los menores se están desarrollando en países industrializados con economía de mercado y, por tanto, es necesario contextualizar en este escenario la validez y aplicabilidad de los trabajos sobre conducta delictiva juvenil. Nos centramos en los estudios sobre conductas delictivas contextualizados en nuestro ámbito socio-cultural. Pero antes de continuar con su análisis, es necesario delimitar exactamente a qué tipo de conductas nos estamos refiriendo.

La delincuencia hace referencia a «un conjunto de conductas que violan las expectativas institucionalizadas, esto es, las expectativas que se reconocen como legítimas dentro de un sistema social dado» (Cohen, 1959, p. 462). Desde esta definición, la delincuencia adolescente haría referencia al conjunto de infracciones cometidas por la población adolescente; la noción de infracción o de delito supone un contacto con la justicia y está íntimamente ligada a las reglas en vigor del lugar en donde vive el adolescente. Estas acciones no sólo se salen del repertorio de los comportamientos aceptables por la sociedad de pertenencia sino que también ponen en peligro físico o psicológico al propio autor y a otras personas. Así, el carácter excepcional de este comportamiento se asocia a la trasgresión de una norma social, así como a un riesgo para las personas implicadas.

La conducta criminal y la trasgresión de normas están en el núcleo de la definición de delincuencia y una gran mayoría de estudios utilizan datos legales y policiales como una medida de estas conductas. Sin embargo, la delincuencia en la adolescencia es un hecho relativo que sitúa al adolescente en un continuo de menor a mayor gravedad y, en una definición tan restringida no entrarían todos aquellos actos no registrados como delito en lo penal y que, si son detectados, son tratados de modo informal o desde el ámbito de los servicios sociales. En efecto, muchas de las conductas delictivas cometidas por adolescentes no son oficialmente conocidas y, por tanto, desde el ámbito de la investigación psicosocial también se utiliza la información proporcionada por padres, profesores y los propios adolescentes. En éste último caso, se ha dado cuenta de la elevada fiabilidad de los autoinformes en el estudio de las conductas de riesgo en la adolescencia (Flisher, Evans, Muller y Lombard, 2004); además, las cifras oficiales generalmente sólo recogen los actos de mayor gravedad.

En efecto, en el ámbito de la delincuencia adolescente, existe una diferencia importante entre las estadísticas oficiales y el número de delitos que los adolescentes dicen haber cometido realmente: las estadísticas oficiales sólo reflejarían un 2% de los actos delictivos que los adolescentes informan (Cloutier, 1996). Así, una mayoría de adolescentes ha cometido pequeños delitos que no son reflejados en las cifras oficiales de delincuencia.

TABLA 3.1. *Conductas vandálicas y delictivas en la adolescencia (porcentaje de adolescentes implicados)*

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

Fuente: Popper y Steingard (1996).

Por ejemplo, en un estudio realizado recientemente en Finlandia, se ha señalado que solo un 10% de las conductas delictivas informadas por los adolescentes son sentenciadas (Ritakallio, Kaltiala-Heino, Kivivuori y Rimpelä, 2005). Por estas razones, es necesario tener en cuenta que en el ámbito de la adolescencia se maneja un concepto de delincuencia mucho más amplio que el relacionado con el ámbito estrictamente legal.

Desde el punto de vista psicológico, tampoco se puede considerar la dicotomía «delincuente-no delincuente», ya que la delincuencia constituye un continuo de todo un conjunto de actos de menor a mayor gravedad en los que muchos adolescentes estarían implicados. Es decir, desde el ámbito de lo psicosocial la conducta delictiva ha sido estudiada como un factor que abarca una amplia gama de conductas desviadas (por ejemplo, delitos propiamente dichos pero también peleas, conductas disruptivas en la escuela, etc.) y que están interrelacionadas entre sí. Así, distintos autores han propuesto una variedad de conductas desviadas que, en conjunto, reflejan la conducta delictiva en adolescentes. Por ejemplo, Popper y Steingard (1996) sugieren que las conductas vandálicas y delictivas más frecuentes en los adolescentes norteamericanos son las que aparecen en la tabla 3.1. (las conductas están presentadas en orden decreciente de frecuencia).

También desde el punto de vista psicosocial, la conducta delictiva es, junto con la violencia y el rechazo escolar, uno de los índices más importantes de conducta antisocial (Deptula y Cohen, 2004). De hecho, desde la perspectiva psicopatológica, la conducta delictiva se relaciona con la agresión y la violencia y constituye un indicador de los denominados trastornos antisociales de la personalidad (DSM-IV y CIE 10). En este sentido, según distintos autores, la conducta violenta es el mejor predictor de la delincuencia, tanto en chicos como en chicas, puesto que la violencia supone una violación de reglas formales e informales (Deptula y Cohen, 2004; Kupersmidt y Patterson, 1991). Sin embargo, hay que tener en cuenta que no todas las conductas delictivas implican agresión y violencia, es decir, no todos los delitos son violentos. En el marco del presente trabajo, no nos centraremos en trastornos clínicos propiamente dichos sino únicamente en aquellas conductas, persistentes o no, que implican una trasgresión de leyes y normas sociales, estén o no sentenciadas oficialmente.

2. DATOS EPIDEMIOLÓGICOS

Según un estudio europeo de Pfeiffer (2004), entre los años 80 y mediados de los 90, aunque no aumentó el número total de delitos, sí se experimentó un incremento de los delitos violentos (atracos, agresión con agravantes, homicidio y violación) cometidos por jóvenes y generalmente dirigidos a personas de la misma o menor edad. Esta tendencia se observó entre los años 1984 y 2000: el número de delitos violentos cometidos por jóvenes de entre 14 y 18 años aumentó en un 261,4%. Según este mismo estudio europeo, entre los años 2000 y 2003, las cifras han continuado en aumento en la adolescencia tardía y los primeros años de la adultez emergente (18-21 años) pero la situación se ha estabilizado en años anteriores de la adolescencia (14-18 años) para todo el conjunto de conducta violenta y delictiva. En España, las cifras indican tendencias similares: entre los años 1995 y 2000, los datos reflejan un incremento del número de jóvenes menores detenidos. Sin embargo, a partir del año 2000, en todos los tramos de edad en menores, los detenidos han disminuido.

Los datos aquí presentados se refieren a la incidencia de conductas delictivas en jóvenes tales como el robo con violencia e intimidación, homicidio y asesinato, lesiones y delitos contra la libertad sexual, a partir de registros del cuerpo nacional de policía, guardia civil y policía autónoma vasca. Por tanto, no representan más que aquella parte de conductas legalmente registradas como delictivas. Aun así, podemos observar varios hechos importantes. Por un lado, mientras que la prevalencia total de personas (de cualquier edad) detenidas en España ha aumentado un 7,68% entre el año 1998 y el 2002, el incremento en la prevalencia de detenidos

TABLA 3.2. *Número de jóvenes detenidos en España en función del sexo y la edad*

	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Edad: < 14 años	3.303	3.685	3.885	2.785	1.199	971	907	761	896	—
Edad: 14-15	5.095	6.027	7.040	7.722	9.390	9.314	8.600	8.244	7.668	6.835
Edad: 16-17	12.831	13.489	14.931	16.610	15.915	16.385	14.802	14.879	14.009	12.281
Total < 18 años	21.229	23.201	25.856	27.117	26.504	26.670	24.309	23.884	22.573	—
Total 18-20 años	—	—	—	—	38.289	43.710	42.336	43.357	42.203	26.434
Sexo:										
mujeres < 18 años	1.884	1.961	2.054	2.179	2.254	2.517	2.297	2.652	2.754	—
Sexo:										
hombres < 18 años	19.345	21.240	23.802	24.938	24.250	24.153	22.012	21.232	19.819	—

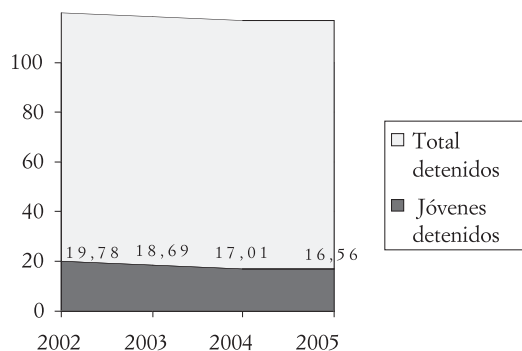
—: No se dispone de datos.

Fuente: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia a partir de datos del Ministerio del Interior (2006).

entre 14 y 17 años ha sido más del doble (17,49%). Esto significa que en los últimos años se ha dado sobre todo un incremento en el número de delitos cometidos por jóvenes de esas edades. Sin embargo, como se puede observar en la siguiente gráfica, en los últimos años (2002-2005), esta tendencia ha comenzado a invertirse y se observa un decremento en el porcentaje de jóvenes detenidos respecto al total de detenidos en el país:

Por otro lado, destacan también dos hechos fundamentales: el número de detenidos aumenta considerablemente con la edad (por ejemplo, en el año 2005, 896 detenidos menores de 14 años frente a 14.009 de entre 16 y 17 años), y el número de mujeres jóvenes detenidas es mucho menor que el de hombres jóvenes (por ejemplo, en el año 2005, 2.754 mujeres frente a 19.819 hombres). Sin embargo, es de destacar que entre 2001 y 2005, los hombres jóvenes detenidos han disminuido en un 20% mientras que entre las mujeres las detenciones han aumentado, aproximadamente, en esa misma cantidad.

Las diferencias entre chicas y chicos en la comisión de conductas delictivas es una constante detectada en la mayor parte de estudios relacionados con la delincuencia en la adolescencia (Moffit, 1993; Musitu y cols., 2001; Popper y Steingard, 1996; Storvoll y Wichstrom, 2002). Según el estudio europeo de Pfeiffer (2004), la conducta delictiva de carácter violento es un hecho fundamentalmente relacionado con el sexo masculino. Estas cifras se repiten en encuestas escolares sobre delitos no denunciados, donde los chicos predominan en conductas delictivas con carácter habitual. Se ha estudiado si esta diferencia se debía a una asimetría en la incidencia de los factores de riesgo en chicos y en chicas. Sin embargo, se observó que frente a los mismos factores de riesgo, chicos y chicas respondían con conductas distintas: los chicos se implican más en conductas relacionadas con la agresión directa (robo, vandalismo y conductas de oposición en la escuela), es decir en conductas con mayor «visibilidad», mientras que

GRÁFICO 3.1. *Porcentaje de detenidos (2002-2005)*

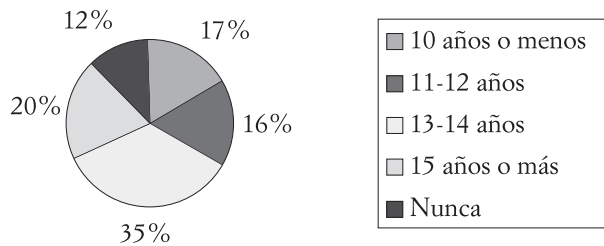
las chicas manifiestan un mayor número de conductas de carácter encubierto tales como hacer novillos o hablar mal de otros (Storvoll y Wichstrom, 2002). En efecto, en palabras de los propios adolescentes se confirman estos resultados:

Con respecto a los chicos: *... son de chico a chico... excepto uno que siempre le pega a las chicas.* Con respecto a las chicas: *... es que las chicas son más de insultar y tal... más de insultar sea profesores, amigos lo que fuera... sí es burlarse... las chicas no se, somos como más, un poco como más comer la cabeza, como que nos metemos más diciéndole a la otra «déjala», «pasa de ella», «haz esto, haz lo otro».*

Con respecto a la violencia en general: *... yo creo que hay menos violencia por así decirlo que el año pasado porque también se ha ido mucha gente que, pues que era la más por así decirlo, guerrera, contra los profesores no hay mucho, pero entre los alumnos hay más peleas que insultos.* (Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria escolarizados en la Comunidad Valenciana. Investigación del Equipo Lisis, Universidad de Valencia, 2006).

En resumen, chicos y chicas difieren en el carácter de la conducta delictiva, siendo los chicos los que se implican en mayor medida en conductas delictivas con utilización de la agresión y la violencia directa. Sin embargo, diversos autores han aludido a la *paradoja del género* en relación con las conductas de riesgo: en problemas de conducta con una ratio desigual, aquellos grupos que muestran menor prevalencia (en este caso las chicas) presentan peor pronóstico y peores consecuencias a largo plazo (Slomkowski, Rende, Conger, Simons y Conger, 2001).

En relación con la edad, los estudios muestran que la función de relación presenta una forma curvilínea, con un pico de participación en conductas delictivas que se sitúa en torno a los 15-16 años de edad (Cohen y cols., 1993). Este pico de participación se ha observado tanto en chicos como en chicas, sin embargo las chicas tienden a mostrarlo más tarde que

GRÁFICO 3.2. *Edad de inicio en conductas delictivas*

Fuente: Thornberry (2004).

los chicos (Cohen y cols., 1993). Respecto a la edad de inicio, Thornberry (2004) obtiene los siguientes resultados:

En este estudio, el 16,9 % empezó a delinquir antes de los diez años y el 16,4% a los once o doce años. Si se tienen en cuenta estos dos grupos simultáneamente, se puede considerar a una tercera parte de la muestra como potenciales delincuentes infantiles. El 54,6% de la muestra inició la actividad delictiva durante la adolescencia y, finalmente, un 12,1% dijo no haber participado en ninguna actividad delictiva durante el periodo de edad estudiado. Como se puede observar, la implicación en conductas de carácter delictivo suele iniciarse durante la época de la adolescencia, mientras que la delincuencia infantil es menos frecuente, especialmente la de inicio muy temprano, antes de los diez años.

La edad de inicio y el tipo de delito son datos de una gran trascendencia, puesto que se ha constatado que ambos son indicadores básicos para determinar la posible persistencia de la conducta delictiva. Cuanto más baja es la edad del primer arresto, más probabilidad hay de que el joven reincida en una actividad delictiva consistente y esta probabilidad también es mayor si se comienza con delitos violentos que si se trata de delitos menores (fugarse de casa, consumo de sustancias ilícitas). En este sentido, a partir de la edad de inicio y de las diferencias en relación con la gravedad y tipo de delito cometido, Moffitt (1993) formuló una teoría que permite explicar la conducta delictiva en la adolescencia a partir de la distinción de dos trayectorias, *transitoria* y *persistente*, y que, además, facilita la predicción de su evolución en la edad adulta. A continuación revisaremos las aportaciones teóricas de éste y otros autores también fundamentales en el estudio de la delincuencia adolescente.

3. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Al igual que ocurría en el caso del consumo de sustancias, dos de las teorías más integradoras en la explicación de la conducta delictiva son la *teoría*

de la conducta problema (Jessor, 1991, 1993) y el *modelo de desarrollo social* (Hawkins y cols., 1992). La teoría de Jessor, presentada anteriormente, es una teoría que, a partir de una matriz común de acumulación de factores, explica tanto la conducta delictiva como el consumo de sustancias. El interés del modelo de Hawkins y colaboradores radica en que se trata de una teoría general de la conducta humana cuyo objetivo es explicar tanto el comportamiento antisocial (uso de drogas ilegales y conductas delictivas) como el prosocial. Este modelo integra además otras teorías previas de la conducta delictiva que han tenido abundante apoyo empírico, como son la teoría del aprendizaje social, la teoría de la asociación diferencial y la teoría del control social.

En primer lugar, en consonancia con la *teoría del aprendizaje social* (Bandura, 1979), Hawkins y colaboradores asumen que los seres humanos son buscadores de satisfacción y que se implican en actividades y conductas en función de la satisfacción que esperan recibir de ellas. En segundo lugar, según la *teoría de la asociación diferencial* (Sutherland y Cressey, 1974), las experiencias desviadas proporcionan información empírica y refuerzos para acciones futuras y se integran en una cultura de la desviación. Finalmente, basándose en la *teoría del control social* (Hirschi, 1969), se hipotetiza que la conducta del sujeto será prosocial o antisocial dependiendo de las conductas, normas y valores predominantes que tengan aquellos a los que el sujeto está vinculado. También Thornberry (1987) propuso una *teoría interaccional de la delincuencia* que combina elementos de las teorías del control social y del aprendizaje social. Según este autor, la conducta desviada es el resultado tanto de la débil vinculación de la persona con la sociedad convencional como de un pobre ambiente social donde la conducta inadecuada puede aprenderse y reforzarse.

En síntesis, estas teorías ofrecen un análisis interesante de diversos aspectos de la conducta delictiva para la población adolescente y adulta. Sin embargo, como ya hemos visto, la adolescencia es un momento peculiar de la vida asociado a los numerosos cambios físicos, psicológicos y sociales que ponen a prueba la capacidad de adaptación, tanto individual como familiar. Resulta necesario tener en cuenta la posibilidad de que tanto el adolescente como su familia no se adapten de forma adecuada a estos cambios, generando una situación de estrés que, si supera los recursos de que dispone el adolescente, puede desencadenar la implicación en conductas desajustadas. En este sentido, un modelo integrador que analiza tanto los cambios familiares asociados a la adolescencia como el papel de los recursos del adolescente en la explicación de las conductas delictivas es el Modelo de Estrés Familiar en la Adolescencia (Musitu y cols., 2001).

3.1. El Modelo de Estrés Familiar en la Adolescencia (M.E.F.A.D.)

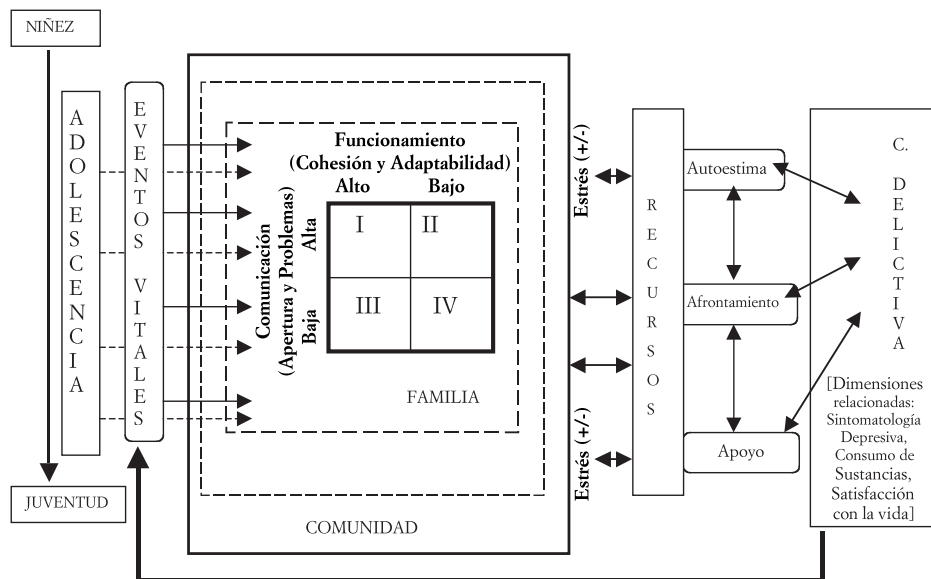
Es necesario preguntarse, ¿qué determina la mayor o menor implicación del adolescente en conductas desajustadas como las delictivas?

Evidentemente, no hay una única respuesta a esta cuestión; sin embargo, la mayoría de los estudios que analizan los factores protectores y de vulnerabilidad durante la adolescencia incluyen el sistema familiar como un elemento fundamental. Además, cuando los aspectos del sistema familiar son favorables, el adolescente suele disponer también de más recursos personales y sociales (autoestima y apoyo social) con los que afrontar los cambios que implica la adolescencia y, en consecuencia, es menos vulnerable a desarrollar conductas antisociales. El Modelo de Estrés Familiar en la Adolescencia (MEFAD) propuesto por Musitu y colaboradores (2001), es un modelo que permite analizar el ajuste familiar, así como el bienestar o desajuste psicosocial de sus miembros, en aquellas familias con un hijo adolescente. Específicamente, el modelo incluye el análisis de seis factores: adolescencia, eventos vitales, sistema familiar, estrés familiar, recursos y ajuste (ver figura 3.1). Estos seis factores se consideran íntimamente relacionados entre sí, de tal modo que la variación en uno de ellos afecta al resto.

En primer lugar, el factor I o *Adolescencia*, se refiere a la consideración de este periodo evolutivo como una etapa de transición desde la niñez a la juventud que se caracteriza por importantes cambios físicos, psicológicos y sociales. El factor II, *Eventos Vitales*, subraya la necesidad de considerar aquellos sucesos que acontecen en una familia y que pueden ser normativos (por ejemplo, la entrada de uno de los hijos en la adolescencia se considera como una de las principales transiciones normativas para una familia) o no normativos (por ejemplo, el divorcio, los problemas económicos, etc.), pero que en ambos casos implican pequeños o grandes reajustes en la familia. Estos eventos y transiciones vitales pueden constituirse en estresores de mayor o menor severidad en función del grado de demandas que generan en la familia. Respecto del factor III, *Sistema Familiar*, es necesario señalar que no sólo el proceso de separación y de búsqueda de autonomía del adolescente provoca cambios en todas las dimensiones o recursos del sistema familiar (vinculación, flexibilidad y comunicación familiar), sino que la propia familia evoluciona y se desarrolla inmersa en un contexto social más amplio (influencia de los amigos de los hijos adolescentes y de la comunidad).

En el siguiente paso, el factor IV de *Estrés Familiar* hace referencia a la valoración de los eventos vitales por la familia, es decir, la interpretación más o menos amenazante del evento vital o transición en función de los recursos familiares de los que se dispone. Respecto del factor V, *Recursos*, se subraya que aquellos adolescentes con mayor autoestima y apoyo social y que utilizan estrategias de afrontamiento más eficaces, atraviesan el tránsito de la adolescencia de un modo más favorable. Por último, en el factor VI, *Ajuste*, se considera que el grado de implicación del adolescente en conductas delictivas y otros problemas relacionados se ve influido por el modo en que la familia se adapta a los distintos eventos vi-

FIGURA 3.1. MEFAD (Modelo de Estrés Familiar en la Adolescencia)



tales, lo que potencia o inhibe a su vez los recursos de que dispone el adolescente. Finalmente, estos problemas de ajuste pueden constituir un nuevo estresor para el sistema familiar. Además, estas mismas dimensiones son también predictoras de la satisfacción con la vida (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007).

Este modelo ofrece un marco teórico de gran utilidad para la planificación de la investigación empírica en factores de riesgo y protección y, naturalmente, para el diseño de intervenciones para la prevención de la conducta delictiva y otros problemas relacionados con la edad adolescente. Sin embargo, antes de analizar detenidamente los factores asociados a la conducta delictiva, es necesario dedicar un espacio al modelo propuesto por Moffitt (1993) en el que se diferencian dos patrones de desarrollo de la delincuencia en adolescentes en función de su carácter más o menos crónico. Como veremos, en este modelo también se integran otras teorías como la del aprendizaje social de Bandura y la perspectiva sociointeraccional de Patterson y colaboradores, y se destaca el papel fundamental de la familia, la escuela y los iguales en el desarrollo de una u otra trayectoria.

