



**“Procesos de socialización parental con
adolescentes de familias en situación de
riesgo psicosocial”**

V Premio Joven de
Investigación de Familia 2007

Bárbara Lorence Lara
Fundación Acción Familiar

© **Documentos de Trabajo – Fundación Acción Familiar**

Glorieta de Quevedo, 7 – 6º Dcha.
28015 Madrid (España)

ISSN: 1989-2527

Launch Internet Explorer Browser.Ink Reservados todos los derechos.

Queda prohibido, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin el permiso previo por escrito de la Fundación Acción Familiar. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss. Del Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos vela por el respeto de los citados derechos.

Procesos de socialización parental con adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial

V Premio Joven de Investigación de Familias. 2007

Presentado por
BÁRBARA LORENCE LARA

Sevilla, a 21 de Febrero del 2008

ÍNDICE DE CONTENIDOS

BLOQUE I. MARCO TEÓRICO de la investigación.....	pp. 1
<u>CAPÍTULO PRIMERO. LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO.....</u>	pp. 1
1. RIESGO Y PROTECCIÓN EN EL CONTEXTO FAMILIAR.....	pp. 1
1.1. Modelos actuales de riesgo y protección.....	pp. 4
1.1.1. Modelo teórico de riesgo. Enfoque cuantitativo.....	pp. 7
1.1.2. Modelo teórico del riesgo. Enfoque cualitativo.....	pp. 8
1.2. Factores de riesgo y protección asociados a familias en situación de riesgo psicosocial....	pp. 9
2. FAMILIAS USUARIAS DE LOS SS.SS.CC. EN SITUACIÓN DE RIESGO.....	pp. 13
<u>CAPÍTULO SEGUNDO. LA ADOLESCENCIA. COMO ETAPA DE TRANSICIÓN</u>	pp. 17
1. DESARROLLO PERSONAL DURANTE LA ADOLESCENCIA.....	pp. 18
1.1. Desarrollo personal a lo largo de la adolescencia.....	pp. 19
1.2. Desarrollo personal en chicos y chicas adolescentes.....	pp. 22
1.3. Sucesos y estrés psicosocial durante la adolescencia.....	pp. 24
2.3.1. Sucesos vitales estresantes durante la adolescencia.....	pp. 24
3. LA ADOLESCENCIA EN FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL.....	pp. 27
3.1. Adolescentes de contextos familiares de riesgo: sucesos vitales estresantes.....	pp. 29
<u>CAPÍTULO TERCERO. LA FAMILIA Y ADOLESCENCIA:::</u>	pp. 32
1. MODELOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL.....	pp. 33
1.1. Perspectivas de análisis del proceso de socialización parental.....	pp. 36
1.2.1. Enfoque dimensional del proceso de socialización parental.....	pp. 37
1.2.2. Enfoque tipológico del proceso de socialización parental.....	pp. 46
1.2.3. Modelo teórico de socialización parental propuesto por Musitu y García (2001).....	pp. 60
2. SOCIALIZACIÓN PARENTAL EN FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO.....	pp. 63
<u>CAPÍTULO CUARTO. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</u>	pp. 67
BLOQUE II. ESTUDIO EMPÍRICO de la investigación.....	pp.69
<u>CAPÍTULO QUINTO. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</u>	pp.69

1. SUJETOS.....	pp.69
2. INSTRUMENTOS.....	pp.71
3. DISEÑO EXPERIMENTAL.....	pp.74
4. PROCEDIMIENTO.....	pp.75
<u>CAPÍTULO SEXTO. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</u>	pp.77
1. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE LAS FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO.....	pp.77
2. CARACTERÍSTICAS DE LOS ADOLESCENTES DE FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL.....	pp.82
2.1. Problemas de ajuste personal en adolescentes en riesgo.....	pp.82
2.2. Autoestima en adolescentes en riesgo.....	pp.84
2.3. Estrés psicosocial en adolescentes en riesgo.....	pp.86
2.4. Estrés psicosocial y desarrollo adolescente.....	pp.91
3. SOCIALIZACIÓN PARENTAL EN FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL..	pp.95
3.1. Socialización Parental. Enfoque Dimensional.....	pp.95
3.2. Socialización Parental. Enfoque Tipológico.....	pp.102
3.3. Socialización Parental y desarrollo adolescente.....	pp.105
4. PREDICTORES DEL DESARROLLO ADOLESCENTE EN FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL.....	pp.109
<u>CAPÍTULO SEXTO. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</u>	pp.120
1. CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS USUARIAS DE LOS SS.SS.CC.....	pp.120
2. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO ADOLESCENTE EN FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO	pp.122
3. ESTRÉS PSICOSOCIAL EN ADOLESCENTES DE FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO	pp.128
4. SOCIALIZACIÓN PARENTAL CON ADOLESCENTES DE FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO.....	pp.135
5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS DEL ESTUDIO.....	pp.145
ANEXO. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS de la investigación.....	pp.147