3.2. El modelo de Moffitt

Según Moffitt (1993), la delincuencia concierne a dos categorías distintas de sujetos, cada uno con una historia y etiología propias. Por un lado,

una mayoría muestra conductas antisociales solamente durante la adolescencia; mientras que, por otro lado, un pequeño grupo se implica en conductas antisociales en todos los estadios de la vida. En la literatura científica relacionada con este ámbito de estudio, estas dos trayectorias se consideran dos grandes marcos interpretativos de la conducta delictiva en la adolescencia. El primero de ellos postula que estos comportamientos forman parte de una trayectoria transitoria, es decir, que son en gran parte expresiones de una búsqueda y consolidación de autonomía y que, por tanto, constituyen tareas evolutivas normativas de este período del ciclo vital. El segundo acercamiento parte del supuesto de que la expresión de las conductas delictivas y violentas en la adolescencia es resultado de un proceso previo y parte de una trayectoria persistente, en la cual están implicados de forma acumulativa procesos como una socialización negativa, fracaso escolar, etc.

3.2.1. *Trayectoria transitoria*

En el marco de la trayectoria transitoria, se describe la adolescencia como un período de experimentación y, como tal, es un momento en que los adolescentes exploran distintas alternativas (de ocio, de relaciones sociales y amorosas, etc.) entre las que se encuentran las conductas de riesgo. Representa, además, una etapa que pone a prueba la capacidad de toda la organización familiar para adaptarse a los cambios que demandan los hijos adolescentes. Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan y Reuman (1993) sugieren que un clima inadecuado en casa o en la escuela puede explicar que los adolescentes se impliquen en más conductas de riesgo. 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, un deseo que choca con los muros que rodean los mundos «exclusivos» de los adultos. De hecho, Moffitt (1993) señala que existe un vacío o laguna entre la madurez biológica y la madurez social de los adolescentes, acentuada en los últimos tiempos por un inicio cada vez más precoz de la pubertad y un mayor retraso en su proceso de autonomía y asunción de responsabilidades. En otras palabras, el adolescente es ya físicamente capaz, por ejemplo, de mantener relaciones sexuales o de conducir un coche y, sin embargo, al mismo tiempo se le impide participar en la mayor parte de los aspectos más valorados de la autonomía adulta.

En esta situación, un comportamiento desviado puede tener su origen en un fracaso de la familia, de la escuela o de ambos en asumir las necesidades crecientes de autonomía, control y participación del adolescente. Entonces, las conductas de riesgo representan para el adolescente un tipo de conducta social que le permite el acceso a ciertos contextos en los que se siente protagonista y que se relacionan con el estatus de adulto (por ejemplo fumar, beber alcohol, conducir vehículos sin carné, conductas sexuales de riesgo, etc.). Moffitt señala tres procesos en el desarrollo de este tipo

de conducta transitoria: la *motivación*, provocada por el tránsito hacia la madurez; la *imitación social*, que tiene lugar, fundamentalmente, en el grupo de iguales; y el *refuerzo de la conducta*, por el acceso a esos privilegios que simbolizan la madurez.

Como consecuencia, es posible observar a adolescentes de ambos sexos bien ajustados que comienzan a delinquir en esta etapa del ciclo vital, hasta el punto de que investigaciones recientes nos indican que en este período este tipo de conducta es común y prevalente, más en los chicos que en las chicas, y que puede describirse incluso como normativa (Hawley y Vaughn, 2003; Jiménez, Murgui, Estévez y Musitu, 2007). En este sentido, Segond (1999) subraya que la mayor parte de las investigaciones llevadas a cabo en el Reino Unido y Suecia durante los años setenta, muestran 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 habían cometido uno o más delitos de diversa gravedad sin ser etiquetados como delincuentes, puesto que ni habían sido descubiertos ni habían mostrado reincidencia: es decir, que la característica más destacable de estos actos era su carácter transitorio.

Desde este punto de vista, para la mayoría de los adolescentes tanto el consumo de sustancias como la implicación en conductas transgresoras disminuye de forma importante al coincidir con la adquisición de roles sociales adultos en el transcurso de la adultez emergente, una vez superadas la fase de reafirmación personal y conformación de la identidad. 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. 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 y, por tanto, deben ser estudiados profundamente con el fin de prevenirlos.

3.2.2. *Trayectoria persistente*

Sin embargo, otros adolescentes, de nuevo más los chicos que las chicas, presentan ya conductas delictivas en un momento más temprano de la vida, agravándose estas conductas en la adolescencia y en la edad adulta. Según Moffitt (1993) la precocidad de la conducta delictiva caracterizada por la comisión de actos de gravedad es el mejor predictor de una delincuencia crónica. Una situación tal estaría indicando una *trayectoria persistente* de la conducta delictiva. Este modelo se centra en los factores biológicos (por ejemplo, déficits neurofisiológicos), psicológicos (temperamento difícil, déficits cognitivos) y sociales (ambiente familiar aversivo) que influ-

yen de forma temprana en el desarrollo de una personalidad o estilo conductual agresivo y antisocial en la adolescencia.

En este ámbito, algunos investigadores del comportamiento delictivo señalan que la violencia es una característica profundamente persistente y crónica de determinados sujetos en todas las edades (Smetana y Bitz, 1996), así como que una vez desarrollada, los sujetos continúan seleccionando entornos que favorecen y sostienen los actos violentos, creando una disposición duradera al comportamiento antisocial. De este modo estas conductas se tornan reiterativas con el consecuente deterioro del ajuste personal e interpersonal. Además, existe un consenso entre los investigadores sociales preocupados por la delincuencia juvenil en la idea de que la raíz de las conductas delictivas se encuentra, fundamentalmente, en los entornos más cercanos a la persona: familia, pares y escuela.

Desde el punto de vista de la *teoría del aprendizaje social* (Bandura, 1979), la influencia de la familia en la conducta delictiva del adolescente se explica a partir de la importancia del aprendizaje observacional, modelado e imitación en los procesos de desarrollo psicosocial del ser humano, incluidos aquellos referidos al desarrollo de la conducta delictiva. Desde esta teoría se considera que los adolescentes aprenden diferentes conductas identificándose con otros significativos, tales como padres, iguales y profesores.

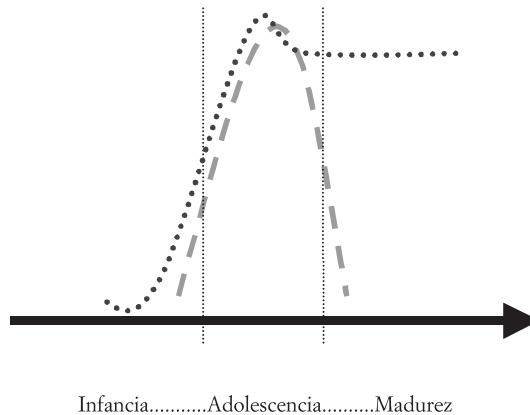
Por otro lado, desde una perspectiva sociointeraccional, Patterson, Reid y Dishion (1992), también plantean en su *modelo de desarrollo de la conducta antisocial* que es en la familia donde se da el «entrenamiento básico» en conducta antisocial. Según estos autores, los niños con conductas antisociales provienen de familias donde la disciplina es dura e incoherente, los padres están poco comprometidos con sus hijos y no ejercen casi ninguna supervisión sobre éstos. En este ambiente, los niños son entrenados para mostrar comportamientos antisociales: los padres dan recompensas y castigos sin considerar el carácter positivo o negativo de la conducta del niño y éste no aprende a desarrollar una conducta prosocial ni a evitar los comportamientos desviados. Las relaciones aversivas constituyen una parte importante de las interacciones sociales en la familia y el niño aprende a dominar a los otros miembros mediante medios coercitivos, resultando la interacción en una escalada de violencia tanto verbal como física. Además, cuando el niño llega al colegio es rechazado por sus comportamientos violentos y disruptivos y suele fracasar en su rendimiento escolar. Estos dos resultados contribuyen a acumular experiencias negativas y a perpetuar la conducta antisocial (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Moffitt, 1993).

La diferenciación entre trayectoria persistente y transitoria nos permite completar la delimitación conceptual anteriormente presentada en lo que se refiere a trastornos antisociales y conductas delictivas propiamente di-

chas. Así, vemos que una proporción estable de varones desarrolla problemas de conducta en un momento temprano de la vida y mantiene estas conductas en la adultez. Todos los varones a los que se les diagnostica un desorden de personalidad antisocial han presentado problemas de conducta en la niñez (Robins, 1985), y por tanto el trastorno se relaciona con factores de riesgo distales o tempranos en la infancia (Moffitt, 1993). Sin embargo, aunque existe una fuerte relación entre inicio temprano y cronicidad, Thornberry (2004) ha señalado que la delincuencia infantil tampoco condena a un niño a una carrera delincuente persistente, ya que hay un grupo importante de adolescentes con edad de inicio temprana en actos delictivos que dice no haber cometido delitos graves (35%) o violentos (45%).

En contraste con la cronicidad observada para este patrón de desarrollo de la conducta antisocial, desde el patrón transitorio se considera que la delincuencia es un problema característico de la adolescencia, con un número y variedad de delitos que se incrementan considerablemente durante este período y que se relaciona con factores de riesgo próximos o contemporáneos tales como la pubertad o las cambiantes definiciones sociales en el mundo adolescente (Moffitt, 1993). El incremento en la tasa de delitos cometidos por adolescentes parece ser el resultado de un aumento tanto en el número de delitos cometidos como en el número de sujetos que se implican en conductas delictivas; de manera que, sujetos que previamente no habían cometido ninguna actividad delictiva comienzan a hacerlo durante la adolescencia. Además, este incremento durante la adolescencia declina en la temprana madurez hasta alcanzar proporciones bajas y similares a las que se dan en los períodos previos a la adolescencia (Moffitt, 1993). En el siguiente gráfico podemos observar las diferencias entre ambas trayectorias en función de la edad: la línea de puntos representa la trayectoria persistente de la conducta delictiva y la línea discontinua representa la transitoria.

GRÁFICO 3.3. *Trayectorias de la conducta delictiva*



Si se tienen en cuenta estas dos reflexiones teóricas, tenemos que asumir que las conductas transgresoras en la adolescencia son, o bien parte integrante de la búsqueda de consolidación de la identidad y autonomía del adolescente, o bien, el resultado de un proceso previo, centrado, fundamentalmente, en las relaciones negativas con los otros significativos como padres y educadores. Sin embargo, creemos que estas dos orientaciones presentan puntos comunes en la explicación de la conducta delictiva en la adolescencia (importancia del entorno familiar, escolar y de iguales, por ejemplo), por lo que no debieran considerarse como opuestas sino, más bien, como complementarias en el ámbito de la investigación de factores explicativos y, obviamente, en la prevención e intervención.

4. FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN

Numerosas investigaciones han explorado una variedad de factores de riesgo y protección asociados a la conducta delictiva en adolescentes. Tradicionalmente, estos estudios han examinado los problemas de conducta desde una perspectiva fundamentalmente individual (hiperactividad, agresividad infantil, etc.), prestando poca atención a los contextos sociales y aún menos a las interacciones entre contextos. Recientemente, los investigadores están asumiendo en mayor medida la perspectiva ecológica y centran sus estudios en la complejidad de las relaciones que existen entre el sujeto y sus múltiples contextos de desarrollo (Musitu, Herrero y Cantera, 2004). Los estudios que han adoptado esta perspectiva, han considerado a la familia como uno de los contextos donde una amplia variedad de factores se han relacionado con este tipo de problemas de desajuste psicosocial, incluyendo el estatus socioeconómico bajo, el tipo de familia, el desacuerdo parental, etc. (Musitu y cols., 2001). Sin embargo, los determinantes de los problemas de conducta no se limitan exclusivamente al ámbito familiar. La importancia creciente que tiene el contexto de los iguales hace que éste sea uno de los ámbitos también más estudiados en relación con las conductas delictivas en los últimos años (Deptula y Cohen, 2004; Pfeiffer, 2004).

En la tabla 3.3 se presenta un resumen de los factores de riesgo relacionados con la implicación en actos delictivos. A continuación dedicaremos un espacio a la revisión detenida de trabajos que han analizado específicamente el papel de la familia y de las relaciones entre iguales en la génesis de las conductas delictivas. También, analizaremos la relación que tiene esta conducta antisocial con otros problemas como el consumo de sustancias y la sintomatología depresiva, y nos ocuparemos finalmente del importante y a veces controvertido rol de la autoestima del adolescente.

TABLA 3.3. Factores de riesgo asociados con la conducta delictiva

<i>Tipo de Factor</i>	<i>Factores de Riesgo</i>
<i>Sociodemográficos</i>	— ser varón (9 de cada 10 detenidos) — tener más de 17 años (6 de cada 10)
<i>Individuales</i>	— conducta agresiva en la primera infancia — impulsividad — baja autoestima — falta de empatía — búsqueda de sensaciones — fracaso escolar (77% sin estudios secundarios) — abuso de sustancias
<i>Familiares</i>	— parentalidad inadecuada (apego inseguro y crianza autoritaria o negligente) — historia de maltrato infantil
<i>Comunitarios</i>	— marginación social o riesgo de exclusión — integración en grupos desviados — desempleo o empleo precario (43% en paro)

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

4.1. En el contexto familiar

4.1.1. Estilos educativos

Dos de las variables de mayor valor predictivo para el primer delito son el *tipo de disciplina familiar* y los *estilos parentales*. Goleman (1995) confirmó la existencia de modos de paternidad emocionalmente inadecuados para el desarrollo y ajuste de los hijos: el estilo *laissez-faire* y la minusvaloración y falta de atención hacia los sentimientos de los hijos. Las repercusiones negativas de los estilos de parentalidad emocionalmente inadecuados en el ajuste de los niños han sido constatadas en diferentes estudios que han relacionado los estilos parentales no autoritativos y la utilización del castigo físico con la conducta de tipo delictivo en adolescentes (Loeber, Drinkwater, Yin, Anderson, Schmidt y Crawford, 2000). También se ha observado que un excesivo control parental asociado a una disciplina coercitiva, se relaciona con la afiliación con iguales desviados (Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000).

Al contrario, los adolescentes cuyos padres presentan un estilo autoritativo fundamentado en el apoyo —sensibilidad, implicación y estilo de comportamiento consistente— puntúan menos en conducta delictiva y sintomatología depresiva y más en autoeficacia en la escuela y rendimiento académico, siendo estas dos últimas variables, a su vez, dos importantes factores de protección de la conducta delictiva (Doyle y Markiewicz, 2005). En efecto, distintos autores han coincidido en señalar el

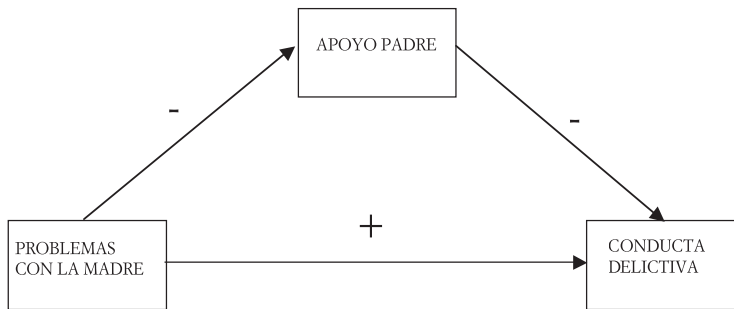
papel del *apoyo familiar* como una de las características protectoras más importantes en la familia. Branje y colaboradores (2002) han señalado que las relaciones familiares son una importante fuente de apoyo durante la adolescencia, incluso cuando las relaciones fuera de la misma van creciendo en importancia para los adolescentes. Así, un elevado apoyo percibido de los padres predice niveles más bajos tanto de problemas de externalización (por ejemplo, la conducta delictiva), como de problemas de internalización (por ejemplo, la ansiedad y la depresión), aun cuando han sucedido en la familia numerosos eventos vitales negativos (Demaray y Malecki, 2002). También, Davies y Windle (2001) encontraron que, mientras el desacuerdo marital se relacionaba con la presencia de conductas delictivas y síntomas depresivos a lo largo de la adolescencia, el apoyo familiar protegía de los efectos adversos del desacuerdo marital.

4.1.2. *Relaciones familiares*

En los estudios sobre familia y conducta delictiva, se observa que es la calidad de las relaciones entre padres e hijos la variable predictora más importante de la conducta antisocial del hijo adolescente. Algunos de los factores que más se relacionan con la participación en actos delictivos son la *baja cohesión familiar*, es decir, la baja vinculación emocional entre sus miembros y una pobre interacción entre padres e hijos, especialmente con la madre (Matherne y Thomas, 2001). Sin embargo, un apego seguro donde los lazos afectivos entre padres e hijos son fuertes y los padres están disponibles, constituye una importante barrera frente al desarrollo de conductas antisociales (Buist, Dekovi, Meeus y Van Aken, 2004). También, el *conflicto familiar*, así como la utilización de estrategias disfuncionales para su resolución, se relaciona de manera positiva con los problemas externalizantes como la agresión y la delincuencia (Formoso, Gonzales y Aiken, 2000). Por el contrario, la utilización de estrategias funcionales de resolución de conflictos familiares como el diálogo se relacionan con una baja implicación del hijo adolescente en conductas delictivas (Martínez, 2002).

Respecto de la *comunicación* en la familia, los adolescentes implicados en conductas disruptivas y delictivas informan de un ambiente familiar negativo, caracterizado por una falta de comunicación o por la presencia de una comunicación negativa cargada de problemas (Loeber y cols., 2000; Musitu y cols., 2001; Martínez, 2002). Contrariamente, la comunicación abierta y fluida, donde el intercambio de puntos de vista entre padres e hijos se realiza de forma clara y empática, con respeto y afecto, ejerce un efecto de protección frente a la implicación en conductas de tipo delictivo (Buist y cols., 2004; Kerr y Stattin, 2000) y la ruptura de normas sociales (Stattin y Kerr, 2000). Además, recientemente se ha constatado que la madre y el padre pueden influir de modo distinto en los problemas de conducta de sus

GRÁFICO 3.4. *Influencia de los problemas de comunicación con la madre y del apoyo percibido del padre en la conducta delictiva (Jiménez y cols., 2005)*



hijos. Específicamente, se ha observado que gran parte del efecto negativo que los problemas de comunicación con la madre tiene en las conductas delictivas es indirecto a través de su influencia negativa en el apoyo social percibido del padre (Jiménez, Musitu y Murgui, 2005). Es decir, como podemos observar en el gráfico 3.4., los problemas con la madre inhiben la percepción de los recursos de apoyo del padre, lo que a su vez se traduce en mayores niveles de conducta delictiva en el hijo adolescente.

En el ámbito de las relaciones familiares no sólo son importantes las que el adolescente tiene con sus padres sino que la calidad de la relación marital también se ha asociado con la delincuencia adolescente. En este sentido, una línea de trabajo se ha centrado en analizar los efectos del desacuerdo marital y la separación de los padres en los problemas de conducta de los hijos. Al igual que sucedía con el consumo de sustancias, distintos estudios han señalado el *tipo o composición familiar* como una de las variables asociadas con la conducta delictiva. En estos estudios se distingue entre familias con ambos progenitores, familias monoparentales y familias reconstituidas. En general, se ha observado que si la monoparentalidad está asociada a un conflicto marital (por ejemplo, el divorcio frente a la viudedad) y que si la que falta es la madre, el riesgo de participar en conductas delictivas es mayor (Juby y Farrington, 2001).

Sin embargo, otros autores han observado que la relación entre composición familiar y conductas delictivas en los hijos depende del funcionamiento familiar (Matherne y Thomas, 2001), es decir, de la calidad de las relaciones en el proceso de separación o en el proceso de reconstitución familiar. De este modo, lo que importa no es tanto el tipo de familia como la existencia de conflictos o de un mal funcionamiento en la misma (Doyle y Markiewicz, 2005; Freeman y Newland, 2002). También se han encontrado relaciones entre el estatus socioeconómico de la familia y la conducta delictiva de los hijos (Santinello, Vieno, Kiesner y Beritnato, 2002), teniendo en cuenta que los efectos de la pobreza aparecen más

acusadamente en los casos de monoparentalidad (Brooks-Gunn y Duncan, 1994). En resumen, aunque los hogares monoparentales son el tipo de estructura familiar que más se ha relacionado con la conducta delictiva de los adolescentes, el divorcio *per se* no es la causa de los efectos negativos en los hijos sino que son las circunstancias negativas que suelen acompañarlos —malas relaciones entre los padres, soledad, conflictos, deterioro de la situación económica, falta de tiempo y supervisión, sobrecarga laboral— las que predicen conductas antisociales en los hijos.

4.1.3. *Historia familiar de problemas de conducta*

Finalmente, variables como la *historia familiar de problemas de conducta*, también han sido estudiadas en relación con el comportamiento delictivo, fundamentalmente por el efecto de modelado que puede producirse en la familia (McCabe, Hough, Wood y Yeh, 2001). Por un lado, resultan problemáticas aquellas familias con una historia parental de conducta desviada y una actitud tolerante hacia este tipo de conducta (Werner y Smith, 1992). Por otro lado, la existencia de hermanos mayores que delinquen también influye en la posterior implicación en conductas delictivas de los hermanos pequeños (Slomkowski y cols., 2001). Más específicamente se han comprobado los efectos negativos de la alianza entre hermanos en la implicación en conductas delictivas, principalmente en familias de riesgo (Bullock y Dishion, 2002).

Sin embargo, se ha observado que si los padres apoyan conductas convencionales y sancionan aquellas problemáticas y antisociales, los hijos tienen menos probabilidades de delinquir. Es decir, para poder prevenir conductas delictivas en los hijos resulta de suma importancia no sólo que exista una adecuada disciplina y estilo educativo en la familia, además de unas buenas relaciones entre padres e hijos y entre los propios padres, sino que también es necesaria una actitud de sanción de los padres y de los hermanos hacia estas conductas (Beam, Gil-Rivas, Greenberger y Chuansheng, 2002; Greenberg y cols., 1998; Jessor, y cols. 1995). Los mismos adolescentes apuntan estas razones cuando buscan argumentos para explicar este tipo de conductas en sus compañeros:

... puede ser que a lo mejor también puede tener algún problema en casa o cualquier cosa, o porque a lo mejor no tiene aprecio a las cosas, respecto al material... desde pequeños han estado un poco más sueltos y tal. Se pasan más tiempo en la calle, hacen amigos, sabes y como están sin padres ni nada pues al final hacen lo que quieren... siempre si están encima de ellos es para castigarles o algo, ellos pasan de todo, entonces es abí cuando se crea el conflicto, pasan de todo, y entonces ellos adoptan esa forma de ser... (hablando de un caso concreto) porque su madre pues tiene, creo que son unos cuantos hijos, cinco hijos, algo de eso, y a lo mejor, no los ha podido atender desde pequeñitos.

(Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria escolarizados en la Comunidad Valenciana. Investigación del Equipo Lisis, Universidad de Valencia, 2006).

4.2. En el contexto social

4.2.1. *La influencia del grupo de iguales*

Recientemente, Pfeiffer (2004) realizó una encuesta donde preguntaba a los jóvenes por las características de su grupo de amigos. Los resultados de esta investigación muestran que aquellos adolescentes que provenían de familias con una historia previa de conducta antisocial y violenta, también se integraban en grupos de iguales con similares características. Del total de los adolescentes entrevistados, el 41,7% eran «no desviados» y tenían grupos de amigos donde realizaban actividades no disruptivas. El grupo que se denominó «normativo» estaba constituido por el 23,6% de los encuestados que, aunque de vez en cuando trasgredían normas sociales, no se implicaban en conductas violentas. El 6,6% de los menores, el grupo de «desviados», tenía un comportamiento de grupo amenazante y violento, e infringían habitualmente tanto las normas sociales como las leyes. Un 28,1% dijo no pertenecer a ningún grupo de amigos. En conclusión, según los datos recogidos por este autor, es fundamental no sólo considerar el clima en la familia del adolescente sino también en qué grupo de iguales está integrado, ya que la mayoría de los adolescentes implicados en estas conductas pertenecen a grupos antisociales.

También recientemente, en una revisión de trabajos sobre iguales y conducta delictiva, Deptula y Cohen (2004) señalan que la investigación sobre conducta antisocial en adolescentes (agresión, rechazo y delincuencia) sugiere que tener amigos implicados en estas conductas o que las aprueban, incrementa la probabilidad de implicarse en comportamientos antisociales. En este sentido, parece que en estos grupos se dan tanto procesos de presión de iguales desviados como un efecto de exposición y modelado de las conductas delictivas en el grupo (O'Donnell, Schawb-Stone y Mu-yeed, 2002; Pleydon y Schener, 2001). Según otros autores, estos efectos sólo ocurren cuando existe un alto grado de compromiso del adolescente con ese grupo de iguales desviados (Reitz, Dekovic y Meijer, 2002). Al igual que ocurría con el consumo de sustancias, también se ha constatado que la asociación entre iguales desviados tiene que ver tanto con procesos iniciales de selección como con procesos de influencia y socialización posterior, una vez formado el grupo (Snijders y Baerveldt, 2003).

Distintos modelos teóricos han intentado predecir cómo serían las relaciones de los adolescentes problemáticos con sus amigos. El *modelo de control social* propuesto por Hirschi en 1969 en el clásico *Causes of Delinquency*, asume que el origen de los actos delictivos se sitúa en la ruptura o debilitación de los lazos que unen a los sujetos con la sociedad. Desde esta teoría, el delincuente presenta una carencia de lazos con los padres, la escuela e incluso con los iguales. Así, las relaciones entre iguales delincuentes son frías y débiles, ya que estos adolescentes presentan también defi-

ciencias en las habilidades sociales necesarias para mantener relaciones interpersonales de calidad.

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

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

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

Pero tener relaciones positivas con iguales también pueden ser una potencial fuente de protección puesto que se han encontrado asociaciones positivas entre las relaciones sociales que el adolescente mantiene con su grupo de iguales y el ajuste psicosocial. Por un lado, el rechazo de los iguales es un factor de riesgo para la implicación del adolescente en conductas delictivas, mientras que la aceptación en un grupo de iguales supone un factor protector moderador del efecto negativo que tiene la adversidad familiar en las conductas de los hijos (Criss, Pettit, Bates, Dodge y Lapp, 2002). Por otro lado, también se ha observado que la agresividad infantil se relaciona con el rechazo de los iguales y con un incremento en la pro-

babilidad de implicarse en conductas delictivas durante la adolescencia (Kupersmidt y Coie, 1990). De hecho, en un estudio longitudinal se encontró que el rechazo temprano de los compañeros influye en la precocidad de las conductas delictivas, mientras que la relación con otros compañeros agresivos es más frecuente en los casos donde el desarrollo de la delincuencia es más tardío (Laird, Jordan, Pettit y Bates, 2001).

Respecto de las relaciones diádicas de amistad, se ha observado que el apoyo proporcionado por el mejor amigo ejerce un efecto protector frente a las conductas delictivas (Criss y cols., 2002). Sin embargo, es necesario tener en cuenta que no todas las relaciones de amistad son satisfactorias, de ahí que se subraye la necesidad de considerar no sólo si un adolescente tiene amigos o no, sino también la calidad de esa relación. Así, se constata la tendencia de los adolescentes antisociales a establecer relaciones con otros adolescentes también antisociales, caracterizándose tales relaciones por la presencia de conductas coercitivas y dominantes (Musitu y cols., 2001). En consecuencia, una relación de amistad con estas características difícilmente será un contexto potenciador de recursos que faciliten el ajuste psicosocial del adolescente. Cuando preguntamos a los adolescentes cómo reaccionan cuando hay problemas entre compañeros en la escuela, sus respuestas ilustran algunas de las ideas anteriores:

... yo por ejemplo si son mis amigos si que voy a defenderlo... si es un chico y veo que no para pues llamaría a mis amigos y que fueran y le pegaran. Si fuera una chica pues hablaría con ella, se que con una chica es distinto yo creo que razonan más. (Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria escolarizados en la Comunidad Valenciana. Investigación del Equipo Lisis, Universidad de Valencia, 2006).

4.2.2. *Relaciones con otros familiares y adultos significativos*

Hemos visto que un gran volumen de investigación se ha centrado en analizar las relaciones de los adolescentes con su familia nuclear y con su grupo de iguales y amigos, como potenciales fuentes de riesgo y protección en el desarrollo de conductas de carácter delictivo. Sin embargo, también sabemos que hay otras personas importantes en la vida del adolescente que pueden influir en su conducta. De hecho, ya hemos subrayado la importancia que tiene para el adolescente poder disponer de recursos distintos a los de la familia inmediata y contar con adultos pertenecientes a la familia extensa (abuelos, tíos y tías, etc.) o con vecinos o miembros de la comunidad, que pueden contribuir positivamente a su desarrollo.

En este ámbito, se ha destacado que, en contextos de alto riesgo para el desarrollo de conductas antisociales, es fundamental poder contar con el apoyo de un mentor natural como un profesor o vecino (Zimmerman y Bingenheimer, 2002). Por tanto, un importante factor protec-

tor frente al desarrollo de conductas delictivas, es la sólida vinculación del adolescente con familiares, maestros u otros adultos significativos, y unos criterios de conducta claros y positivos de las personas con las que está vinculado el adolescente. Según Greenberg y cols. (1998), estas personas muy importantes (*VIP: very important people*) deben mostrar una actitud de sanción hacia las conductas antisociales porque, de lo contrario, si aprueban la desviación y se implican a su vez en estas conductas, constituyen un potente factor de riesgo, sobre todo en los varones. En este sentido, en un interesante estudio realizado en Holanda (De Winter, Kroneman y Baerveldt, 1999) los adolescentes señalaron que el origen de problemas como la implicación en conductas de tipo delictivo no estaba tanto en déficits o dificultades en sus familias sino en la falta de apoyo y atención en un contexto más amplio como otros adultos del vecindario y la escuela. Desde su punto de vista, la presencia de adultos cuidadores y educadores fuera del entorno familiar era tan importante para la prevención como el apoyo dentro de sus familias.

4.3. Otros factores de riesgo y protección

4.3.1. Consumo de sustancias

En los adolescentes, se ha observado que a menudo la implicación en conductas delictivas y el consumo de sustancias se encuentran relacionados. Así, se ha constatado que aproximadamente el 62% de los jóvenes delinquentes ha delinquido a consecuencia de su adicción a la droga, mientras que en el 28% de los casos la delincuencia les había llevado a la droga (Muisitu y cols., 2001). Además, parece que el alcohol está implicado en aproximadamente la mitad de los delitos violentos y que otras drogas se relacionan más con delitos contra la propiedad (White, 2004). Sin embargo, en la literatura científica encontramos datos contradictorios en la determinación de la relación causa-efecto entre el consumo de drogas y los problemas de conducta. En algunas investigaciones se concluye que el consumo de sustancias es la causa de la implicación en actos delictivos (Goldstein, 1985), y en otras se hipotetiza que un estilo de vida delictivo o disruptivo induce a la experimentación con drogas ilícitas (Chaiken y Chaiken, 1990).

En el ámbito teórico se ha intentado dilucidar la fuerte relación que existe entre estas dos conductas de riesgo, y se han planteado varias hipótesis alternativas que explican por qué el consumo de alcohol y drogas es un factor de riesgo para las conductas delictivas. Por ejemplo, en algunos adolescentes, los efectos psicofarmacológicos del consumo de grandes cantidades de alcohol pueden degenerar en conductas violentas. Para otros, es la implicación en conductas delictivas lo que debilita la adherencia a las normas convencionales e incrementa la implicación del sujeto en subculturas desviadas (incluyendo el mercado ilegal de las drogas) que propor-

cionan oportunidades y refuerzos para el consumo de sustancias. Finalmente, para otros, hay un grupo de factores de riesgo comunes que incrementan su implicación en todos los tipos de conducta desviada, incluyendo la delictiva y el abuso de sustancias. Esta última perspectiva ha recibido mucho apoyo, especialmente en los estudios sobre adolescentes. En esta línea, como ya hemos visto anteriormente, Jessor (1991, 1993) señala que la conducta delictiva y el consumo de drogas aparecen juntos en la adolescencia como parte de un «síndrome de conducta problemática» pronosticado por una serie de factores de riesgo subyacentes.

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

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

4.3.2. *Sintomatología depresiva*

La depresión y la conducta delictiva constituyen dos tipos de problemas psicosociales cualitativamente distintos y, sin embargo, diferentes investigaciones han mostrado de forma consistente que existe una co-ocurrencia, más importante que la meramente debida al azar entre ambos problemas en la población general de niños y adolescentes (Angold y Costello, 1993). Específicamente, se ha observado que los estados de ánimo depresivo y la conducta delictiva co-ocurren en un 5 a 8% de los adolescentes (Garnefski y Diekstra, 1997; Ge, Best, Conger, y Simons, 1996), y en muestras de adolescentes con conductas delictivas oficialmente senten-

ciadas, la prevalencia de depresión mayor es de entre un 10% a un 30%. En un reciente estudio, Ritakallio y colaboradores (2005), han encontrado que en muestras de población general también existe una robusta asociación entre delincuencia y depresión. Además, en estas muestras la sintomatología depresiva aumentaba de forma acorde a la frecuencia de la conducta delictiva en todas las formas de conducta evaluadas (dañar mobiliario público, robar, pelearse, etc.), aunque se repite la tradicional tendencia de mayores niveles de depresión en chicas (15,7%) que en chicos (7,5%) (Teplin, Abram, Mc Clelland, Duclan y Mericle, 2002).

Según Hawley y Vaughn (2003), los estudiantes con conductas agresivas y delictivas suelen ser figuras importantes en su grupo de iguales y, por tanto, se benefician de la inclusión social mostrando bajos niveles de síntomas depresivos. Sin embargo, este no es el caso para un grupo de adolescentes más reducido que presentan tanto problemas psicológicos —depresión— como conductuales —delincuencia— (Ferdinand, Stijnen, Verhulst y Van der Reijden, 1999). Se trata de un grupo reducido pero importante ya que estos adolescentes se encuentran en un riesgo particularmente alto para futuros desajustes y están sobre-representados en centros de menores y población clínica.

En el epígrafe anterior ya hemos comentado que los problemas de conducta no se desarrollan aisladamente y que es necesario analizarlos siempre en relación con los contextos sociales donde acontecen: familia, escuela y pares. En relación con el contexto familiar, Ge y colaboradores (1996), examinando observaciones longitudinales de interacciones entre padres e hijos, encontraron que los padres de adolescentes con elevados síntomas depresivos y conductas delictivas eran los más hostiles y menos afectuosos en las interacciones con sus hijos. También, Capaldi (1992) observó que los padres de los adolescentes que mostraban co-ocurrencia de conducta delictiva y síntomas depresivos, habían presentado previamente los mayores déficits en el funcionamiento familiar (pobre supervisión y estrategias educativas inadecuadas). En el contexto de iguales, se sabe que los problemas sociales tales como el rechazo de los iguales y las pobres relaciones con ellos, correlacionan tanto con los problemas de conducta como con las cogniciones depresivas (Coie y Dodge, 1997).

4.3.3. *El rol de la autoestima*

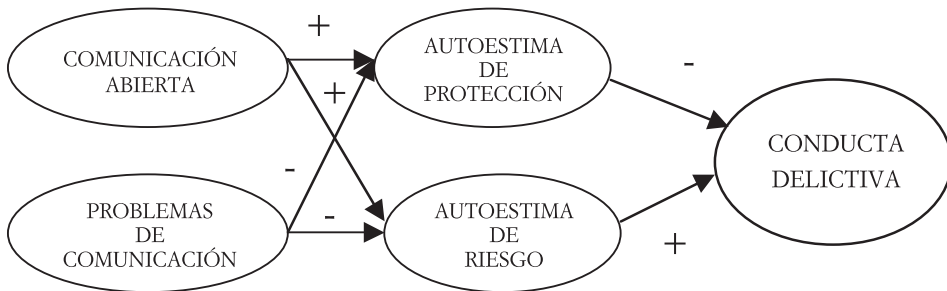
Tradicionalmente, se ha considerado la autoestima del adolescente como un factor de protección fundamental frente a los problemas comportamentales como la conducta delictiva (DuBois y cols., 1998). Sin embargo, como ya apuntábamos con respecto del consumo de drogas, la relación entre autoestima y comportamientos de carácter delictivo tampoco está del todo clara en la literatura científica. De hecho, recientemente se ha visto

que los implicados en tales conductas no presentan consistentemente una autoestima más baja que los no implicados (Thornberry, 2004), lo que se explica en el sentido de que las conductas desviadas pueden actuar como una afirmación del *self* (Mokounkolo, 2004).

Por un lado, desde un punto de vista tradicional, una percepción positiva del sí mismo contribuye a una mejor salud mental, influyendo de este modo en el ajuste comportamental y emocional de los adolescentes (Bandura, 1997; Taylor y Brown, 1994). Por otro lado, investigaciones más recientes han discutido esta idea señalando que una autoestima demasiado elevada conlleva expectativas poco realistas de uno mismo que, cuando se contradicen, pueden estar en el origen de sentimientos depresivos y conductas agresivas (Baumeister, Bushman, y Campbell, 2000; Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin y Wanner, 2004). En resumen, según la primera perspectiva, las percepciones positivas del *self* tendrían una relación lineal negativa con la conducta delictiva. Desde la segunda perspectiva, la relación sería en forma de «U» con niveles muy bajos o muy altos de autoestima asociados a altos niveles de delincuencia.

Al igual que ocurriría con el consumo de sustancias, es posible que los resultados encontrados dependan del tipo de medida de la autoestima que se esté utilizando. En efecto, la mayor parte de los estudios que han encontrado relaciones estadísticas negativas, y por tanto protectoras, entre autoestima y delincuencia, han evaluado la autoestima desde un punto de vista global. Pero si se tienen en cuenta las diferentes dimensiones de la autoestima (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976), los resultados resultan ser relativos a la dimensión de la autoestima que se considere. Así, se han encontrado consistentes relaciones de protección entre las autoestimas familiar y académica y la conducta delictiva (Crosnoe, Erickson y Dornbusch, 2002; Lau y Leung, 1992; Levy, 1997). Sin embargo, las investigaciones que han tenido en cuenta las dimensiones física y social de la autoestima no han mostrado resultados tan consistentes. En este sentido, mientras que unos han observado relaciones de protección para todos los tipos de autoestima, incluidas la autoestima social y física (Levy, 1997), otros han señalado que altas puntuaciones en estas dos dimensiones pueden constituir un factor de riesgo para el desarrollo de conductas antisociales.

En primer lugar, en relación con la autoestima social, se ha constatado que existe un grupo de adolescentes que sobreestiman su competencia social (sobrevaloran su capacidad para hacer amigos y su aceptación en el grupo de pares) y que presentan al mismo tiempo conductas de carácter antisocial (Baumeister y cols., 2000; Brendgen, Vitaro, Turgeon y Poulin, 2002). En segundo lugar, respecto de la autoestima física, podemos pensar que si las conductas delictivas implican un paso a la acción como robar, implicarse en peleas o atentar contra la propiedad (Pop-

GRÁFICO 3.5. *Relaciones entre dimensiones de la autoestima y conducta delictiva*

per y Steingard, 1996), una autoevaluación muy positiva de la fuerza y apariencia física puede estar ligada a la implicación en tales conductas. En este sentido, en un reciente estudio (Jiménez y cols., 2007) hemos analizado la relación de las autoestimas familiar, académica, social y física con las conductas delictivas en una muestra de adolescentes y observamos que existía un factor de autoestima de riesgo (social y física) y otro de protección (familiar y académica) en relación con la delincuencia adolescente (ver gráfico 3.5).

En este estudio, por un lado, observamos que las autoestimas relacionadas con el ámbito escolar y con el familiar se relacionan negativamente con las conductas delictivas. En efecto, en consonancia con Gottfredson y Hirschi (1990), estos dos ámbitos son fundamentales en la prevención de este tipo de conductas, probablemente porque implican que el adolescente respete una serie de normas establecidas por figuras de autoridad (padres y profesores). Por otro lado, las autoestimas social y física se relacionan positivamente con la conducta delictiva y constituyen, por tanto, un factor de riesgo. En este sentido, parece que los adolescentes en contextos de iguales desviados están actuando en función de las normas del grupo y esto puede proveerles de un sentimiento de pertenencia y de popularidad, contribuyendo así a aumentar su autoestima.

Además, los resultados apoyan la función mediadora de la autoestima y sugieren que la calidad de la comunicación entre padres e hijos constituye un factor explicativo distal del comportamiento delictivo en la adolescencia. Este hallazgo es de gran interés ya que la identificación de un mediador entre variables estrechamente relacionadas elucida el mecanismo por el cual A (la comunicación familiar) influye en C (el comportamiento delictivo) (Baron y Kenny, 1986). En nuestro caso, el efecto mediador de la autoestima específica cómo ocurre la influencia de la calidad de la comunicación familiar en el comportamiento delictivo del hijo adolescente a través de una influencia en la autoestima de éste. Sin embargo, es necesaria más investigación para ahondar en los mecanis-

mos por los cuales estos dos dominios de la autoestima se relacionan positivamente con la conducta delictiva de los adolescentes.

En síntesis, en esta parte del trabajo de investigación nos hemos centrado en las conductas de carácter delictivo en las que se puede implicar un adolescente. Hemos señalado que en esta etapa de la vida no podemos restringirnos a una definición «oficial» de delincuencia. Los adolescentes pueden implicarse en una amplia gama de conductas de mayor o menor gravedad que pueden o no estar registradas como delitos oficiales. Por ello, en la investigación psicosocial es muy útil tener en cuenta no sólo la información proveniente de estadísticas policiales sino también la que proporcionan otros informadores, especialmente los propios adolescentes.

También hemos comentado que, desde el punto de vista teórico, es necesario distinguir entre conductas delictivas transitorias y conductas delictivas persistentes o crónicas. En su modelo, Moffitt señala que las primeras se dan de forma particular en la edad adolescente y se explican fundamentalmente a partir de procesos de motivación, imitación social y refuerzo de la conducta en el grupo de pares. Al contrario, las segundas tienen un origen mucho más temprano y entre sus causas más importantes se encuentra el clima familiar negativo y la pobre integración escolar. Además, esta conducta se perpetúa en la edad adulta.

Finalmente, numerosos investigadores se han centrado en analizar los distintos factores de riesgo y protección asociados a la implicación de los adolescentes en conductas de tipo delictivo. Así, hemos revisado cómo los problemas relacionales en el ámbito familiar (desvinculación, conflicto, comunicación pobre, etc.) y en el ámbito de iguales (desviación, rechazo, etc.), junto a otros problemas del adolescente (consumo de sustancias, síntomas depresivos y problemas en la autoestima) se relacionan con la participación en conductas transgresoras. Sin embargo, no hay que olvidar que este campo de estudio, el de los factores explicativos de conductas delictivas en adolescentes, se encuentra en continua efervescencia y desarrollo.

CAPÍTULO 4

LA FAMILIA EN LA ESCUELA: VIOLENCIA Y VICTIMIZACIÓN

En los últimos años se viene constatando en la sociedad española un problema, detectado ya anteriormente en otros países, que está preocupando a las autoridades administrativas y educativas por sus implicaciones y consecuencias en el sistema educativo en general. Se trata de la *violencia escolar*, un problema que desde los años setenta ha adquirido una magnitud considerable en países como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido. Si bien es cierto que en nuestro país su incidencia es menor, ya se están empezando a observar determinados comportamientos en escuelas e institutos cada vez más preocupantes. Inicialmente, la violencia escolar asumía la forma de actos vandálicos leves, como la rotura de cristales o las pintadas en paredes; sin embargo, los estudios actuales vienen a confirmar que esta problemática tiende hacia patrones de conducta más graves relacionados con la violencia física y verbal hacia profesores y compañeros.

La violencia escolar, por tanto, es un problema que perjudica gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como las relaciones sociales existentes en la misma, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores. Más específicamente, algunos investigadores destacan que la violencia escolar ejerce un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001): desmoraliza y desmotiva laboralmente al profesorado, produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos —puesto que la atención recae en las medidas disciplinarias—, y provoca también el abandono de los objetivos de formación humana del alumnado, al centrarse la atención en aquellos estudiantes que muestran más problemas de disciplina. Debido a su importancia creciente en nuestro contexto, dedicamos las siguientes páginas a analizar la violencia escolar y el acoso entre escolares —conocido internacionalmente como *bullying*—, describir las características de los agresores o *bullies* y sus víctimas, y examinar las principales teorías y factores explicativos de esta problemática social.

1. QUÉ SE ENTIENDE POR VIOLENCIA Y POR VIOLENCIA ESCOLAR

El término *violencia* designa una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y satisfacer los intereses propios (Ovejero, 1998; Trianes, 2000). La distinción entre la *violencia* y la *agresión* se

encuentra, como algunos autores apuntan, en que la agresión supone una conducta guiada por los instintos, mientras que la violencia es el producto de la interacción entre la biología y la cultura (Sanmartín, 2000, 2004). No obstante, en la revisión de los trabajos publicados en los últimos años sobre el comportamiento agresivo/violento, observamos que autores de prestigio utilizan indistintamente ambos términos. Aunque en este apartado nos decantamos por el término violencia, también utilizaremos ambos conceptos con la finalidad de respetar la terminología utilizada en las investigaciones que se revisarán.

En la clasificación más común sobre los tipos de conducta violenta se distingue entre la dimensión comportamental (violencia hostil directa para hacer daño) y la dimensión intencional (violencia como instrumento para conseguir algo y satisfacer los intereses propios). Más detalladamente y siguiendo a Anderson y Bushman (2002), la *violencia hostil* hace referencia a un comportamiento impulsivo, no planificado, cargado de ira, cuyo objetivo principal es causar daño y que surge como una reacción ante una provocación percibida; la *violencia instrumental* se considera como un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor y no se desencadena únicamente como una reacción ante la presencia de una provocación previa.

Otras clasificaciones más recientes y complejas del comportamiento violento hacen una distinción doble y diferencian entre varias formas de violencia (por ejemplo, directa, física o manifiesta *versus* indirecta, verbal o relacional), y entre varias funciones de la violencia (reactiva o defensiva *versus* ofensiva, proactiva o instrumental) (Griffin y Gross, 2004; Little, Brauner, Jones, Nock y Hawley, 2003a; Little, Jones, Henrich y Hawley, 2003b), tal y como se recoge en la tabla siguiente:

TABLA 4.1. *Formas y funciones de la violencia (Little y cols. 2003a, 2003b)*

Formas de violencia

- La *violencia directa o manifiesta* se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar, etc.).
- La *violencia indirecta o relacional* no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores, etc.).