PRESENTACIÓN

El presente trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación más amplio fruto del Convenio de Colaboración firmado entre la Delegación de Bienestar Social del Ayuntamiento de Sevilla y el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla, en el ámbito de la Intervención Psicosocial con familias en situación de riesgo, y que lleva desarrollándose desde el año 2003. El objetivo principal de este Convenio es trazar el perfil psicosocial característico de las familias usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios, en el que se ponga de manifiesto cuáles son los principales déficit y necesidades que presentan para posteriormente diseñar nuevas propuestas de intervención familiar que promuevan el desarrollo integral de los menores de estos contextos. De esta manera, y como fruto de este convenio se ha diseñado el *programa de Formación y Apoyo Familiar* (programa FAF) (Hidalgo, Menéndez, López, Sánchez, Lorence, Jiménez, 2007) para padres y madres en situación de riesgo, programa que se está implementando actualmente en todas las Unidades de Trabajo Social de la ciudad de Sevilla.

La finalidad del presente trabajo se integra dentro del objetivo general de este Convenio, centrándose principalmente en analizar el perfil de los adolescentes que viven en esta situación de riesgo. Nos hemos interesado en el estudio de los menores ya que son ellos los que parecen sufrir más las consecuencias de las trayectorias de riesgo transaccional en las que se ven envueltas estas familias. Y más concretamente, por los chicos y chicas adolescentes, porque el periodo evolutivo en el que se encuentran les hace ser más vulnerables a las circunstancias de estrés en las que viven.

Estamos interesados en estudiar los problemas de desarrollo más frecuentes en los niños y niñas adolescentes de familias en situación de riesgo, concretamente, nos hemos centrado en dos dimensiones, en los problemas de ajuste y el nivel de autoestima. No obstante, para comprender el nivel de adaptación personal que presentan estos adolescentes no podíamos dejar a un lado la labor socializadora que desarrollan sus padres¹ ya que, como se ha comprobado en numerosos estudios, éste suele actuar como elemento protector ante las adversidades ambientales. El interés de este trabajo estriba principalmente en este segundo objetivo puesto que puede ofrecer resultados de interés para la Psicología Evolutiva y de la Educación al ser pocos los estudios que se han dedicado a analizar en profundidad cuáles son los estilos de socialización parental durante la adolescencia más frecuentes y eficaces en los contextos familiares en riesgo, y menos en el ámbito nacional.

¹ A lo largo de este trabajo emplearemos en algunas ocasiones el género masculino gramatical para hacer referencia a ambos sexos en aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva. La finalidad es evitar reiteraciones que pudieran dificultar la comprensión del discurso, en un intento por hacer explícita la alusión a los sexos (Hernández, 2005).

BLOQUE I. MARCO TEÓRICO de la investigación

A lo largo de este bloque vamos a revisar los modelos teóricos y las tendencias que se han seguido en la investigación psicoeducativa para estudiar el desarrollo y los procesos de socialización parental de adolescentes que conviven con familias en situación de riesgo psicosocial. Este bloque está dividido en tres grandes capítulos donde se exponen los contenidos y resultados de la revisión teórica realizada sobre la temática que nos ocupa.

CAPÍTULO 1. LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO

Desde la psicología, la Psicología Evolutiva y de la Educación se interesa por el estudio de la familia principalmente por ser un entorno en el que normativamente las personas crecen y se desarrollan. (Menéndez, 2003). Desde esta perspectiva se entiende a la familia como un contexto normativo de crianza y desarrollo para todos los miembros que la componen. A pesar de este carácter normativo, todas las familias no son iguales, prueba de ello es el crecimiento en diversidad y pluralidad familiar de los últimos años en relación a su composición y estructuración.