Funciones de la violencia

- La *violencia reactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esta violencia suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás.
 - La *violencia proactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de violencia se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con alto niveles de competencia social y habilidades de líder.
-

La conducta violenta en la escuela es un tipo de comportamiento que presenta las características propias de todo comportamiento violento, aunque con la particularidad de que los actores son niños y adolescentes y de que tiene lugar en escuelas e institutos, es decir, en escenarios donde permanecen juntos varias horas al día y durante varios años. Por tanto, un alumno violento/agresivo en la escuela es aquél cuya manera de comportarse supone el incumplimiento de las normas escolares y sociales que rigen la interacción en el aula y centro educativo, con la expresión de diversas conductas punitivas para los demás (Marín, 1997), que implican agresiones manifiestas, relacionales, reactivas o proactivas, y que obedecen a distintas razones, como por ejemplo:

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

Y en opinión directa de los adolescentes, algunas de las razones por las que ciertos compañeros se comportan de modo violento en el aula podrían ser las siguientes:

Porque tengan algún problema en casa o algo y quieran llamar la atención en el colegio. Yo creo que para crearse una fama de persona dura o de tío duro, de chulo y así tener respeto (Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria escolarizados en la Comunidad Valenciana. Investigación del Equipo Lisis, Universidad de Valencia, 2006).

2. VIOLENCIA ENTRE COMPAÑEROS O BULLYING

En el contexto escolar tienen lugar multitud de comportamientos de carácter violento, entre los que se encuentran aquellos dirigidos directamente hacia objetos o material escolar y aquellos dirigidos directamente hacia personas —el profesorado y los compañeros—. Entre los primeros podemos distinguir actos vandálicos como la rotura de pupitres y puertas, o las pintadas de nombres, mensajes y dibujos en las paredes del centro (Trianes, 2000). Entre los segundos destacan las agresiones físicas y verbales hacia el profe-

TABLA 4.2. *Principales características del bullying*

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

sor o entre compañeros, y los problemas graves de disciplina en el aula como la desobediencia al reglamento interior escolar (Iglesias, 2000; Moreno, 1998). De entre todas estas conductas, las peleas entre compañeros son las más frecuentes, bien entre iguales o entre pandillas. Pero sin duda alguna, si algún tipo de comportamiento violento en la escuela está adquiriendo un interés creciente entre la comunidad educativa y científica, es el *bullying*, y esta atención se debe tanto al aumento de su presencia en nuestras escuelas como a las importantes consecuencias que supone para las víctimas.

El *bullying* ha sido objeto de estudio desde finales de los años 70 y principios de los 80 en países como Noruega, Suecia y Finlandia. De hecho, es en Noruega donde encontramos a uno de los grandes pioneros en su estudio, Dan Olweus (1983), quien lo define como «una conducta de persecución física y psicológica que realiza un alumno hacia otro, el cual es elegido como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios». En un trabajo posterior, Olweus (1998) añade que «un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos», y considera como acción negativa «toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada». Muy similar es la definición aportada en nuestro país por Cerezo (1999): «forma de conducta agresiva intencionada, perjudicial y persistente, cuyos protagonistas son los jóvenes escolares», o por Trianes (2000): «el *bullying* es un comportamiento prolongado de insulto, rechazo social, intimidación y agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros». En la tabla 4.2. se resumen los elementos característicos del *bullying* a partir de los resultados de investigaciones recientes (Defensor del Pueblo, 1999; Díaz-Aguado, 2002; Greene, 2000).

Por otro lado, el *bullying* implica conductas que podemos clasificar tanto dentro de la violencia manifiesta o relacional como de la violencia reactiva o proactiva. En este sentido, ser objeto de *bullying* supone que un estudiante puede verse sometido a una gran variedad de comportamientos cometidos por otro estudiante que, por ejemplo: dice cosas desagradables

TABLA 4.3. *Formas de bullying (Rodríguez, 2004)*

VERBAL: poner motes, hacer burla, ridiculizar, insultar, amenazar y humillar.

FÍSICA: golpes, codazos, pellizcos, patadas, empujones y palizas.

EMOCIONAL: chantaje, extorsión para conseguir algo (por ejemplo, dinero) y la creación de falsas expectativas en la víctima (por ejemplo, hacerse pasar por su amigo).

SEXUAL: es la menos frecuente y se refiere a aquellos comportamientos que implican tocamientos en el cuerpo de la víctima sin su consentimiento, así como gestos obscenos y demandas de favores sexuales.

de él, le hace burla, le pone motes; o le ignora completamente, le aísla socialmente, le excluye del grupo de amigos y le aparta de las actividades a propósito; o le golpea, patalea, empuja y amenaza; o cuenta mentiras y falsos rumores y trata de convencer a los demás de que no se relacionen con él (Olweus, 1999; Ortega, 1994). Algunos agresores o *bullies* se decantarán por la violencia física, y otros no actuarán tan abiertamente y preferirán hacer uso de la persuasión y la manipulación (Rodríguez, 2004). En la tabla 4.3. se presentan las principales formas de *bullying* que podemos encontrar en los centros de enseñanza.

2.1. Indicencia del *bullying*

En los estudios llevados a cabo en España por Ortega (1994) y Cerezo (1999) se ha observado que aproximadamente un 15-16% de los estudiantes de educación secundaria están implicados en conductas de *bullying*, distribuidos del siguiente modo: el 5% como víctimas y el 10-11% como agresores. Estos datos nos indican que, en proporción, existen más del doble de *bullies* que de víctimas. No obstante, es posible que el tipo de medidas utilizadas en estos estudios esté incidiendo en los porcentajes encontrados, ya que en investigaciones donde se analizan distintos tipos de violencia tanto manifiesta como relacional, se han obtenido porcentajes más elevados, sobre todo de victimización informada. Así, los resultados del trabajo encargado por el Defensor del Pueblo (1999) ponen de manifiesto que aproximadamente el 14% de los estudiantes españoles sufre problemas de exclusión social y el 30 % afirma haber sido víctima de agresiones verbales, frente al 4 % que informa de haber sido agredido físicamente por sus compañeros.

Otro factor que incide en los porcentajes sobre incidencia del *bullying* es *quién* contesta, o dicho de otro modo, a *quién* se pregunta: al agresor, a la víctima o a un estudiante testigo. Podemos observar algunos ejemplos en las tablas siguientes. No obstante, aunque los porcentajes varían significativamente dependiendo de quién responde a nuestra pregunta, parece ser que agresores y víctimas coinciden al menos en que el *bullying* por agresión verbal y exclusión social es bastante más frecuente que aquél que implica agresión física o robos.

TABLA 4.4. *Porcentaje de estudiantes que afirman haber sido testigos de diferentes formas de bullying*

<i>Formas de bullying</i>	<i>% respuestas</i>
Poner motes o dejar en ridículo	53.1
Daño físico	31.8
Amenazas	23.8
Aislamiento social	15.7
Robo	4.9
Otros	1.8

Fuente: Ortega y Mora-Merchán (2000).

TABLA 4.5. *Porcentaje de estudiantes que afirman haber sufrido o perpetrado diferentes formas de bullying*

<i>Comportamiento</i>	<i>Agresor</i>	<i>Víctima</i>
Insultar	45.5	38.5
Poner motes	37.9	37.2
Hablar mal de otro	38.5	34.9
Ignorar	38.7	14.9
Excluir	13.7	10.7
Pegar	7.2	4.8
Romper cosas	1.3	4.4
Robar cosas	1.5	7.3
Amenazar con armas	0.4	0.7
Acosar sexualmente	0.6	2

Fuente: Del Barrio (2002).

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

Los resultados aparentemente contradictorios sobre la edad de mayor incidencia del *bullying* pueden tener como origen, nuevamente, distintas

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

2.2. Dónde se produce el *bullying*

El *bullying* ocurre en todos los lugares de la escuela, aunque el tipo de agresión que se realiza en cada lugar dependerá de si éste está más o menos vigilado por adultos. Por ejemplo, para los actos de violencia física, el agresor o *bully* siempre intentará buscar aquellos lugares donde no haya apenas supervisión del profesorado, como los pasillos, el patio del recreo o la entrada y salida del centro (Macneil, 2002). En estos lugares la presencia de adultos es menor, y de hecho, este es uno de los motivos principales por los que el profesorado normalmente no tiene conocimiento de la existencia de tales agresiones entre compañeros (Fernández y Quevedo, 1991; Ortega, 1992).

Por otro lado, el aula es uno de los lugares donde se dan en mayor medida agresiones de tipo verbal (como los insultos y motes) y situaciones de exclusión y aislamiento social (como impedir la participación de un compañero en actividades escolares) (Rodríguez, 2004). No obstante, también en el patio de recreo parecen ser frecuentes la violencia verbal y exclusión social, junto con la violencia física. Así, los lugares preferentes por excelencia para el *bullying* son, por este orden: el patio (50%) y el aula (35,7%) (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

2.3. Características de agresores y víctimas

La mayoría de los estudios coinciden en apuntar que el *bullying* es una problemática fundamentalmente masculina: los chicos suelen ser, más frecuentemente que las chicas, tanto agresores o *bullies* como víctimas de violencia en los centros escolares, o incluso agresores-víctimas conjuntamente (Clearly, 2000; Glover, Gough, Jonson y Cartwright, 2000; Johnson y Lewis, 1999; Paetsch y Bertrand, 1999). Tattum y Lane (1989), por ejemplo, encontraron en su estudio que los chicos se implican en conductas intimidatorias tres veces más que las chicas. También en nuestro país, la mayor parte de los estudios concluyen que los chicos agredean más en la escuela;

sin embargo, recientemente se ha observado que en el rol de víctima están desapareciendo las diferencias por sexos (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

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

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

En la literatura científica, en general, se distinguen dos tipos de víctimas que, a su vez, reflejan dos maneras distintas de reaccionar frente al acoso y agresión de sus compañeros: (1) por un lado, la víctima puede interpretar la victimización como una experiencia crítica muy traumática que, junto con su tendencia al retraimiento, mine su autoconcepto y desemboque en síntomas depresivos y sentimientos de soledad; esta víctima se conoce con el nombre de *víctima pasiva* o *sumisa*; y (2) por otro lado, es posible que la víctima desarrolle actitudes tan negativas hacia sus iguales que, junto con su tendencia a la impulsividad, desencadene una reacción agresiva hacia sus propios agresores; ésta sería la *víctima provocativa* o *agresiva* (Crick, Grotpeter y Rockhill, 1999). Ambos tipos de víctimas presentan algunas características en común, como su situación social de aislamiento en la escuela y su impopularidad entre los compañeros, y algunas características propias, como vemos en las tablas siguientes donde se recogen los resultados obtenidos en los recientes trabajos de Criado, del Amo, Fernández y González (2002), Defensor del Pueblo (1999), Díaz-Aguado (2002) y Griffin y Gross (2004).

TABLA 4.6. *Características de los agresores o bullies*

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

Además, el agresor suele presentar cuatro necesidades básicas que se resumen en el siguiente esquema (Rodríguez, 2004):

NECESIDAD DE PROTAGONISMO	El agresor suele tener la necesidad de ser visto y aceptado, de que le presten atención y de mostrar un autoconcepto positivo.
NECESIDAD DE SENTIR SUPERIORIDAD Y PODER	La mayoría de los agresores sienten un enorme deseo de ser más fuertes y poderosos que los demás.
NECESIDAD DE SER DIFERENTE	Los agresores suelen crearse una reputación y una identidad particular en el grupo de iguales que les rodea; con esta nueva identidad pretenden ser diferentes y rechazan todo aquello que no es igual o similar a la imagen que han creado.
NECESIDAD DE LLENAR UN VACÍO EMOCIONAL	Los agresores no son capaces de emocionarse o reaccionar con afecto ante los estímulos de la vida diaria; por el contrario, persiguen constantemente nuevas vivencias y sensaciones que muchas veces logran únicamente cuando crean su propio «espectáculo».

Las víctimas también presentan ciertas particularidades, que en opinión de los propios alumnos son, entre otras, las siguientes:

Investigador: ¿Y por qué le pegaron?

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

(Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria escolarizados en la Comunidad Valenciana. Investigación del Equipo Lisis, Universidad de Valencia, 2006).

TABLA 4.7. *Características de las víctimas pasivas o sumisas*

-
- En su apariencia física suelen presentar algún tipo de hándicap (complexión débil, obesidad...).
 - Su rendimiento académico es superior al de los bullies y no tiene por qué ser peor al del resto de los compañeros.
 - Muestran poca asertividad, mucha timidez, inseguridad y ansiedad.
 - Presentan bajos niveles de autoestima y altos de sintomatología depresiva.
 - Se sienten sobreprotegidos por sus padres y con escasa independencia.
 - Suelen ser ignorados o rechazados por sus compañeros en clase.
 - Tienen dificultades para imponerse y ser escuchados en el grupo de compañeros.
-

TABLA 4.8. *Características de las víctimas provocativas o agresivas*

-
- Muestran hiperactividad y ansiedad.
 - Presentan importantes déficits en habilidades sociales.
 - No respetan las normas sociales.
 - Son impulsivas e impacientes.
 - Informan de un trato familiar hostil y coercitivo.
 - Suelen ser rechazadas por sus compañeros en clase.
-

En general, existen más datos sobre las víctimas pasivas que sobre las agresivas, ya que éstas han sido olvidadas en la mayoría de investigaciones sobre *bullying* realizadas hasta el momento. No obstante, con los datos disponibles podemos concluir que la *víctima pasiva* presenta niveles muy bajos de asertividad y muy altos de vulnerabilidad, así como una marcada percepción negativa de sí misma especialmente en los ámbitos social y emocional, acompañada de síntomas depresivos (Estévez, Martínez y Musitu, 2006); la *víctima agresiva*, además, presenta una marcada tendencia hacia la impulsividad y la violencia, puesto que ha aprendido que de ella puede obtener ciertos beneficios (Díaz-Aguado, 2002). Ambos grupos de víctimas muestran un marcado sentimiento de soledad e insatisfacción con sus vidas (Estévez, Murgui y Musitu, 2008). Lo que es evidente es que todos ellos necesitan de la ayuda directa del profesorado y de los padres, e indirecta, y a veces también directa, de las instituciones educativas y sociocomunitarias (Elzo, 2008). En el siguiente apartado analizamos más en detalle las consecuencias derivadas de la situación de *bullying*.

2.4. Consecuencias derivadas del *bullying*

La victimización en la escuela supone una importante amenaza para el bienestar psicológico de niños y adolescentes puesto que se trata de una experiencia interpersonal sumamente estresante para la persona (Alsaker y Olweus, 1992; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Smith, Bowers, Binney y

Cowie, 1993). De hecho, se ha comprobado en numerosas investigaciones (por ejemplo, Andreou, 2000; Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Rodríguez, 2004; Seals y Young, 2003) que las víctimas de *bullying* presentan:

- Una imagen general negativa de sí mismas.
- Desórdenes de atención y aprendizaje.
- Desesperanza y pérdida de interés en sus actividades favoritas.
- Inhabilidad para disfrutar y falta de energía.
- Falta de satisfacción con la vida.
- Síntomas depresivos.
- Comunicación pobre.
- Deficiente habilidad para relacionarse con los demás.
- Sentimientos de culpabilidad.
- Sentimientos de soledad.
- Sensibilidad hacia el rechazo y las evaluaciones negativas de los demás.
- Quejas sobre enfermedades físicas como dolores de cabeza y de estómago.
- Reacciones emocionales inesperadas.
- Problemas de insomnio y recuerdo repetido del episodio de maltrato.

En general, los estudiantes que sufren problemas de victimización en la escuela presentan más síntomas psicossomáticos y más desórdenes psiquiátricos que el resto de estudiantes (Kumpulainen, Rasanen y Puura, 2001; William, Chambers, Logan y Robinson, 1996). Además, estos problemas parecen persistir en el tiempo, por lo que muchos de estos estudiantes deben solicitar, finalmente, la ayuda y apoyo de profesionales de la salud mental (Guterman, Hahm y Cameron, 2002; Olweus, 1997). En este sentido, por ejemplo, en el estudio de Guterman y colaboradores (2002) se observó que las víctimas de *bullying* presentaban síntomas depresivos y problemas de ansiedad y estrés incluso después de transcurrido un año desde el último episodio de maltrato.

Finalmente, debemos considerar la posibilidad de que las consecuencias derivadas del *bullying* estén moduladas por algunos factores como el sexo de la víctima o el tipo de violencia —directa o manifiesta *versus* indirecta o relacional—. Por ejemplo, Prinstein, Boergers y Vernberg (2001) han constatado que los chicos muestran más síntomas depresivos cuando son objeto de agresiones directas o manifiestas, pero que la sintomatolo-

gía depresiva es más común en las chicas que son objeto de violencia indirecta o relacional. Puede que la violencia directa sea interpretada, en el caso de los chicos, como una muestra de debilidad y humillación más importante que para las chicas, y que ello provoque un mayor malestar en las víctimas. Sin embargo, la traición que implican los actos de agresión relacional afecta más marcadamente a las chicas.

3. TEORÍAS SOBRE EL ORIGEN DE LA VIOLENCIA

Las teorías explicativas generales sobre el origen de la conducta agresiva/violenta en el ser humano, pueden aplicarse para tratar de entender el comportamiento violento del adolescente en la escuela. Por ello, en este apartado vamos a hacer un repaso de los principales acercamientos teóricos que analizan las causas de la conducta violenta, partiendo de la base de que todos ellos pueden agruparse en dos grandes líneas teóricas: las teorías activas o innatistas y las teorías reactivas o ambientales. Las teorías *activas* o *innatistas* consideran que la agresividad es un componente orgánico o innato de la persona, elemental para su proceso de adaptación; desde esta perspectiva se considera que la agresión tiene una función positiva y que la labor de la educación consiste fundamentalmente en canalizar su expresión hacia conductas socialmente aceptables. Por el contrario, las teorías *reactivas* o *ambientales* resaltan el papel del medio ambiente y la importancia de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta del ser humano (ver tabla 4.9).

3.1. Teorías activas o innatistas

Las teorías activas o innatistas principales son, como hemos visto en la tabla 4.9.: la teoría genética, la teoría etológica, la teoría psicoanalítica, la teoría de la personalidad, la teoría de la frustración y la teoría de la se-

TABLA 4.9. *Teorías Fundamentales Sobre el Origen de la Agresión*

Teorías activas o innatistas

Supuesto fundamental: suponen que el origen de la agresión se encuentra en los impulsos internos de la persona. Incluyen orientaciones que van desde el psicoanálisis hasta los estudios etológicos.

Teorías principales: teoría genética, teoría etológica, teoría psicoanalítica, teoría de la personalidad, teoría de la frustración y teoría de la señal-activación.

Teorías reactivas o ambientales

Supuesto fundamental: suponen que el origen de la agresión se encuentra en el medio ambiente que rodea a la persona, de modo que la agresión es una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales o a la sociedad en su conjunto.

Teorías principales: teoría del aprendizaje social, teoría de la interacción social, teoría sociológica y teoría ecológica.

ñal-activación. En este apartado vamos a explicar cada una de ellas brevemente, y al final presentamos una tabla resumen.

Teoría genética

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

Teoría etológica

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

Teoría psicoanalítica

Sostiene que la agresividad es un componente instintivo básico que surge como reacción ante el bloqueo de la libido, es decir, ante el bloqueo o impedimento de la consecución de aquello que provoca placer. Si la persona es capaz de liberar la tensión interior acumulada por el bloqueo de la libido se producirá un estado de relajación, pero si no es capaz de liberarla, surgirá la agresión. Desde esta perspectiva, la agresión es, por tanto, el resultado de un cúmulo de afectos negativos internos que la persona es incapaz de exteriorizar.

Teoría de la personalidad

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

TABLA 4.10. *Teorías innatistas sobre la agresión*

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

Teoría de la frustración

Esta teoría propuesta por Dollard, Miller y sus colaboradores (1938) considera que todo comportamiento agresivo es la consecuencia de una frustración previa. Estos autores postulan que existe una relación causal directa entre la frustración provocada por el bloqueo de una meta y la agresión. La teoría de la señal-activación parte de los supuestos de la teoría de la frustración, como veremos a continuación.

Teoría de la señal-activación

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

3.2. Teorías reactivas o ambientales

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

Teoría del aprendizaje social

Esta teoría propuesta por Bandura (1976) considera que el comportamiento agresivo es el resultado de un aprendizaje por observación e imitación. La imitación de la conducta agresiva dependerá de si el modelo observado obtiene o no recompensas positivas de su agresividad: si obtiene un beneficio se incrementará la probabilidad de que se imite el comportamiento agresivo, pero si el modelo es castigado por su conducta disminuirá la probabilidad de imitación.

Desde esta perspectiva cobran especial relevancia modelos tan importantes para la persona como los padres y los amigos. Volviendo al terreno de la violencia en la adolescencia, se ha constatado que los padres de adolescentes agresivos suelen fomentar y tolerar la agresividad, no castigan la conducta agresiva del hijo e incluso en ocasiones la alaban. Igualmente, en el contexto escolar, muchos adolescentes son halagados y animados por sus propios compañeros y obtienen el beneficio social del respeto y la popularidad cuando se comportan agresivamente, lo que aumenta la probabilidad de que este tipo de comportamientos se siga utilizando.

Teoría de la interacción social

Subraya el carácter interactivo del comportamiento humano y considera que la conducta agresiva es el resultado de la interacción entre las características individuales de la persona y las circunstancias del contexto social que la rodea. De todas las perspectivas teóricas comentadas hasta el momento, ésta es la que concede mayor importancia a la influencia del ambiente y de los contextos sociales más cercanos a la persona en su comportamiento y, además, destaca el carácter bidireccional de la interacción: el ambiente influye en la persona y ésta a su vez en el ambiente.

En la explicación de los problemas de conducta en la adolescencia, se considera fundamental el papel de los contextos familiar y escolar. Así, las deficiencias en la socialización familiar, las relaciones entre padres e hijos de baja calidad, los problemas de rechazo social de los iguales y la afiliación con iguales desviados, son factores de suma importancia que aumentarán la probabilidad de que el adolescente se implique en comportamientos de carácter violento.

Teoría sociológica

Esta teoría interpreta la violencia como un producto de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Factores como la pobreza, la marginación, la dificultad del desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento a sistemas altamente competitivos, están en el origen del

comportamiento desviado de ciertos ciudadanos y, por tanto, son la principal causa de los problemas de conducta en las personas. Desde esta corriente también se concede gran importancia a los valores predominantes en la sociedad. En este sentido, en algunas culturas la agresión tiene un valor positivo, es una forma 'normal' de comportarse y, no sólo se admite sino que se premia. Esta tolerancia viene favorecida en muchas ocasiones por un elemento clave de influencia en la ciudadanía: los medios de comunicación.

Teoría ecológica

Esta teoría fue propuesta por Bronfenbrenner (1979) y contempla a la persona inmersa en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles principales. Estos cuatro niveles reflejan cuatro contextos de influencia en la conducta y son los siguientes: (1) *microsistema*, compuesto por los contextos más cercanos a la persona, como la familia y la escuela; incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado; (2) *mesosistema*, que se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como la comunicación entre la familia y la escuela; (3) *exosistema*, que comprende aquellos entornos sociales en los que la persona no participa activamente pero en los que se producen hechos que sí pueden afectar a los contextos más cercanos a la persona, como el grupo de amigos de los padres y hermanos, o los medios de comunicación; y (4) *macrosistema*, que se refiere a la cultura y momento histórico-social determinado en el que vive la persona e incluye la ideología y valores dominantes en esa cultura.

FIGURA 4.1. Representación gráfica del modelo ecológico de Bronfenbrenner

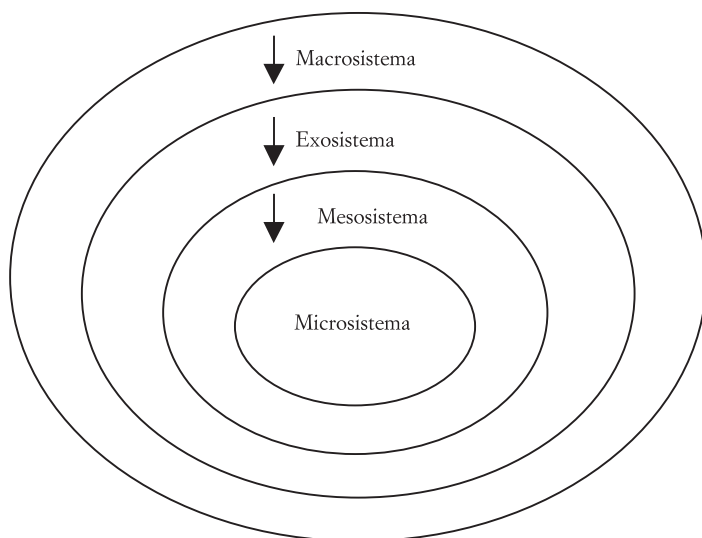


TABLA 4.11. *Teorías ambientales sobre la agresión*

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

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

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

4. FACTORES RELACIONADOS CON LA VIOLENCIA ESCOLAR

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

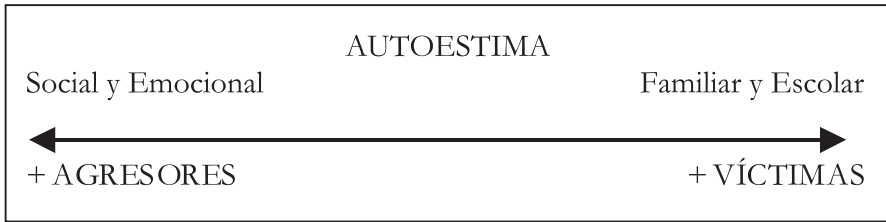
de apoyo y cariño entre los miembros de la familia. Los *factores escolares* más estudiados en la literatura científica han sido la organización e ideología del centro, la relación del adolescente con el profesor, las estrategias disciplinares del aula, el trato desigual de los profesores en relación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

4.1. Factores individuales

Los principales factores individuales asociados con la conducta violenta en la adolescencia incluyen tanto elementos biológicos y genéticos como psicológicos. Por un lado, cuando hablamos de *factores genéticos* y *biológicos* nos referimos a la influencia de la información genética transmitida por los padres en el desarrollo de ciertas características o peculiaridades en los hijos. Hoy en día existe un gran consenso científico acerca de la inexistencia de un determinismo genético, impermeable al ambiente, relativo a las características psicológicas y conductuales de la persona (Arranz, 2004; Oliva, 1997) y se aboga por una perspectiva más interactiva entre la genética y las características ambientales que rodean a la persona, tal y como apuntábamos en el apartado anterior. Por otro lado, entre los *factores psicológicos* más estrechamente relacionados con los problemas de conducta en la adolescencia se encuentran: la tendencia a la impulsividad, la falta de empatía, la irritabilidad y el mal humor y la actitud positiva hacia la violencia (Anderson y Bushman, 2002; Dykeman, Daehlin, Doyle y Flamer, 1996; Farrington, 1989; Miller y Eisenberg, 1988; Stormont, 2002). Otros factores psicológicos analizados en los estudios han sido la autoestima y la sintomatología depresiva de los agresores, aunque en este caso los resultados son muy controvertidos, por lo que vamos a comentarlos con más detenimiento.

4.1.1. Autoestima y violencia

En la literatura científica sobre violencia escolar se ha constatado en numerosas ocasiones la estrecha relación existente entre los problemas de victimización y la baja autoestima de las víctimas (Austin y Joseph, 1996; Guterman, Hahm y Cameron, 2002; Olweus, 1998; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Sin embargo, los resultados relativos a la asociación entre la conducta agresiva y la autoestima son mucho más contradictorios, ya que algunos autores sostienen que los adolescentes agresivos presentan una

FIGURA 4.2. *La autoestima en agresores y víctimas de violencia escolar*

autoestima más baja que aquellos sin problemas de conducta (Mynard y Joseph, 1997; O'Moore, 1995), mientras otros afirman que los agresores, por regla general, se valoran positivamente a sí mismos y muestran un nivel de autoestima medio o incluso alto (Olweus, 1998; Rigby y Slee, 1992).

Ahora bien, esta aparente contradicción de resultados podría deberse al tipo de instrumentos utilizados para obtener medidas de autoestima, y en particular, a si el instrumento seleccionado proporciona una medida de autoestima global o bien multidimensional. Parece ser que las medidas de autoestima global, como por ejemplo la Escala de Autoestima de Rosenberg (1986), no reflejan ninguna relación entre la conducta agresiva y la autoestima del agresor (Dorothy y Jerry, 2003; Rigby y Slee, 1992), mientras que cuando se toman medidas multidimensionales, los agresores muestran una autoestima más baja o más alta dependiendo de los dominios (Andreou, 2000; O'Moore y Hillery, 1991). Por ejemplo, en recientes estudios se ha comprobado que los adolescentes con problemas de agresividad en la escuela obtienen bajas puntuaciones en autoestima escolar pero muy elevadas en autoestima social (Andreou, 2000; O'Moore y Kirkman, 2001). Una posible explicación de estos resultados es que los adolescentes agresivos son, en numerosas ocasiones, figuras importantes en su grupo de iguales (Gilford-Smith y Brownell, 2003; Hawley y Vaughn, 2003) e incluso populares y queridos entre sus compañeros (Salmivalli, 1998), lo que les hace disfrutar de ciertos beneficios sociales que se reflejan en esta dimensión de la autoestima (Little y cols., 2003a).

En dos estudios recientes llevados a cabo en España se ha analizado la autoestima desde un punto de vista multidimensional en agresores y víctimas, y se han constatado resultados que van en esta misma línea: los *bullies* presentaron una adecuada autoestima emocional y social, pero una autoestima muy pobre en las dimensiones familiar y escolar; los resultados obtenidos para el caso de las víctimas fueron en el sentido contrario; así, las víctimas, tienen muy mermada su autoestima social (de hecho presentan un elevado sentimiento de soledad) y emocional (acorde con su sintomatología depresiva), pero su ajuste en los ámbitos familiar y escolar es normalmente adecuado (Estévez, Martínez y Musitu, 2008; Jiménez, Murgu, Estévez y Musitu, 2007).

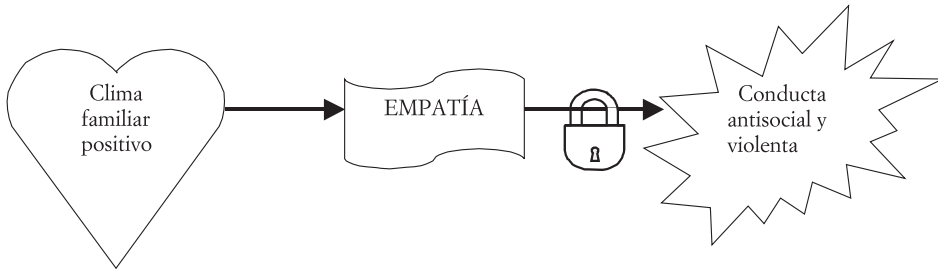
4.1.2. *Depresión, estrés y violencia*

De modo similar al caso de la autoestima, los resultados existentes hasta el momento sobre el vínculo entre la violencia, la depresión y el estrés son muy controvertidos. Algunos estudios indican que tanto los agresores como las víctimas presentan más desórdenes psicológicos que el resto de adolescentes (Carlson y Corcoran, 2001; Kaltiala-Heino y cols., 2000; Seals y Young, 2003), pero en otros no se ha observado una relación directa entre la violencia escolar y la presencia de sintomatología depresiva y estrés (Estévez, Herrero y Musitu, 2005; Estévez, Musitu y Martínez, 2004), o bien se ha observado una co-ocurrencia sumamente pequeña (alrededor del 5-8%) entre violencia y depresión (Garnefski y Diekstra, 1997; Ge y cols., 1996). Estos datos sugieren que el comportamiento agresivo no tiene por qué ser ni consecuencia ni origen directo de la depresión y estrés (Herrero, Estévez y Musitu, 2005). Muy al contrario, recientemente se ha constatado que la mayoría de los agresores presentan un adecuado ajuste emocional (Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin y Wanner, 2004), probablemente debido a su también adecuado ajuste social en la escuela y al apoyo que reciben de su grupo de amigos, factores que los alejan de la posibilidad de desarrollar problemas de carácter depresivo.

4.2. Factores familiares

El contexto familiar es fuente de desarrollo y aprendizaje de habilidades, pero también, si la interacción entre sus integrantes no es de calidad, puede ser un factor de riesgo que predisponga a aprender a responder con agresividad e inapropiadamente a los iguales (Trianes, 2000). En este sentido, en distintas investigaciones se ha constatado que el clima familiar positivo caracterizado por la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad entre ellos y la comunicación familiar abierta y empática, favorece el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Casas y cols., 2004; Gracia y Musitu, 2000; Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004; van Aken, van Lieshout, Scholte y Branje, 1999), mientras que por el contrario, el clima familiar negativo en un contexto donde no exista ninguno de los componentes mencionados, constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes (Casas, 1998; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Gerard y Buehler, 1999).

Tal y como Paley, Conger y Harold (2000) señalan, los niños establecen sus primeras relaciones sociales con las figuras parentales, de modo que la naturaleza de estas interacciones y el contexto donde tienen lugar, pueden determinar las habilidades sociales que el niño desarrollará en su relación con otros en el futuro. En este sentido, los adolescentes que provienen de familias emocionalmente cohesivas con un clima familiar positi-

FIGURA 4.3. *La capacidad empática como factor de protección frente a la violencia*

vo, son más capaces de adoptar distintas perspectivas para entender los sentimientos y emociones del otro, o en otras palabras, de actuar de manera empática en sus interacciones sociales, lo cual a su vez constituye un factor protector frente al uso de la violencia contra otras personas (Estévez, Muguí, Musitu y Moreno, 2008).

Dentro de lo que se denomina *clima familiar negativo* se han identificado numerosas variables familiares que parecen incidir en el comportamiento agresivo del hijo y que presentamos en la tabla siguiente a partir de los resultados obtenidos en los trabajos de Dekovic, Wissink y Meijer (2004), Estévez, Musitu y Herrero (2005), Lambert y Cashwell (2003), Loeber y Stouthamer (1998), Martínez, Estévez y Jiménez (2003), Olweus (1999), Pichardo (1999) y Smith (2005).

Otra variable familiar que en ocasiones se ha asociado con los problemas conductuales en la adolescencia es el nivel sociocultural bajo de la familia. Sin embargo, existe cierto consenso en considerar que el nivel sociocultural no constituye *per se* un factor de riesgo, sino que la explicación del vínculo entre nivel sociocultural y violencia estaría en el hecho de que las familias de nivel sociocultural bajo suelen ser más punitivas e intolerantes ante la desobediencia de los hijos, en comparación con las de nivel sociocultural medio-alto. Las razones podrían ir desde que los padres suelen

TABLA 4.12. *Variables familiares asociadas con la conducta violenta en adolescentes*

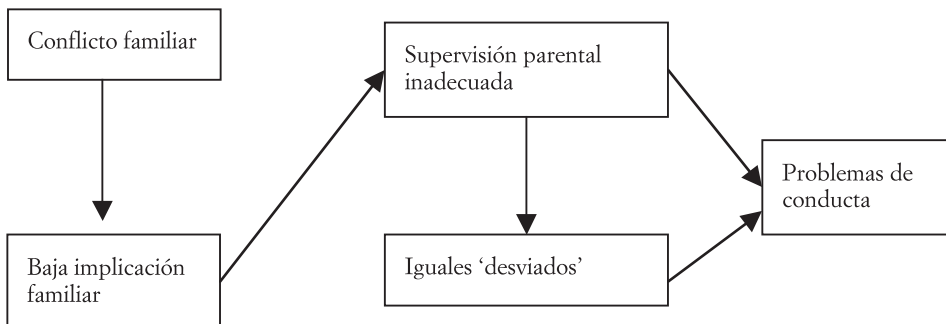
-
- Carencia de afecto, apoyo e implicación de los padres.
 - Permisividad y tolerancia de la conducta agresiva del hijo.
 - Disciplina inconsistente, inefectiva y demasiado laxa o demasiado severa.
 - Estilo parental autoritario y uso excesivo del castigo.
 - Problemas de comunicación familiar.
 - Conflictos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

ser más jóvenes o estar peor informados, a que la supervivencia les hace estar más centrados en mejorar sus condiciones de vida que en atender las necesidades de los hijos (Vila, 1998). De hecho, tal y como apunta Vila, distintas investigaciones han puesto de manifiesto que las familias de nivel sociocultural bajo y medio-alto se diferencian entre sí en los siguientes cuatro aspectos:

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

Hasta ahora hemos hablado de variables familiares que ejercen una influencia directa en el desarrollo de problemas de comportamiento en los hijos, sin embargo, es importante destacar que la familia también puede influir indirectamente en el ajuste comportamental del adolescente a través del grupo de amigos. En este sentido, se ha comprobado que los padres atentos, comprensivos y que ofrecen apoyo a sus hijos, les ayudan a desarrollar habilidades sociales adecuadas para resistir la presión del grupo de iguales y evitar la elección de amigos con problemas de conducta (Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000). Estos resultados apoyan el modelo propues-

FIGURA 4.4. *Modelo de desarrollo de problemas de conducta en adolescentes*



Fuente: Patterson y colaboradores (1992).

to por Patterson, Reid y Dishion (1992) para explicar la conducta violenta en la adolescencia a partir del funcionamiento familiar inadecuado y la asociación con iguales desviados.

Este modelo postula que el ambiente familiar negativo caracterizado por los frecuentes conflictos familiares deviene en la baja implicación de los padres en la educación y supervisión de sus hijos, lo que constituye un importante factor antecedente que aumenta la probabilidad de que el adolescente se afilie con iguales desviados. Tanto los problemas de funcionamiento familiar como la asociación con iguales desviados constituyen las dos variables fundamentales en la explicación del desarrollo de problemas de conducta en los hijos adolescentes.

4.3. Factores escolares

Al igual que ocurría con el ámbito familiar, los diferentes estudios que han adoptado una perspectiva socioecológica, han considerado la escuela como un contexto donde analizar diferentes factores de riesgo y protección en relación con las conductas violentas. Entre los factores escolares más estudiados en la literatura científica se encuentran la organización e ideología del centro, la relación del adolescente con el profesor, las estrategias disciplinares del aula, el trato desigual de los profesores en relación con el logro académico de los alumnos, la formación de grupos en el aula en función del rendimiento escolar, la intolerancia hacia los alumnos diferentes (por su etnia, su orientación sexual...) y la afiliación con iguales desviados en la escuela.

4.3.1. Características del centro

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

y más agresividad en el alumno. Frente a estos factores de riesgo, Pérez (2003) propone la puesta en marcha de los siguientes factores de protección y prevención de la violencia escolar, cuya finalidad última es que los alumnos aprendan a convivir:

- Crear un buen clima escolar en el centro, un lugar acogedor donde los alumnos se sientan aceptados como personas y se impliquen en actividades académicas de carácter cooperativo.
- Incluir en el currículum temas y procedimientos que favorezcan las relaciones sociales, como por ejemplo la educación en valores o actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales.
- Prestar atención individualizada a los agentes de conflicto: la conducta antisocial requiere un tratamiento directo y no debe «dejar-se pasar». Hay que ofrecer apoyo a la víctima e informar a los responsables escolares y a los padres.
- Revisar la organización escolar: crear espacios y tiempos para establecer encuentros, supervisar los recreos y excursiones y capacitar a los docentes en el tema de la no violencia.
- Implicar a los alumnos en la toma de decisiones en el centro a través de asambleas y adjudicarles responsabilidades, como por ejemplo la de escuchar, mediar o ayudar a sus compañeros en la resolución de conflictos.

Estas medidas podrían acortar la distancia que existe actualmente entre las demandas y necesidades de los adolescentes y las condiciones escolares de nuestros centros educativos: en este sentido, sería fundamental redefinir el papel de la escuela, de los profesores y los alumnos, y dotar a éstos de mayor protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Díaz-Aguado, 2005).

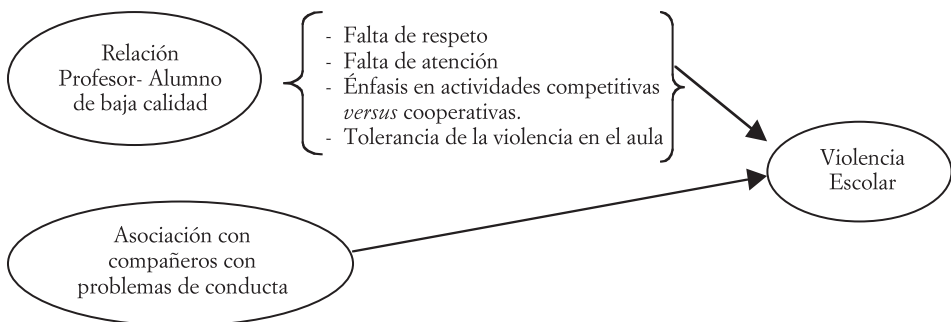
Además de la adopción de medidas que implican al centro educativo en su conjunto, existen otros aspectos más específicos de la organización del aula que también se han relacionado con los problemas de conducta en los alumnos. Cava y Musitu (2002) señalan los siguientes: (1) la realización de actividades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

Otra manera eficaz de favorecer la convivencia en el aula es a través de actividades de aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990). Muchas veces la dinámica del aula se basa en la realización de actividades competitivas y el énfasis recae fundamentalmente en el éxito en los exámenes, en detrimento de la puesta en marcha de actividades cooperativas y de premiar la reflexión individual. Como destacan Johnson y Johnson (1999), en las situaciones de aprendizaje cooperativo, puesto que los alumnos interactúan directamente con sus compañeros, se incrementa su conocimiento mutuo y su esfuerzo por ponerse en el lugar del otro. Este hecho permite que el adolescente desarrolle su capacidad para percibir y comprender los sentimientos de los demás, posibilitando así el cambio en la percepción del compañero, lo que resulta un primer paso hacia el logro de la integración social de muchos estudiantes que sufren problemas de victimización. Además, en las actividades de aprendizaje cooperativo existe una interdependencia positiva entre todos los escolares, ya que dependen los unos de los otros y todos participan y colaboran en el desempeño de la tarea. Esta actividad pone en práctica habilidades como la escucha activa, el respeto del turno de palabra o el apoyo a los compañeros.

4.3.2. Relaciones con el profesorado

Cabe destacar que el profesorado desempeña un papel fundamental en la puesta en marcha de todas estas propuestas de mejora de la convivencia en el aula y la escuela y, por tanto, tiene mucho que aportar en la prevención de situaciones conflictivas que implican comportamientos violentos en el alumnado. En esta línea, investigaciones recientes han puesto de manifiesto que cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos, les ofrece atención individualizada, les trata con respeto y les ofrece apoyo, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula, mientras que por el contrario, cuando el profesor desatiende a sus alumnos y se comporta irrespetuosamente con ellos, fomenta la agresivi-

FIGURA 4.5. *Influencia del profesorado y los compañeros en la violencia escolar*



dad en el aula (Casamayor, 1999; Hrdlicka y cols., 2005; Meehan, Hughes, y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003) (Ver figura 4.5.).

Paralelamente, la investigación relacionada con la aceptación social de los alumnos en el aula ha puesto de manifiesto la importancia de la figura del profesor como un referente social de gran relevancia durante la adolescencia (Palomero y Fernández, 2002; Reinke y Herman, 2002; Trianes, 2000). Se ha constatado, por ejemplo, que las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción existente entre el profesor y los alumnos. Así, los estudiantes que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor son, generalmente, más aceptados por sus compañeros (Ladd, Birch y Buhs, 1999; Helsen et al., 2000). Parece ser, por tanto, que la relación profesor-alumnos es una fuente importante de información que los propios adolescentes utilizan para realizar juicios de aceptación y rechazo acerca de sus compañeros (Hughes, Cavell y Willson, 2001).

En efecto, en estudios recientes (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008), se ha destacado que las valoraciones positivas o negativas que realiza el profesor sobre su relación con un alumno se relacionan, por un lado, con la conducta más o menos violenta que ese alumno tiene en el aula y, por otro lado, con el estatus de ese alumno en el aula. Por tanto, es aquí donde el profesor desempeña un rol fundamental en el ajuste social en el aula (Hamre y Pianta, 2001; Murray y Greenberg, 2001; Zettergren, 2003). Los alumnos rechazados tienen una peor relación con los profesores y obtienen menos apoyo de éstos, especialmente si, además, participan en conductas violentas en el aula, lo que contribuye a la permanencia de esta condición de rechazado (Birch y Ladd, 1998; Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, 2002).

En este sentido, se ha mostrado que en la práctica cotidiana, los profesores generan expectativas sobre los alumnos a partir de la información que proviene de categorías académicas, psicológicas, sociales y físicas del alumnado (Guil, 1997) que, indirectamente, comunican al resto de los alumnos (el denominado «efecto Pigmalión» de Rosenthal y Jacobson, 1980), y contribuyen así, a la mayor o menor aceptación social del alumno/a. El grado de coincidencia entre la percepción de los alumnos y la del profesor suele ser elevado, de modo que, generalmente, profesores y alumnos suelen evaluar negativamente a los mismos alumnos. Este hecho subraya el paralelismo existente entre la calidad de la relación de los estudiantes con los iguales y con el profesor (Cava y Musitu, 2000).

4.3.3. *Relaciones entre iguales*

El grupo de iguales desempeña un papel fundamental en el desarrollo de competencias y habilidades interpersonales que influyen en el ajust-

te de la persona (Ladd, 1999). Los adolescentes populares en su grupo, tienden a presentar una elevada autoestima, un mejor ajuste escolar y desarrollan una mayor competencia social, mientras que por el contrario, los adolescentes rechazados tienden a presentar mayores problemas de ajuste psicosocial. Esta relación obedece a dos razones fundamentales: en primer lugar, el rechazo es en sí mismo un poderoso estresor, en el sentido de que el adolescente rechazado recibe un peor trato, es objeto de agresión con más frecuencia y, además, cuando inicia una nueva relación, tiene expectativas negativas sobre la misma (Dodge y cols., 2003). En segundo lugar, el rechazo implica la disminución de la autoestima, uno de los recursos más importantes para el bienestar de la persona; los alumnos rechazados suelen informar de una autoestima general más baja, en comparación con aquellos no rechazados, especialmente en los dominios social y académico (Cava y Musitu, 2000; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd, 1999).

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

Además de la percepción de estrés y de la baja autoestima, el rechazo escolar se ha relacionado con otras consecuencias. Las diferentes revisiones teóricas destacan tres aspectos clave: el ajuste escolar, la violencia y la salud mental (Ladd, 1999; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Parker y Asher, 1987).

4.3.4. *Conducta violenta y rechazo escolar*

Si bien tradicionalmente se ha considerado la conducta violenta como una causa fundamental del rechazo, otros autores sugieren que este tipo de conducta puede ser también una consecuencia de la propia condición de rechazado (Kupersmidt y cols., 1990; Ladd, 1999; Gifford-Smith y Brownell, 2003). De este modo, se ha observado que los adolescentes que muestran una mayor conducta antisocial tienen mayor probabilidad de ser rechazados, pero además, la experiencia de ser rechazado constituye un estresor que se asocia con la presencia de problemas de conducta (Dodge y cols., 2003; Fergusson, Swain-Campbell, y Horwood, 2002; Gifford-Smith y Brownell, 2003). Un ejemplo de este doble vínculo lo encontramos en los adolescentes que expresan conductas antisociales y violentas en

una edad temprana: estos chicos y chicas suelen ser rechazados por su grupo de iguales debido a su implicación en comportamientos antisociales, lo que conlleva una progresiva participación en conductas antisociales y violentas de mayor gravedad y, por tanto, un mayor rechazo.

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

En este sentido, cuando profundizamos en las diferencias en la conducta violenta de rechazados agresivos y no rechazados agresivos encontramos que ambos grupos muestran un estilo diferente y peculiar de comportamiento violento: en los rechazados agresivos predomina la *agresión ineficaz o inútil*; este tipo de agresión se caracteriza por ser fundamentalmente reactiva, poco controlada y asociada a situaciones negativas valoradas por la persona como frustrantes. Por el contrario, los adolescentes no rechazados muestran una *agresión efectiva o eficaz*, de carácter más activo y asociado con el poder y la obtención de aquello que se desea, de modo que aunque creen problemas en la escuela, no suelen experimentar rechazo ni sufrir victimización (Bierman, 2004; Miller-Johnson, Maumary-Gremaud, y Bierman, 2002). En la tabla siguiente se presentan las diferencias entre ambos estilos de agresión y las consecuencias asociadas.

TABLA 4.13. *Estilos de comportamiento agresivo y su relación con el rechazo*

<i>Agresión eficaz</i>		<i>Agresión ineficaz</i>
Bajo riesgo	<i>Riesgo de rechazo y/o victimización</i>	Alto riesgo
Proactiva: para controlar la conducta de los demás	<i>Finalidad de la agresión</i>	Reactiva: a partir de una situación de frustración
Muy controlada	<i>Control de la agresión</i>	Poco controlada
Justificada, tolerada	<i>Percepción de la conducta agresiva por el grupo de iguales</i>	Injustificada
Intimidación	<i>Tipo de conducta predominante</i>	Agresión
Muy sociable	<i>Evaluación del profesor y de los iguales</i>	Poco sociable
Alta aceptación		Baja aceptación
Baja	<i>Estabilidad temporal</i>	Alta

Fuente: Bierman, 2004.

No obstante, la relación entre el rechazo y el comportamiento violento está sujeta a los cambios evolutivos propios de la edad. Las normas que regulan la interacción en el grupo, la aceptación de la conducta violenta, las diferentes formas de agresión y la función que desempeña o el significado asociado cambian de acuerdo con el momento evolutivo y el contexto de la interacción. La habilidad para reconocer estos cambios y comportarse de modo adaptativo parece ser un importante predictor del rechazo: los adolescentes que muestran un estilo agresivo eficaz parecen modificar las manifestaciones comportamentales, de acuerdo con la aceptación de estas conductas por sus compañeros, mientras que los adolescentes con estilo agresivo inefectivo son más rígidos y les cuesta adaptar sus comportamientos, lo que favorece la estabilidad del estatus de rechazado y los problemas de ajuste en edades posteriores (Bierman, 2004; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Yoon, Hughes, Cavell y Thompson, 2000).

Por último, una de las variables que se relacionan con la conducta violenta y el rechazo es la tendencia que muestran estos adolescentes a asociarse con iguales desviados que los aceptan y que son como ellos en conducta, valores y actitudes (Hymel, Wagner y Butler, 1990). Esta asociación contribuye a la elaboración de códigos y normas propios que refuerzan sus conductas e incrementa la probabilidad de que la desviación se agrave (Fergusson, Woodward, y Horwood, 1999; Simons, Wu, Conger y Lorenz 1994; Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000). De este modo, estos adolescentes satisfacen su necesidad de sentirse integrados y aceptados, al tiempo que ceden a la presión ejercida por el grupo asumiendo un comportamiento violento (Martín, 1998). Una vez se ha constituido este grupo, las interacciones positivas con otros iguales no violentos se encuentran limitadas, lo que conduce a la perpetuación tanto del aislamiento como de la violencia (Espelage, Holt, y Henkel, 2003; Fergusson y cols., 1999). Finalmente, a la gravedad de esta situación se añade que, en las aulas, el agresor sabe que casi con toda seguridad saldrá impune de su conducta, puesto que ni las víctimas ni los «espectadores» suelen denunciar a los profesores estos hechos por miedo a represalias.

4.4. Factores sociales

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

a ocupar del primer factor, los medios de comunicación, por ser el más atendido en las investigaciones respecto del comportamiento agresivo.

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

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

Además, la exposición temprana y sistemática a la violencia en los medios de comunicación puede generar una especie de círculo vicioso: se ha comprobado que los niños agresivos ven más asiduamente la televisión que los niños no agresivos y que, además, prefieren los programas violentos, lo que a su vez aumenta la probabilidad de que se sigan comportando agresivamente (Train, 2001; Vila, 1998). Este dato adquiere más importancia si tenemos en cuenta que, como media, el 80% de todos los programas y el 94% de los programas infantiles contienen algún tipo de violencia como asesinatos, golpes, duelos a muerte, utilización de armas de fuego, etc. (Ovejero, 1998), y los héroes suelen ser los personajes más agresivos e insolentes, y los que normalmente retan las normas sociales establecidas para defenderse. Este hecho trasladado a las aulas hace que muchos alumnos se rebelen ante el profesor y se comporten de modo insolente para obtener prestigio entre sus compañeros (Rodríguez, 2004).

Pero además del contenido de algunos programas y películas que se emiten por televisión, un aspecto especialmente negativo es que dificulta la realización de otras actividades más enriquecedoras para el desarrollo del niño y del adolescente. Así, por ejemplo, disminuye el tiempo dedicado a las actividades de juego o de aprendizaje como la lectura y limita el tiempo de ocio en general (Winn, 1992). Podemos añadir incluso que la televisión puede reducir el tiempo de descanso infantil si los padres no limitan o guían el consumo televisivo del hijo, y para el caso de los adolescentes, puede mermar el tiempo dedicado al cuidado y fomento de las

relaciones de amistad o de comunicación familiar. Por ello, es muy importante que los padres enseñen a sus hijos a hacer un uso educativo de la televisión que regule tanto el tiempo que se permanece frente al televisor como los contenidos que se visualizan. De hecho, se ha comprobado que algunos programas educativos ayudan a aprender conocimientos, valores y actitudes hasta en los más pequeños.

5. LA COLABORACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

La interacción entre los contextos sociales más inmediatos al adolescente es también fundamental para la prevención de problemas de comportamiento. En este sentido, la colaboración entre la familia y la escuela, los acuerdos y compromisos entre la educación informal y la educación formal que reciben niños y adolescentes es sumamente relevante para que los objetivos de aprendizaje y comportamiento se lleven a cabo en armonía y con coherencia. La familia constituye el primer marco educativo para el niño donde los padres crean un clima favorable o desfavorable hacia el aprendizaje en la escuela, y donde los valores transmitidos pueden suponer una continuidad o una discontinuidad respecto de los valorados en la cultura escolar (Oliva y Palacios, 1998; Vilas-Boas, 2001). Lo que es incuestionable es que la familia comparte la responsabilidad de la educación con la institución escolar, por lo que ambos contextos se complementan (Aparicio, 2004).

Aunque la familia es el contexto socializador por excelencia, tal y como comentábamos en el capítulo uno acerca de las funciones familiares, los centros escolares también reúnen ciertas características que los convierten en escenarios privilegiados de socialización de niños y adolescentes (García-Bacete y Martínez-González, 2006). Y esto es así porque la escuela, además de ser el contexto social donde niños y adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo, es el lugar donde acontecen la mayoría de las experiencias educativas. Unas relaciones planificadas y de colaboración entre la familia y la escuela nos asegurarían la continuidad entre la educación adquirida en los contextos familiar y escolar (García-Bacete y Martínez-González, 2006). No es de extrañar que los estudios sobre colaboración entre ambos contextos señalen que las mejores y más eficaces escuelas son aquellas que cuentan con el mayor apoyo y participación de los padres.

Sin embargo, la realidad dista muchas veces de la situación ideal de colaboración a la que aludimos. Los encuentros entre padres y profesores son la mayoría de veces ocasionales y normalmente con fines burocráticos (por ejemplo, reuniones muy puntuales para firma de documentos) o sancionadores (por ejemplo, encuentros para tratar el mal comportamiento del hijo) (García-Bacete, 2003). Esta situación debería cambiar, y de hecho puede hacerlo si se mejora la comunicación entre ambos contextos educativos y se ponen sobre la mesa los recursos que ambas partes pueden aportar en beneficio de la otra y, principalmente, de los niños y adolescentes escola-

TABLA 4.14. *Beneficios que se derivan de la participación de los padres en la escuela*

<i>A) Efectos en los estudiantes</i>	
—	Mejores notas, mejores puntuaciones en test de rendimiento, mayor acceso a estudios superiores
—	Actitudes más favorables hacia las tareas escolares
—	Conducta más adaptativa, autoestima más elevada
—	Realización de los deberes, tenacidad y perseverancia académica
—	Participación en las actividades del aula
—	Menor escolarización en programas de educación especial
—	Menor tasa de abandonos y absentismo, de suspensión de derechos escolares
<i>B) Efectos en los profesores</i>	
—	Los profesores reconocen mejores habilidades interpersonales y de enseñanza
—	Los directores valoran más su desempeño docente
—	Mayor satisfacción con su profesión
—	Mayor compromiso con la instrucción (más tiempo, más experiencial y centrada en el niño)
<i>C) Efectos en los padres</i>	
—	Incrementan su sentido de autoeficacia
—	Incrementan la comprensión de los programas escolares
—	Valoran más su papel en la educación de sus hijos
—	Mayor motivación para continuar su propia educación
—	Mejora la comunicación con sus hijos en general y sobre las tareas escolares en particular
—	Desarrollan habilidades positivas de paternidad

Fuente: García Bacete (2003).

rizados. Según García-Bacete (2003) es necesario que el intercambio de puntos de vista entre padres y profesores reúna dos características fundamentales: la reciprocidad, o el hecho de que la comunicación se dé en igualdad de estatus, y la mutualidad, o el hecho de que se traten asuntos en común. Los beneficios de este trabajo conjunto, es decir, de la participación activa de los padres en los proyectos educativos de la escuela de manera recíproca y con metas comunes, son numerosos y alcanzan distintos niveles y agentes, ya que los efectos positivos se reparten entre los estudiantes, los padres, los profesores e incluso el centro escolar (Becher, 1986). Grosso modo, Ribes (2002) destaca como principales beneficios de la colaboración conjunta los siguientes: (1) el establecimiento de criterios educativos comunes sin dar lecciones ni infravalorar a las familias; (2) la posibilidad de ofrecer modelos de relación e intervención con los alumnos; (3) la divulgación de la función educativa de la escuela en los padres, de modo que aumente la comprensión, la aceptación y la valoración de la labor educativa con el objetivo de evitar confusiones de roles y competencias y; (4) la posibilidad de enriquecer las escuelas con las aportaciones de las familias como recurso humano de apoyo y, paralelamente, como posibilidad de reflexionar de manera conjunta y obtener así una opinión complementaria a la profesional. En la tabla 4.14., elaborada a partir del trabajo de García-Bacete (2003), se han recogido estos beneficios con mayor detalle.

Tal y como observamos en la tabla, la colaboración conjunta familia-escuela tiene efectos positivos no sólo en los estudiantes y profesorado, sino también en los propios padres, para quienes esta participación abre la puerta a nuevas relaciones tanto con profesores como con otros padres de compañeros de sus hijos, pudiendo compartir de ese modo experiencias educativas más allá de la escuela, y mejorando de ese modo su propia formación como padres (García-Bacete y Martínez-González, 2006). Su colaboración en la toma de decisiones en la escuela también les permite desarrollar actitudes más favorables hacia el personal escolar y se sienten más comprometidos en el apoyo que brindan a sus hijos respecto de los estudios. Los profesores se sienten más competentes en sus actividades profesionales y ofrecen mayor dedicación individualizada a los estudiantes, y los hijos desarrollan, en definitiva, actitudes más positivas hacia la educación formal y mejoran las relaciones con sus profesores y compañeros (Martínez, 1996). Además, la colaboración entre la familia y la escuela parece tener efectos particularmente positivos en las familias con hijos que presentan problemas escolares, como el rechazo del grupo de iguales, problemas de comportamiento y problemas de rendimiento académico (Osborne, 1996; Martínez y Álvarez, 2005).

Finalmente, es preciso comentar que aunque todos los padres disponen de recursos valiosos que pueden ofrecer en su intercambio de puntos de vista con los agentes escolares, es necesario considerar la diversidad de las familias y del grado de implicación que los padres están dispuestos a asumir. Algunos padres contarán con más recursos que ofrecer a las escuelas y otros dispondrán de menos recursos, por ejemplo por motivos de tiempo disponible. Asimismo, algunos padres considerarán que la educación debe correr a cargo exclusivo de los profesores y no sentirán la necesidad de establecer ningún tipo de intercambio, mientras que otros, por el contrario, considerarán legítimo y necesario participar activamente en las decisiones educativas tomadas en los centros escolares. En las tablas 4.15. y 4.16., se presenta un resumen del modelo propuesto por Hornby (1990) sobre necesidades de los padres en relación con la escuela y recursos que pueden aportar, unos datos que hemos recogido del trabajo de García-Bacete (2003).

Tal y como se describe en estas tablas anteriores, existen algunas necesidades generalizables a todos los padres como disponer de información básica sobre el centro educativo (teléfono, calendarios, etc.), otras que implican a un gran número de padres como participar en las escuelas de padres o en cursos dirigidos a este colectivo, y finalmente otras necesidades que sólo atañen a una minoría como el asesoramiento psicopedagógico. Paralelamente, aunque todos los padres disponen de recursos educativos, no todos cuentan con el tiempo e interés requerido para un intercambio con implicación activa. Así, por ejemplo, aunque la mayoría dispone de recursos para proponer actividades o colabo-

TABLA 4.15. *Necesidades de los padres (lo que necesitan de la escuela)*

<i>Comunicación (todos los padres)</i>
— Facilitar a los padres un dossier donde figuren las informaciones de interés del centro (teléfonos, calendarios, becas, criterios de evaluación, etc.)
— Invitar y conocer de cerca el lugar donde se educan parcialmente sus hijos
<i>Coordinación-relación (la mayoría de los padres)</i>
— Citas periódicas individuales entre el profesor y los padres para tratar cualquier tema acerca de los hijos
— Informes periódicos a los padres sobre sus hijos (rendimiento, habilidades, incidencias, etc.) y sobre contenidos y actividades
— Análisis de encuestas
— Utilización de comunicación escrita y telefónica, visitas al hogar
— Organizar los programas de forma que los padres puedan participar
— Posibilidades de acompañar al grupo en salidas, visitas...
— Establecer y mantener la escuela como centro comunitario
<i>Formación (muchos padres)</i>
— Organizar charlas sobre temas de interés para los padres
— Cursos dirigidos a la mejora del nivel educativo de los padres
— Proporcionar bibliografía, vídeos educativos, etc.
— Escuelas de padres
— Colaboración en la revista del centro
<i>Apoyo (algunos padres)</i>
— Información y asesoramiento a familias de alumnos con NEE, dificultades de aprendizaje, problemas psicológicos.
— Orientar sobre cómo comportarse más eficazmente con sus hijos
— Atención psicológica a ciertas familias
— Poner en contacto con otros profesionales
— Apoyo como tutores: escuchar, tranquilizar, dar alternativas, etc.

rar en el establecimiento de normas en el colegio, sólo unos pocos harán aportaciones sustanciales a través del Consejo Escolar.

A modo de resumen, la colaboración familia-escuela se presenta como necesaria por los relevantes beneficios que aporta a todos los implicados, y se justifica por razones de peso como las señaladas a lo largo de este apartado y otras destacadas por Aguilar (2002) en los siguientes puntos: (a) los padres son responsables de la educación de sus hijos y 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 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 aquellos padres no competentes o negligentes; y (e) los padres tienen reconocido por ley su derecho a tomar par-

TABLA 4.16. *Recursos de los padres (lo que pueden ofrecer a la escuela)*

<i>Información (todos los padres)</i>
<ul style="list-style-type: none"> — Indicadores socioeconómicos de la familia (trabajo de los padres, tipo de familia, etc.) — Expectativas de los padres respecto a los hijos — Clima familiar, normas disciplinarias que se aplican en casa — Carácter del niño, conducta habitual en casa, relación con los hermanos y amigos — Datos sobre la salud del niño, alteraciones físicas o psicológicas si las hay — Hábitos de lectoescritura, dificultades de aprendizaje — Habilidades y necesidades destacables de los niños — Actividades extraescolares y gustos e intereses de los niños
<i>Colaboración (la mayoría de los padres)</i>
<ul style="list-style-type: none"> — Interesarse por el trabajo que realiza el niño — Reforzar en casa los contenidos estudiados en el aula, establecer horarios de trabajo y ocio — Participar en actividades específicas del aula y extraescolares — Proponer actividades prácticas a los profesores — Establecer normas en el colegio y en casa — Responder con predisposición a las demandas del profesor
<i>Recursos (muchos de los padres)</i>
<ul style="list-style-type: none"> — Participar activamente en el diseño de ciertas actividades conjuntamente con los profesores — Visita a su lugar de trabajo u otras instalaciones a las que tengan acceso — Facilitar material a los profesores en alguna materia concreta — Hacer demostraciones prácticas o charlas a los alumnos, profesores y otros padres acerca de las habilidades en las que son competentes — Ayudar a otros padres, facilitándoles conocimientos y materiales — Ayudar a los niños a buscar información utilizando medios no escolares — Traducir vocabulario excesivamente elevado a un lenguaje más asequible para ellos — Acompañar a los niños de la clase en actividades extraescolares
<i>Gestión y gobierno del centro (algunos padres)</i>
<ul style="list-style-type: none"> — Participar en el Consejo Escolar — Participar en la AMPA — Participar en Escuelas de Padres — Contribuir a la formación de los profesores mediante conferencias o publicaciones — Asociación de vecinos del barrio, sindicatos y partidos políticos, otras plataformas reivindicativas

te en las decisiones sobre la organización y funcionamiento del centro. Para que los padres puedan colaborar abiertamente con la escuela, son necesarias además unas condiciones básicas como que las instituciones escolares informen a los padres sobre las actividades que realizan (por ejemplo, cursos de prevención de consumo de drogas o conductas inapropiadas) y les inviten a participar, y que los padres se sientan significativos en estos proyectos y que sus opiniones sean escuchadas (Calafat y Amengual, 1999).

Los mecanismos fundamentales que propician esta participación pueden ser tanto informales como formales. El trato informal puede canalizarse a través de la organización de encuentros festivos y el contacto en las entradas y salidas del colegio. El trato formal implica las reuniones de clase, las entrevistas, el consejo escolar y las AMPAS (Asociación de Padres y Madres de Alumnos). La colaboración entre la familia y la escuela requiere, además, que profesores y padres acepten que sus conocimientos en educación no son superiores al saber que pueden aportar los demás, así como que todos ellos consideren el punto de vista del otro como merecedor de ser tenido en cuenta y complementario.

En síntesis, la colaboración entre la familia y la escuela redundará en beneficios para todas las partes implicadas, siendo los más relevantes para los estudiantes su mejor ajuste escolar, social y comportamental en el contexto escolar. Respecto de este último asunto, a lo largo del capítulo hemos profundizado en los problemas de victimización y violencia escolar. Comenzamos definiendo estos conceptos y tratando con detenimiento varios aspectos relativos al *bullying*, como su grado de incidencia en nuestras aulas, los lugares más comunes de acoso, las características de víctimas y agresores, y las consecuencias derivadas de estas situaciones. Además, hemos hecho un repaso de las principales teorías explicativas del comportamiento agresivo, agrupadas en dos grandes bloques: las teorías activas-innatistas y las teorías reactivas-ambientalistas. Dentro de estas últimas, el modelo ecológico de Bronfenbrenner es el que más se ajusta a nuestra comprensión de los problemas de comportamiento en la adolescencia. Este modelo sostiene que el estudio del desarrollo humano debe establecerse desde el análisis de la persona en sus contextos, y es por esta razón, que a continuación hemos analizado las características tanto individuales, como familiares, escolares y sociales que contribuyen a la explicación de la violencia escolar. Será a partir del análisis conjunto de estos entornos y factores que lograremos una mejor comprensión de esta problemática social.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, M. C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.
- ALBERDI, I. (1992). Cambios en el derecho de la familia y sus repercusiones sociales. *Infancia y Sociedad*, 16, 35-48.
- ALBERDI, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- ÁLVAREZ, L. (2006). *Familia y abandono escolar*. Madrid: Fundación Acción Familiar.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (ed.) (1994). *Breviario DSM-IV: criterios diagnósticos*. Barcelona: Masson.
- ANDERSON, C. A. y BUSHMAN, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- ANDREOU, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 49-56.
- ANGOLD, A. y COSTELLO, E. J. (1993). Depressive comorbidity in children and adolescents: Empirical, theoretical and methodological issues. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1779-1791.
- ANTONA, A., Madrid, J. y ALÁEZ, M. (2003). Adolescencia y Salud. *Papeles del Psicólogo*, 84, 45-53.
- APA. (1994). *DSM-IV. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- APARICIO, M. L. (2004). Familia y escuela. Relaciones de colaboración. *II Congreso La familia en la sociedad del siglo XXI*. Valencia.
- ARRANZ, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- AUSTIN, S. y JOSEPH, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- BALAGUER, I. (Ed.) (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- BANDURA, A. (1977). Social learning theory. New York: Prentice Hall (Ed. Cast., 1982: *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BANDURA, A. (1979). The social learning perspective: mechanisms of aggression. En H. Toch (Ed.), *Psychology of crime and criminal justice* (pp. 193-236). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- BARON, R. M. y KENNY, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.
- 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.
- BAUMEISTER, R. F., BUSHMAN, B. J. y CAMPBELL, W. K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or for threatened egotism? *Current Directions in Psychological Science*, 9, 26-29.
- BAUMRIND, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4.
- BAUMRIND, D. (1977). Socialization determinants of personal agency. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. New Orleans.

- BAUMRIND, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- BAUMRIND, D. (1991). The influence of parental style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- BEAM, M. R., GIL-RIVAS, V., GREENBERGER, E. y CHEN, C. (2002). Adolescent problem behavior and depressed mood: Risk and protection within and across social contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (5), 343-357.
- BECHER, R. M. (1986). Parent involvement: A review of research and principles of successful practice. En L.G. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education*, vol. 6. Norwood, NJ: Ablex.
- BECONA, E. y MARTÍN, E. (2004). *Manual de Intervención en Drogodependencias*. Madrid: Síntesis.
- BEGOTTI, T., BORCA, G., CALANDRI, E., CATTELINO, E. y INGOGLIA, S. (2004). *Family relationships and risk: an análisis of circularity*. IX Conference of the European Association for Research on Adolescence. Porto.
- BERKOWITZ, L. (1962). *Aggression: A social Psychological Analysis*. Nueva York: McGraw-Hill.
- BERKOWITZ, L. (1996). *Agresión: Causas, Consecuencias y Control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- 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.
- BIRMAHER, B. RYAN, N. D., WILLIAMSON, D. E., BRENT, D. A., KAUFMAN, J., DAHL, R. E., PEREL, J. y NELSON, B. (1996). Childhood and adolescent depression: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1427-1439.
- BLATNY, M., HRDLICKA, M., VERMEIREN, R., RUCHKIN, V. y SCHWAB-STONE, M. (2005). Parent-child relationships and well-being in children: cross-cultural perspective. *9th European Congress of Psychology*. Granada.
- BÖ, I. (1996). The social network in adolescence. En K. Hurrelmann y S. F. Hamilton, (Dir.), *Social problems and social contexts in adolescence: Perspectives across boundaries*. New York: Aldine de Gruyter.
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. London: Hogarth Press.
- BOWLBY, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety and anger*. London: Hogarth Press.
- BRANJE, S., VAN LIESHOUT, C. y VAN AKEN, M. (2002). Personality and support in adolescents' family relationships: links with adolescents problem behaviour. *Comunicación presentada en la European Association for Research on Adolescence (EARA)*. Oxford.
- BRENDGEN, M., VITARO, F., TURGEON, L. y POULIN, F. (2002). Assessing aggressive and depressed children's social relations with classmates and friends: A matter of perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 609-624.
- BRENDGEN, M., VITARO, F., TURGEON, L., POULIN, F. y WANNER, B. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and nonaggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (3), 305-320.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- BROOK, J., WHITEMAN, M., FINCH, S. y COHEN, P. (1996). Young adult drug use and delinquency: Childhood antecedents and adolescent mediators. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1584-1592.

- BROOKS-GUNN, J. y DUNCAN, G. J. (1994). Poverty and adolescence. *Vision 2010: Families and Adolescents*, 2 (1), 16-17.
- BUELGA, S. y LILA, M. S. (1999). *Adolescencia, familia y conducta antisocial*. Valencia: CSV.
- BUIST, K. L., DEKOVI, M., MEEUS, W. y VAN AKEN, M.A.G. (2004). The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 27 (3), 251-266.
- BULLOCK, B. M. y DISHION, T. J. (2002). Sibling collusion and problem behavior in early adolescence: toward a process model for family mutuality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30 (2), 143-153.
- BUTTERS, J. E. (2002). Family stressors and adolescent cannabis use: a pathway to problem use. *Journal of Adolescence*, 25, 645-654.
- CALAFAT A. y AMENGUAL M. (1999). *Educación sobre el alcohol*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- CAPALDI, D. M. (1992). The co-occurrence of conduct problems and depressive symptoms in early adolescent boys: II. A 2-year follow-up at grade 8. *Development and Psychopathology*, 4, 125-144.
- CARLSON, J. J. y CORCORAN, N. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 63 (3), 779-792.
- CASAMAYOR, G. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- CASAS, A. M. (2004). Estilos educativos en la familia: su influencia en el desarrollo sociopersonal. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid.
- CASAS, M., PÉREZ, J., SALAZAR, I. y TEJERO, A. (1992). Las conductas de automedicación en drogodependencias. En M. Casas (Ed.), *Trastornos psíquicos en toxicomanías* (I) (pp.291-303). Barcelona: Ediciones en Neurociencias.
- CATANZARO, S. J. y LAURENT, J. (2004). Perceived family support, negative mood regulation expectancies, coping, and adolescent alcohol use: Evidence of mediation and moderation effects. *Addictive Behaviors*, 29 (9), 1779-1797.
- CAVA, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu.
- CAVA, M. J. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. *Encuentros de Psicología Social*, 1, 23-27.
- CENTRO REINA SOFÍA para el Estudio de la Violencia (2005). *Estadísticas de delincuencia juvenil en España*. Extraído el 4 diciembre 2008 de <http://www.centroreinasofia.es/estadisticas2.asp>.
- CEREZO, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- 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.
- CHERMACK, S. T. y WALTON, M. A. (1999). The relationship between family aggression history and expressed aggression among college males. *Aggressive Behavior*, 25, 255-267.
- CIARIANO, S., BO, G., JACKSON, S. y VAN MAMEREN, A. (2002). The mediator role of friends in psychological well-being and the use of psychoactive substances during adolescence: a comparative research in two European countries. *Comunicación presentada en la European Association for Research on Adolescence (EARA)*. Oxford.
- CLAPP, J. D. y MCDONNELL, A. L. (2000). The relationship of perceptions of alcohol promotion and peer drinking norms to alcohol problems reported by college students. *Journal of College Student Development*, 41 (1), 19-26.
- CLAYTON, R. (1992). Transitions in drug use: risk and protective factors. En M. Glantz y R. Pickens, *Vulnerability to drug abuse*. USA: American Psychological Association

- CLEARY, S. D. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors. *Adolescence*, 35, 671-682.
- CLOUTIER, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Boucherville (Québec): G. Morin.
- COHEN, A. K. (1959). The study of social disorganization and deviant behavior. En R. K. Merton, L. Broom, y L. S. Cottrell Jr. (eds.), *Sociology today: problems and prospects* (pp. 461-484). New York: Basic Books.
- COHEN, P., COHEN, J., KASSEN, S., VELEZ, C. N., HARTMARK, C., JOHNSON, J., ROJAS, M., BROOK, J. y STREUNING, E. L. (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence-I. Age- and gender specific prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34 (6), 851-867.
- COIE, J. D. y DODGE, K. A. (1997). Aggression and antisocial behavior. En N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personality development* (779-862), Nueva York: Wiley.
- 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). New York: John Wiley y Sons.
- COSLIN, P. G. (2003). *Les conduites à risque à l'adolescence*. Paris: Armand Colin.
- CRIAG, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- CRICK, N. R., GROTPETER, J. K. y ROCKHILL, C. M. (1999). A social information-processing approach to children's loneliness. En K. J. Rotenberg y S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- CRISS, M. M., PETTIT, G. S., BATES, J. E., DODGE, K. A. y LAPP, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: a longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73 (4), 1220-1237.
- CROSNOE, R., ERICKSON, K. G. y DORNBUSCH, S. M. (2002). Protective functions of family relationships and school factors on the deviant behavior of adolescent boys and girls : reducing the impact of risky friendships. *Youth and Society*, 33, 515-544.
- CUMMINGS, E. M., GOEKE-MOREY, M. C. y PAPP, L. M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, 74, 1918-1929.
- DARLING, N. y STEINBERG, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- DAVIES, P. T. y WINDLE, M. (2001). Interparental discord and adolescent adjustment trajectories: the potentiating and protective role of intrapersonal attributes. *Child Development*, 72 (4), 1163-1178.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (1999). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Hierro, L., Fernández, I. y Gutiérrez, H. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- DEKOVIC, M., WISSINK, I. B. y MEIJER, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- DE LA OSA, N., EZPELETA, L. GUILLAMÓN, N., SALA, R. y MARCOS, N. (2002). Differential risk factors between alcohol use and abuse in adolescents. *Comunicación presentada en la European Association for Research on Adolescence (EARA)*. Oxford.

- DEL BARRIO, C. (2002). Conflictos entre escolares de educación secundaria y visiones del profesorado. *IV Congreso de Escuelas de Trabajo Social: Los desafíos de la violencia*. Alicante.
- DEL CAMPO, S. (2004). Las transiciones de la familia española y sus problemas. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid.
- DEMARAY, M. K. y MALECKI, C. K. (2002). *The relationship between perceived social support and maladjustment for student at risk*. *Psychology in the Schools*, 39 (3), 305-316.
- DEPTULA, D. P. y COHEN, R. (2004). Aggressive, rejected, and delinquent children and adolescents: a comparison of their friendships. *Aggression and Violent Behavior*, 9 (1), 75-104.
- DE VRIES, H., ENGELS, R. C. M. E., KREMERS, S., WETZELS, J., y MUDDE, A. (2003). Parents' and friends' smoking status as predictors of smoking onset: Findings from six European countries. *Health Education Research*, 18, 617-632.
- DESIMONE, A., MURRAY, P. y LESTER, D. (1994). Alcohol use, self-esteem, depression and suicidality in high school students. *Adolescence*, 29 (116), 939-942.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2004). Estructura familiar y calidad educativa: entre el cambio y la tradición. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid.
- DODGE, K. A., LANSFROD, J. E., BURKS, V. S., BATES, J. E., PETIT, G. S., FONTAINE, R., y PRICE, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- DOROTHY, S. y JERRY, Y. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- DOYLE, A. B. y MARKIEWICZ, D. (2005). Parenting, marital conflict and adjustment from early-to mid-adolescence: mediated by adolescent attachment style?. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (2), pp. 97-110.
- DUBOIS, D. L., BULL, C. A., SHERMAN, M. D. y ROBERTS, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: a social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-583.
- DYKEMAN, C., DAEHLIN, W., DOYLE, S. y FLAMER, H. S. (1996). Psychological predictors of school-based violence: implications of school counselor. *The School Counselor*, 44, 35-47.
- ECCLES, J. S., MIDGLEY, C., WIGFIELD, A., BUCHANAN, C. M. y REUMAN, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychology*, 48, 90-101.
- ECKENRODE, J., POWERS, J. L. y GARBARINO, J., (1999). Los adolescentes que tienen dificultades son los que han sido heridos. En J. Garbarino y J. Eckenrode (eds.): *Por qué las familias abusan de sus hijos* (pps 223-257). Barcelona: Ediciones Granica.
- EISENBERG, N., FABES, R. A., SHEPARD, S. A., GUTHRIE, I. K., MURPHY, B. C. y REISER, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70, 513-534.
- ELZO, J. (2003). Tipología de modelos de relación familiar. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid.
- ELZO, J. (2008). *La voz de los adolescentes*. Madrid: PPC.
- ENGELS, R. C. M. E., KNIBBE, R. A., DE VRIES, H., DROP, M. J. y VAN BREUKELEN, G. J. P. (1999). Influences of parental and best friends' smoking and

- drinking on adolescent use: a longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (2), 337-361.
- ENGELS, R. C. M. E., VITARO, F., BLOKLAND, E.D.E., DE KEMP, R. y SCHOLTE, R.H.J. (2004). Influence and selection processes in friendships and adolescent smoking behaviour: the role of parental smoking. *Journal of Adolescence*, 27 (5), 531-544.
- ERIKSON, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- ESLEA, M. y REES, J. (2001) At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behaviour*, 27, 419-429.
- ESTÉVEZ, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Director: Prof. Gonzalo Musitu.
- ESTÉVEZ, E., HERRERO, J. y MUSITU, G. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.
- ESTÉVEZ, E., JIMÉNEZ, T. y MUSITU, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.
- ESTÉVEZ, E., LILA, M., HERRERO, J., MUSITU, G. y MARTÍNEZ, B. (2002). Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad. *X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia*. Teruel.
- ESTÉVEZ, E., MARTÍNEZ, B. y MUSITU, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 12, 32-41.
- ESTÉVEZ, E., MURGUI, S., MORENO, D. y MUSITU, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- ESTÉVEZ, E., MURGUI, S. y MUSITU, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 33-44.
- ESTÉVEZ, E., MURGUI, S., MUSITU, G. y MORENO, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- ESTÉVEZ, E., MUSITU, G. y MARTÍNEZ, B. (2004). Padres y profesores: ¿cómo influyen en el ajuste psicosocial del adolescente? *VIII Reunión internacional sobre biología y sociología de la violencia: Violencia y Juventud*. Centro Reina Sofía, Valencia.
- ESTÉVEZ, E., MUSITU, G. y HERRERO, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.
- EUROPEAN MONITORING CENTRE FOR DRUGS AND DRUG ADDICTION. (1998). *Annual report on the state of the drugs problem in the European Union*. Lisbon: EMCDDA.
- FARRELL, M. P. y BARNES, G. M. (1993). Family systems and social support: a test of the effects of cohesion and adaptability on the functioning of parents and adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 119-132.
- FERDINAND, R. F., STIJNEN, T., VERHULST, F. C. y VAN DER REIJDEN, M. (1999). Associations between behavioral and emotional problems in adolescence and maladjustment in young adulthood. *Journal of Adolescence*, 22, 123-136.
- FERGUSON, D. M., SWAIN-CAMPBELL, N. R. y HORWOOD, L. J. (2002). Deviant peer affiliations, crime and substance use: A fixed effects regression analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 419-430.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1991) Como te chives ya veras. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.

- FERNÁNDEZ DE HARO, E. (1997). Intervención psicoeducativa en la familia. En M. Moreno, *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- FIELD, T., DIEGO, M. y SANDERS, CH. (2001). Adolescent depression and risk factors. *Adolescence*, 36 (143), 491-498.
- FISHBEIN, M. y AZJEN, I. (1975). *Belief, attitude and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- FLAQUER, L. (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel.
- 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, 599-610.
- FLISHER, A. J., EVANS, J., MULLER, M. y LOMBARD, C. (2004). Brief report: Test-retest reliability of self-reported adolescent risk behaviour. *Journal of Adolescence*, 27 (2), 207-212.
- FORMOSO, D., GONZALES, N. A. y AIKEN, L. S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: Protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 28, 175-199.
- FREEMAN, H. S. y NEWLAND, L. A. (2002). Family transitions during the adolescent transition: implications for parenting. *Adolescence*, 37 (147), 457-475.
- FULIGNI, A. J. (2001). Family Obligation and the Academic Motivation of Adolescents from Asian, Latin American, and European Backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 94, 61-75.
- GARCÍA, J. A. y CARRASCO, A. M. (2002). Consumo de alcohol y factores relacionados con el tiempo libre de los jóvenes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12 (1), 61-78.
- GARCÍA-BACETE, F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 425-437.
- GARCÍA-BACETE, F. y MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, R. (2006). La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos. *Cultura y Educación*, 18, 213-218.
- GARNEFSKI, N. y DIEKSTRA, R. F. W. (1997). Comorbidity of behavioral, emotional, and cognitive problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 321-338.
- GARRIDO, V. y LÓPEZ, M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GE, X., BEST, K. M., CONGER, R. M. y SIMONS, R. L. (1996). Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology*, 32, 717-731.
- GERARD, J. M. y BUEHLER, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and the family*, 61, 343-361.
- GIDDENS, A. (1991). *Sociología*. Madrid, Alianza.
- GIDDENS, A. (1995). *La transformación de la intimidad en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra.
- GIFFORD-SMITH, M. E. y BROWNELL, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- GLEDHILL-HOYT, J., STROTE, J. y WECHSLER, H. (2000) Increased use of marijuana and other illicit drugs at US colleges in the 1990s: results of three national surveys. *Addiction*, 95 (11), 1655-1667.
- GLENDINNING, A. y INGLIS, D. (1999). *Smoking behaviour in youth: The problem of low self-esteem?* (Published electronically). pp. 673-682 (doi: 10.1006/jado.1999.0262).

- GLOVER, D., GOUGH, G., JOHNSON, M., y CARTWRIGHT, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42 (2), 141-156.
- GOLDSTEIN, A. (1999). Aggression reduction strategies: effective and ineffective. *School Psychology Quarterly*, 14 (1), 40-58.
- GOLDSTEIN, P. J. (1985). The drugs/violence nexus: a tripartite conceptual framework. *Journal of Drug Issues*, 14, 493-506.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- GONZÁLEZ, M. E. (2004). El análisis sociológico de la familia actual. En A. Poyatos (Coord.). *Mediación familiar y social en diferentes contextos* (pp. 15-45). Valencia: Nau Llibres.
- GOODE, W. J. (1964). *The Family*. New York: Prentice-Hall.
- GOUGH, E. K. (1971). The origin of the family. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 760-771.
- GOTTFREDSON, M. R. y HIRSCHI, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- GREENBERGER, E. CHEN, C. y BEAM, M. R. (1998). The role of «very important» non-parental adults in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 321-343.
- GRACIA, E. y MUSITU, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- GRAÑA, J. L., MUÑOZ-RIVAS, M. J., ANDREU, J. M. y PEÑA, M. E. (2000). Variables psicológicas relacionadas con el consumo de drogas en adolescentes: depresión y autoconcepto. *Revista Española de Drogodependencias*, 25 (1), 170-181.
- GREENBERGER, E. CHEN, C. y BEAM, M. R. (1998). The role of «very important» non-parental adults in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 321-343.
- GREENBERG, M. T., LENGUA, L. J., COIE, J. D. y PINDERHUGHES, E. E. (1999). Predicting developmental outcomes at school entry using a multiple-risk model: Four American communities. *Developmental Psychology*, 32, 707-716.
- GREENE, M. B. (2000). Bullying and harassment in schools. En R. S. Moser y C. E. Franz (Eds.), *Shocking violence: Youth perpetrators and victims: A multidisciplinary perspective* (pp.72-101). Springfield: Charles C. Thomas.
- GRIFFIN, R. S. y GROSS, A. M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- GROTEVANT, H. D. y COOPER, C. R. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, 82-100.
- GUIL, A. (1997). Construcción de la realidad en la interacción social: de la percepción a la identidad social. En M. Marín (Dir.). *Psicología Social de los Procesos Educativos* (pp. 33-45). Sevilla: Algaída.
- GUTERMAN, N. B., HAHM, H. C., y CAMERON, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health*, 30, 336-345.
- Hernández, J. y López, A. (2001). *La familia ante el cambio social. Actitudes, prospectiva y nuevos retos*. Valencia: Nau Llibres.
- HAWKINS, J. D., CATALANO, R. F. y MILLER, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- HAWLEY, P. y VAUGHN, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 239-244.
- HENRY, D., GUERRA, N., HUESMMAN, R., TOLAN, P., VANACKER, R. y ERON, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28 (1), 59-81.

- HERRERO, J., ESTÉVEZ, E. y MUSITU, G. (2005). Deviant behaviour and victimization at school: exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690.
- HERRERO, J. B., MARTÍNEZ, B. y ESTÉVEZ, E. (2002). Actitud hacia la autoridad institucional y conductas desviadas en la escuela: el rol de la familia. *Actas del IV Encuentro de Escuelas de Trabajo Social*. Alicante.
- HIRSCHI, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- HOFFMANN, J. P. (2002). The community context of family structure and adolescent drug use. *Journal of Marriage and Family*, 64 (2), 314-330.
- HÖFLER, M., LIEB, R., PERKONIGG, P. S., SONNTAG, H. y WITTCHEN, H. (1999). Covariates of cannabis use progression in a representative population sample of adolescents: a prospective examination of vulnerability and risk factors. *Addiction*, 94 (1), 1679-1694.
- HOLMBECK, G. N., PAIKOFF, R. L. y BROOKS-GUNN, J. (1995). Parenting adolescents. En M. H. Bornstein (ed.): *Handbook of parenting. Vol. 1. Children and Parenting* (pp. 91-118). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- HORNBY, G. (1990). The organisation of parent involvement. *School Organisation*, 10, 247-252.
- HRDLICKA, M., BLATNY, M., URBANEK, T., VERMEIREN, R., RUCHKIN, V. y SCHWAB-STONE, M. (2005). Antisocial behaviour in the Czech Republic and its relation to three contexts of socialization: family, school, and peers. *9th European Congress of Psychology*. Granada.
- HSER, Y., DOUGLAS ANGLIN, M. y MCGLOTHLIN, W. (1987). Sex differences in addict careers, 1. Initiation of use. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 13, 35-37.
- IGLESIAS, L. (2000). *Cero en conducta*. El Correo de la UNESCO. Enero, pp. 14-16.
- INFANTE, E. (2001). *El conflicto en parejas de doble ingreso: Identificación y comprensión de las relaciones trabajo-familia*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Dir.: Manuel Marín.
- INGLEHART, R. (1990). *Culture shift*. Princeton: Princeton University Press.
- 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* (pps. 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, 305-322.
- JARES, X. R. (2001). *Educación y conflicto*. Madrid: Popular.
- JESSOR, R. (1991). Behavioral science: an emerging paradigm for social inquiry? En R. Jessor, (Ed.), *Perspectives on behavioral science: The Colorado lectures*. Boulder CO: Westview.
- JESSOR, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychology*, 48, 117-126.
- JESSOR, R., DONOVAN, J. E. y COSTA, F. M. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JESSOR, R., VAN DEN BOS, J., BANDERÍN, J., COSTA, F. M. y TURBIN, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31, 923-933.
- JIMÉNEZ, T. I., ESTÉVEZ, E., MÚSITU, G. y MURGUI, S. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en la adolescencia: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (1), 473-485.

- JIMÉNEZ, T. I., MUSITU, G. y MURGUI, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36 (2), 181-195.
- JIMÉNEZ, T. I., MUSITU, G. y MURGUI, S. (2006). Funcionamiento y comunicación familiar y consumo de sustancias en la adolescencia: el rol mediador del apoyo social. *Revista de Psicología Social*, 21 (1), 21-34.
- JIMÉNEZ, T. I., MUSITU, G. y MURGUI, S. (2008). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias: un modelo de mediación. *Internacional Journal of Clinic and Health Psychology*, 8 (1), 139-151.
- JIMÉNEZ, T. I., MURGUI, S. y MUSITU, G. (2007) Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*, 24 (2), 259-271.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- JOHNSON, D., y LEWIS, G. (1999). Do you like what you see? Self-perceptions of adolescent bullies. *British Educational Research Association*, 25 (5), 665-677.
- JOHNSON, H. D., LAVOIE, J. C. y MAHONEY, M. (2001). Interparental conflict and family cohesion: Predictors of loneliness, social anxiety, and social avoidance in late adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 16, 304-318.
- JONES, S. P. y HEAVEN, P. C. L. (1998). Psychosocial correlates of adolescent drug-taking behaviour. *Journal of Adolescence*, 21 (2), 127-134.
- JUBY, H. y FARRINGTON, D. P. (2001). Disentangling the link between disrupted families and delinquency. *British Journal of Criminology*, 41 (1), 22-40.
- KALTIALA-HEINO, R., RIMPELÄ, M., RANTANEN, P. y RIMPELÄ, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23 (6), 671-674.
- KANDEL, D. B. (1975). Stages in adolescent involvement in drug use. *Science*, 190, 912-914.
- KANDEL, D. B. (1978). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology*, 84, 427-437.
- KANDEL, D. B. (1996). The parental and peer contexts of adolescent deviance: An algebra of interpersonal influences. *Journal of Drug Issues*, 26, 289-315.
- KAPLAN, H. B. (1996). Empirical validation of the applicability of an integrative theory of deviant behavior to the study of drug use. *Journal of Drug Issues*, 26, 345-377.
- KAZDIN, A. E. y BUELA-CASAL, G. (1994). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- KAZDIN, A. E. y BUELA-CASAL, G. (1999). *Conducta antisocial*. Madrid: Pirámide.
- KELLY, K. J., COMELLO, M.E.G. y HUNN, L.C.P. (2002). Parent-child communication, perceived sanctions against drug use, youth drug involvement. *Adolescence*, 37 (148), 775-787.
- KERR, M. y STATTIN, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.
- KOCHENDERFER-LADD, B., y WARDROP, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72 (1), 134-151.
- 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). New York: John Wiley y Sons.
- KUMPULAINEN, K., RÄSÄNEN, E. y PUURA, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.

- KUNTSCHKE, E. N. (2002). Single trends or progression of a pattern? Alcohol, tobacco and marijuana use among adolescents from 1986 to 1998. *Comunicación presentada en la European Association for Research on Adolescence (EARA)*. Oxford.
- KUPERSMIDT, J. B. y COIE, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- KUPERSMIDT, J. B. y PATTERSON, C. J. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal, and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 427-449.
- LACKOVIC-GRGIN, K. y DEKOVIC, M. (1990). The contribution of significant others to adolescents' self-esteem. *Adolescence*, 100, 839-846.
- LAIRD, R., JORDAN, K., PETTIT, G. y BATES, J. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of antisocial behavior. *Development and Psychopathology*, 13, 337-354.
- LAMBERT, S. F., y CASHWELL, C. S. (2003). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 11, 1-7.
- LAU, S. y LEUNG, K. (1992). Self-concept, delinquency, relations with parents and school and chinese adolescents perceptions of personal control. *Personality and Individual Differences*, 13 (5), 615-622.
- LEHALLE, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. Paris: Puf.
- LENSSEN, S. A. M., DORELEIJERS, T. A. H., VAN DIJK, M. E., y HARTMAN, C. A. (2000). Girls in detention: what are their characteristics? A project to explore and document the character of this target group and the significant ways in which it differs from one consisting of boys. *Journal of Adolescence*, 23 (3), 287-303.
- LÉVI-STRAUSS (1949). *Structures elementaires de la parente*. París: PUF.
- LEVY, K.S.C. (1997). The contribution of self-concept in the etiology of adolescent delinquency. *Adolescence*, 32 (127), 671-686.
- LENSSEN, S. A. M., DORELEIJERS, T. A. H., VAN DIJK, M. E. y HARTMAN, C. A. (2000). Girls in detention: what are their characteristics? A project to explore and document the character of this target group and the significant ways in which it differs from one consisting of boys. *Journal of Adolescence*, 23 (3), 287-303.
- LILA, M. S. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio intercultural*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Dir.: Gonzalo Musitu.
- LILA, BUELGA y MUSITU (2005). Family and Adolescence. En L. Goosens (Coord.), *Handbook of Adolescence*, London: Routledge.
- LILA, M. S. y MUSITU, G. (2002). *Family stress, family functioning and adolescent adjustment*. VIII Conference of the European Association for Research on Adolescence. Oxford.
- LIN, N. y ENSEL, W. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399.
- LITTLE, T., BRAUNER, J., JONES, S., NOCK, M. y HAWLEY, P. (2003a). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
- LITTLE, T. D., HENRICH, C. C., JONES, S. M., y HAWLEY, P. H. (2003b). Disentangling the «whys» from the «whats» of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- LOEBER, R. y DISHION T. (1983). Early predictors of male delinquency: a review. *Psychological Bulletin*, 94 (1), 68-99.

- LOEBER, R., DRINKWATER, M., YIN, Y., ANDERSON, S. J., SCHMIDT, L. C. y CRAWFORD, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 353-369.
- LOEBER, R. y STOUTHAMER M. (1998). Juvenile agresión at home and at school. En D. S. Elliott, B. A. Hamburg y K. R. William (Eds), *Violence in american schools*. New York. Cambridge University Press.
- LOSCERTALES, F. y NÚÑEZ, T. (2001). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona: Octaedro.
- MACCOBY, E. y JACKLIN, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- MACCOBY, E. y MARTIN, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds.): *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- MACNEIL, G. (2002). School bullying: an overview. En L. A. Rapp-Paglicci, A. R. Roberts y J. S. Wodarski (Eds.), *Handbook of Violence*. New York: John Wiley & Sons, Inc. McCoy, V. H., Messiah, S. E., y Yu, Z. (2001). Perpetrators, victims and observers of violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 19 (9), 890-909.
- MAGANTO, J. M. y BARTAU, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar: fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- MARGOLIN, G. y GORDIS, E. B. (2000). The effects of family and community violence on children. *Annual Review of Psychology*, 51, 445-479.
- MARÍN, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaida.
- MARTÍN, M. (2004). Conductas violentas entre jóvenes. VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Valencia.
- MARTÍN, M. J. y MARTÍNEZ, J. M. (1998). Violencia juvenil. En A. Martín, J. M. Martínez, J. S. López, M. J. Martín y J. M. Martín (Eds.), *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- MARTÍN, A., MARTÍNEZ, J. M., LÓPEZ, J. S., MARTÍN, M. J. y MARTÍN, J. M. (1998). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- MARTÍNEZ, B. (2002). *Influencia de la familia y de la escuela en las conductas disruptivas y en la actitud hacia la autoridad institucional: un estudio con adolescentes valencianos*. Trabajo de Investigación. Universidad de Valencia. Dir. Gonzalo Musitu.
- MARTÍNEZ, R. A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- MARTÍNEZ, R. A. (2006). Educación para el ocio en la familia. En López, M.T. (Dir.), *La familia en el proceso educativo* (pp. 95-141). Madrid: Fundación Acción Familiar.
- MARTÍNEZ, R. A. y ÁLVAREZ, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- MARTÍNEZ-ANTÓN, M., BUELGA, S. y CAVA, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38 (2), pp. 293-303.
- MARTÍNEZ, B., ESTÉVEZ, E. y JIMÉNEZ, T. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (1), 64-67.
- MATHERNE, M. M. y THOMAS, A. (2001). Family environment as a predictor of adolescent delinquency. *Adolescence*, 36 (144), 655-664.

- MCCABE, K. M., HOUGH, R., WOOD, P. A. y YEH, M. (2001). Childhood and adolescent onset conduct disorder: a test of the developmental taxonomy. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29 (4), 305-316.
- MC GEE, R. y WILLIAMS, S. (2000). *Does low self-esteem predict health compromising behaviours among adolescents?* (Published electronically). pp. 569-582 (doi: 10.1006/jado. 2000. 0344).
- MC GEE, 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, 491-503.
- MEEHAN, B. T., HUGHES, J. N. y CAVELL, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74 (4), 1145-1157.
- MEGÍAS, E. (2004). Padres e hijos: encuentros y desencuentros. Conflictos familiares y problemas de los hijos. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid.
- MENDOZA, M. I., CARRASCO, A. M. y SÁNCHEZ, M. (2003). Consumo de alcohol y autopercepción en los adolescentes españoles. *Intervención Psicosocial*, 12 (19), 95-111.
- MILLER, P. A. y EISENBERG, N. (1988). The relation of empathy to aggression and psychopathology. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- MIRANDA, A. (2004). Estilos educativos en la familia: su influencia en el desarrollo sociopersonal. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid.
- MOFFITT, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- MOKOUNKOLO, R. (2004). Les adolescents, la violence et les incivilités: étude exploratoire dans un échantillon de collégiens et de lycéens français. *Bulletin de Psychologie*, 57 (2), 171-180.
- MOLPECERES, M. A., MUSITU, G. y LILA, M. S. (1994). La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. En G. Musitu y P. Allatt (eds.): *Psicosociología de la Familia* (pp. 121-146). Valencia: Albatros.
- MONTORO, R. (2004). La familia en su evolución hacia el siglo XXI. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid.
- MOON, D. G., HECHT, M. L., JACKSON, K. M. y SPELLERS, R. E. (1999). Ethnic and gender differences and similarities in adolescent drug use and refusals of drug offers. *Substance Use and Misuse*, 34, 1059-1083.
- MORENO, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de educación*, 18, 189-204.
- MOTRICO, E., FUENTES, M. J. y BERSABÉ, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 1-13.
- MUSITU, G., BUELGA, S., LILA, M. y CAVA, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- MUSITU, G. y CAVA, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- MUSITU, G. y CAVA, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12 (2), 179-192.
- MUSITU, G. y GARCÍA, F. (2004). *Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española*. *Psicothema*, 16 (2), 297-302.
- MUSITU, G. y GUTIÉRREZ, M. (1985). *Disciplina familiar, rendimiento académico y autoestima*. Madrid: Boletín AEOEP.
- 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 HERRERO, J. (2003). El rol de la autoestima en el consumo moderado de drogas en la adolescencia. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 13, 285-306.
- MUSITU, G., HERRERO, J. y CANTERA, L. M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Barcelona: Uoc.
- MUSITU, G. y LILA, M. S. (1993). Estilos de socialización familiar y formas familiares. *Intervención Psicosocial*, 6, 77-88.
- MUSITU, G. y MOLPECERES, M. A. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y Sociedad*, 16, 67-101.
- 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.; ROMÁN, J. M. y GUTIÉRREZ, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- MYNARD, H y JOSEPH, S. (1997). Bully/Victim problema and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 51-54.
- MYNARD, H. y JOSEPH, S. (1998). *Sex differences in direct and indirect peer victimization: the development of a multidimensional victim scale*. Colchester: University of Essex.
- NARDONE, G., GIANNOTTI, E. y ROCCHI, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- 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. Ruíz, A. Ventura y J. A. Vulve. (Eds), *Necesidades Educativas Especiales. Familia y educación. Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 339-348). Ed. Psicoex.
- NYE, F. I., BAHR, S., CARLSON, J. E., GECAS, V., MCLAUGHLIN, S. y SLOCUM, W. L. (1976). *Role structure and analysis of the family*. Beverly Hills: Sage.
- OBSERVATORIO ESPAÑOL SOBRE DROGAS (2002, 2004, 2006). *Encuesta sobre drogas a población escolar*. Madrid: Ministerio del Interior. Delegación del Gobierno para el Plan nacional sobre Drogas.
- OBSERVATORIO ESPAÑOL SOBRE DROGAS (2005-2006). *Encuesta domiciliaria sobre abuso de drogas*. Madrid: Ministerio del Interior. Delegación del Gobierno para el Plan nacional sobre Drogas.
- OBSERVATORIO EUROPEO DE LAS DROGAS Y LAS TOXICOMANÍAS (2003, 2006, 2008). *Informe Europeo Anual sobre Drogas*. Consejo Europeo: Comité Europeo de Lucha Antidroga.
- O'DONNELL, D. A., SCHAWB-STONE, M. y MUYEED, A. Z. (2002). Multidimensional resilience in urban children exposed to community violence. *Child Development*, 73 (4), 1256-1282.
- O'MOORE, A. M. (1995). Bullying behavior in children and adolescents in Ireland. *Child Sociology*, 9, 54-72.
- O'MOORE, M. y KIRKHAM, C. (2001). Self-esteem and its relationships to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27 (4), 269-283.
- O'MOORE, A. M. y HILLERY, B. (1991) What do teachers need to know?. En M. Elliot (Ed.), *Bullying: A Practical Guide to Coping in Schools*. Harlow: Longman.
- OLIVA, A. (1997). La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta. *Apuntes de Psicología*, 51, 21-35.
- OLIVA, A. y PALACIOS, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-349). Madrid: Alianza Editorial.
- OLIVA, A. y PARRA, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz: *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.

- OLSON, C. S. RUSSELL y D. H. SPRENKE (1989). *Circumplex model: Systemic assesment and treatment of families*. New York, The Haworth Press.
- OLSSON, G. I., NODSTRÖM, M. L., ARINELL, H. y VON KNORRING, A. L. (1999). Adolescent depression: social network and family climate —a case—control study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 40 (2), 227-237.
- OLWEUS, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human Development and Interactional Perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- OLWEUS, D. (1997). Bully/victim problems in schools: Knowledge base and an effective intervention programme. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- OLWEUS, D. (1999). Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (eds.): *The nature of school bullying* (pp. 28-48). Londres: Routledge.
- OLWEUS, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. *IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela*. Valencia.
- OMS, Organización Mundial de la Salud. (1992). *Clasificación internacional de las enfermedades, trastornos mentales y del comportamiento (CIE-10)*. Ginebra: OMS.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (ed.) (1992). *CIE 10, trastornos mentales y del comportamiento: descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- ORIZO, F. A. y ELZO, J. (2000). *España 2000, entre el localismo y la globalidad*. Madrid: Fundación Santa María y Universidad de Deusto.
- ORTEGA, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura* 14, 23-26.
- ORTEGA, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27, 191-216.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- OSBORNE, E. (1996). El niño, la familia y la escuela: una perspectiva interaccional. En E. Dowling y E. Osborne (compiladoras), *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. (pp. 67-81) Barcelona: Paidós.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- OVEJERO, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- PAETSCH, J. J., y BERTRAND, L. D. (1999). Victimization and delinquency among Canadian youth. *Adolescence*, 34 (134), 351-367.
- PARKE, R. D. (2004). Development in family. *Annual Review of Psychology* 2004, 55, 365-399.
- PARRA, A. (2006). *Relaciones familiares y bienestar adolescente*. Madrid: Fundación Acción Familiar.
- PARRA, A. y OLIVA, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 15, 215-231.
- PASTOR, Y. (1999). *Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia media*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Dirs.: Isabel Balaguer y M.^a Luisa García-Merita.
- PATERNA, C., MARTÍNEZ, M. C. y VERA, J. J. (2003). *Psicología social*. Madrid: Pirámide.
- 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). New York: John Wiley & Sons.

- PATTERSON, G. R., REID, J. B. y DISHION, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- PELLEGRINI, A. D., BARTINI, M., y BROOKS, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 216-224.
- PÉREZ, G. (2003). Educación social y violencia. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. F. Morales: *La sociedad educadora* (pp. 165-183). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- PFEIFFER, CH. (2004). Violencia juvenil: concepto, tipos e incidencia. *VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia*. Valencia.
- PICHARDO, M. C. (1999). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Dir.: Eduardo Fernández y Miguel Moreno.
- PINTO, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R. A. Clemente y C. Hernández, *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 221-230). Málaga: Aljibe.
- PLEYDON, A. P. y SCHNER, J. G. (2001). Female adolescent friendship and delinquent behavior. *Adolescence*, 36 (142), 189-205.
- PONS, X. (2004). *Prevención y tratamiento de drogodependencias*. Valencia: EDICEP C.B.
- PONS, X. y BERJANO, E. (1999). *El consumo abusivo de alcohol en la adolescencia: un modelo explicativo desde la psicología social*. Plan Nacional sobre Drogas, Ministerio del Interior.
- PONS, J., BUELGA, S. y LEHALLE, H. (1999). 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.
- PRINSTEIN, M. J., BOERGERS, J. y VERNBERG, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479, 491.
- RAMÍREZ, M. (2003). *Cuando los padres se separan*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- REDDY, R., RHODES, J. E. y MULHALL, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
- REITZ, E., DEKOVIC, M. y MEIJER, A. M. (2002). The role of peers and peer relations in the development of different types of problem behaviour in early adolescence. *Comunicación presentada en la European Association for Research on Adolescence (EARA)*. Oxford.
- RIBES, C. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 24-28.
- RIGBY, K. y SLEE, P. (1992). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of School Psychology*, 131, 615-627.
- RITAKALLIO, M., KALTIALA-HEINO, R., KIVIVUORI, J. and RIMPELÄ, M. (2005). Brief report: Delinquent behaviour and depression in middle adolescence: a Finnish community sample. *Journal of Adolescence*, 28 (1), 155-159.
- ROBINS, L. N. (1985). The epidemiology of antisocial personality. En J. O. Cavenar (Ed.), *Psychiatry*. Philadelphia: Lippincott.Rodham, K., Hawton, K., Evans, E. y Weatherall, R. (2004). Ethnic and gender differences in drinking, smoking and drug taking among adolescents in England: a self-report school-based survey of 15 and 16 year olds. *Journal of Adolescence*, 28 (1), 63-73.

- RODRÍGUEZ, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- ROSENBERG, M. (1986). *Conceiving the Self*. Malabar, FL: Krieger.
- RUÉ, J. (1997). Notas para comprender la cuestión de la disciplina en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 66, 53-56.
- SALMIVALLI, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333-354.
- SAN, L. (1995). Psicosis y estimulantes. En E. Gutiérrez, J. Escurra y P. Pichot (Comps.), *Esquizofrenia: entre la sociogénesis y el condicionamiento biológico*. Barcelona, Neurociencia.
- SÁNCHEZ, L. (2002). El consumo abusivo de alcohol en la población juvenil española. *Trastornos Adictivos*, 4 (1), 12-19.
- SANMARTÍN, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- SANMARTÍN, J. (2004). *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- SANMARTÍN, J. (2004). Violencia y juventud. VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Valencia.
- SANTINELLO, M., VIENO, A., KIESNER, J. y BERITNATO (2002). L. Socio-economic status and individual adjustment in early adolescence. *Comunicación presentada en la European Association for Research on Adolescence (EARA)*. Oxford
- SCANDROGLIO, B. (2004). *Violencia grupal juvenil: de la teoría del comportamiento planificado a la teoría de la identidad social*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Dir.: Antonio Martín.
- SCHEIER, L., BOTVIN, G., GRIFFIN, K. y DIAZ, T. (2001). Dynamic growth models of self-esteem and adolescent alcohol use. *Journal of Early Adolescence*, 20, 178-209.
- SEALS, D. y YOUNG, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- SEGOND, P. (1999). La dimension familiale dans la délinquance des adolescents. *Bulletin de Psychologie*, 52 (5), 585-592.
- SHAVELSON, R., HUBNER, J. J. y STANTON, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- SHEDLER, J. y BLOCK, J. (1990). Adolescent drug use and psychological health. *American Psychologist*, 45, 612-630.
- 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, 135-145.
- SIMÓN, M. I. (2000). *El concepto de familia: una perspectiva socioconstructivista*. Tesis Doctoral Universidad de La Laguna. Dir.: Beatriz Triana.
- SKOLNICK, A. (1997). The triple revolution: Social sources of family change. En S. Dreman (Ed.): *The family on the threshold of the 21st century. Trends and Implications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SLOMKOWSKI, C., RENDE, R., CONGER, K. J., SIMONS, R. L. y CONGER, R. D. (2001). Sisters, brothers, and delinquency: evaluating social influence during early and middle adolescence. *Child Development*, 72 (1), 271-283.
- 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., BOWERS, L., BINNEY, V. y COWIE, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (Ed.), *Learning about relationships, understanding relationship processes Series* (pp. 184-212). Londres: Sage Publications.
- SMITH, P. (2005). Violencia escolar y acoso: factores de riesgo familiares. IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela. Valencia.

- SMITH, C., LISOTE, A. J., THORNBERRY, T. P. y KROHN, M. D. (1995). Resilient youth: Identifying factors that prevent high-risk youth from engaging in delinquency and drug use. *Current perspectives Aging Life Cycle*, 4, 217-247.
- SNIJDERS, T. A. B. y BAERVELDT, C. (2003). A multilevel network study of the effects of delinquent behavior on friendship evolution. *Journal of Mathematical Sociology*, 27, 123-151.
- SORRIBES, S. (2002). La percepción parental y filial de las técnicas disciplinares y su generalización a las relaciones entre iguales. Tesis doctoral. Universidad de Castellón de la Plana. Dir.: Rosa Ana Clemente y Francisco Juan García.
- STATIN, H. y KERR, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-1085.
- STEINBERG, L. (1985). *Adolescence*. New York: Knopf.
- STEINBERG, L. (1990). Interdependence in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. En S. S. Feldman y G. L. Elliott (eds.): *At the Threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- STEINBERG, L., MOUNTS, N., LAMBORN, S. D. y DORNBUSCH, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- STEINBERG, L. y SILK, J. (2002). Parenting adolescents. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Volume 1. Children and parenting*. Mahwah Erlbaum.
- STEVENS, V., DE BOURDEAUDHUIJ, I. y VAN OOST, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (6), 419-428.
- STONE, C. P. (1977). Personal acts. *Symbolic Interaction*, 1, 2-19.
- STORMONT, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: contributing factors and early intervention. *Psychology in the School*, 39 (2), 127-138.
- STORVOLL, E. E. y WICHSTROM, L. (2002). Do the risk factors associated with conduct problems in adolescents vary according to gender?. *Journal of Adolescence*, 25, 183-202.
- 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 (1), 15-22.
- SUSSMAN, S., SIMON, T. R., STACY, A. W., CLYDE, W. D., RITT, A., KIPKE, M. D., MONTGOMERY, S. B., BURTON, D. y FLAY, B. R. (1999) The association of group self-identification and adolescent drug use in three samples varying in risk. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (8), 1555-1581.
- SUTHERLAND, E. H. y CRESSEY, D. R. (1974). *Criminology*. New York: J. B. Lippincott.
- SUTHERLAND, I. y SHEPHERD, J. P. (2001). Social dimensions of adolescent substance use. *Addiction*, 96 (3), 445-458.
- TANI, C. R., CHAVEZ, E. L. y DEFFENBACHER, J. L. (2001). Peer isolation and drug use among white non-Hispanic and Mexican American adolescents. *Adolescence*, 36 (141), 127-139.
- TATTUM, D. P. y LANE, D. A. (1989). *Bullying in schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- TAYLOR, S. E. y BROWN, J. D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin*, 116, 21-27.
- TEPLIN, L. A., ABRAM, K. M., MC CLELLAND, G. M., DUCLAN, M. K. y MERICLE, A. A. (2002). Psychiatric disorders in youth in juvenile detention. *Archives of General Psychiatry*, 59, 1133-1143.
- THORNBERRY, T. P. (1987). Toward an interactional theory of delinquency. *Criminology*, 25, 863-891.

- THORNBERRY, T. P. (2004). Delincentes juveniles: características y consecuencias. *VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia*. Valencia.
- TRAIN, A. (2001). *Agresividad en niños y niñas*. Madrid: Narcea.
- TRIANES, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- TRIANES, M. V., SÁNCHEZ, A. y MUÑOZ, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- VEGA, M. T. y GARRIDO, E. (2000). Valoración de una intervención preventiva del consumo adolescente de tabaco y alcohol: incidencia de factores personales y situacionales. *Revista de Psicología Social y Aplicada*, 10 (1), 5-30.
- VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- VILLAS-BOAS, M. A. (2001). *Escola e família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus.
- VINK, J. M., WILLEMSSEN, G., ENGELS, R. C. M. E. y BOOMSMA, D. (2003). Does the smoking behavior of parents, siblings and fiends influence smoking behavior in adolescent twins? *Twin Research*, 6, 209-217.
- VITARO, F., BRENDGEN, M. y TREMBLAY, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 313-325.
- WANG, M. Q., FITZHUNG, E. C. GREEN, B. L., TURNER, L. W., EDDY, J. M. y WESTERFIELD, R. C. (1999). Prospective social-psychological factors of adolescent smoking progression. *Journal of Adolescent Health*, 24, 2-9.
- WEBSTER-STRATTON, C. y HAMMOND, M. (1999). Marital conflict management skills, parenting style, and early-onset conduct problems: processes and pathways. *Journal of child psychology and psychiatry*, 40, 917-927.
- WEI, E., LOEBER, R. y WHITE, H. R. (2004). Teasing apart developmental associations between alcohol and marijuana use and violence. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 20, 166-183.
- WERNER, E. E. y SMITH, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Cornell University Press, Ithaca, NY.
- WHITE, E. (2004). Alcohol y drogas. *VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia*. Valencia.
- WINN, M. (1992). *Unplugging the Plug-In Drug*. London: Penguin Books.
- WOLFRADT, U., HEMPEL, S. y MILES, J. N. (2003). Perceived parenting styles, depersonalization, anxiety and doping behaviors in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532.
- WORSLEY, P. (1977). *Introducing sociology*. Harmondsworth: Penguin.
- ZIMMERMAN, M. A. y BINGENHEIMER, J. B. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: a study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 30 (2), 221-243.