A lo largo de los años se han acumulado multitud de definiciones sobre el concepto de familia, de todas ellas, presentaremos la que proponen Palacios y Rodrigo (1998) por compartir los principios teóricos que sustentan este estudio. Según estos autores, podemos entender por familia:

...“La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia ha dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (Palacios y Rodrigo, 1998, pp.33).

La familia demuestra ser el entorno más apropiado para que, en su seno, queden cubiertas determinadas funciones en relación con la satisfacción de determinadas necesidades evolutivas y educativas propias de la cultura y del momento evolutivo del individuo. Si hiciésemos un análisis detallado de cuáles son las funciones que ejercen sobre sus miembros, observaríamos que la familia ofrece numerosos beneficios tanto los progenitores (contexto de aprendizaje, fuente de apoyo social, etc.) como para los niños y niñas que viven en ella. (Palacios y Rodrigo, 1998).

Desde la perspectiva de los niños y las niñas, la familia es un contexto de desarrollo y socialización, entre otras razones, por las funciones que cumple en relación con éstos. Según Palacios y Rodrigo (1998) la familia está en la obligación de cumplir con sus menores en al menos cuatro funciones básicas para que éstos puedan actuar de manera independiente:

- a) Asegurar la *supervivencia de los hijos, su sano crecimiento y su socialización en las conductas básicas de comunicación, diálogo y simbolización.*
- b) Aportar a sus hijos un *clima de afecto, cariño y apoyo incondicional.* Estableciendo con el menor relaciones de apego, de apoyo, un sentimiento de relación privilegiada y de compromiso emocional.
- c) *Estimular* a los menores lo suficiente para hacer de ellos personas capaces de relacionarse de manera competente con su entorno físico y social, así como responder y afrontar adecuadamente a las demandas y problemas que se le presenten.
- d) Tomar decisiones con respecto a la *apertura hacia otros contextos educativos* que van a compartir con la familia las tareas de socialización y de crianza.

Desde hace muchos años, la Psicología Evolutiva ha manifestado un alto interés por el análisis de la familia como objeto de estudio para el desarrollo personal, concretamente por el desarrollo infantil y adolescente. De acuerdo con la propuesta de Rodrigo y Palacios (1998) el análisis de la familia como construcción del desarrollo infanto-juvenil debe considerar al menos tres tipos de dimensiones:

- La familia como análisis del escenario en el que los más jóvenes entablan *relaciones interpersonales*, tanto con los adultos encargados de su crianza y educación como con las demás personas que forman parte de este sistema (hermanos, abuelos, etc.).
- La familia como análisis de la *calidad del escenario educativo*, donde existe una determinada forma de estructurar y organizar la estimulación y las experiencias que promueven el desarrollo.
- La familia como estudio de las *cogniciones* acerca del desarrollo y la educación infantil, y la propia actuación como progenitores, en particular.

Una constante en los diferentes enfoques de la investigación sobre la familia es el reconocimiento de su importancia en la socialización de los hijos a través de las relaciones interpersonales que establecen padres e hijos (primera dimensión de análisis). En el seno familiar adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiadas y aceptadas en nuestro contexto social. Así, la familia, como primer grupo social al que pertenecemos, nos va mostrando los diferentes elementos distintivos de la cultura, qué es lo

valioso, qué normas deben seguirse para ser un miembro de la sociedad y qué parámetros van a determinar el éxito social de una persona (Musitu y Cava, 2001).

La investigación que se presenta a continuación parte de los *presupuestos ecológico-sistémico, contextualista y transaccional* para analizar el papel que desempeña el sistema familiar como contexto de socialización del desarrollo adolescente. Esta perspectiva considera a la familia como *un sistema dinámico de relaciones interpersonales recíprocas, enmarcado en múltiples contextos de influencias que sufren procesos sociales e históricos del cambio* (Rodrigo y Palacios, 1998. pp.49).

Estos presupuestos están relacionados con el *modelo ecológico del desarrollo humano* propuesto por Bronfenbrenner (1979). Este modelo considera que para comprender el desarrollo humano es necesario observar al sujeto en sus contextos cotidianos, cuando interactúa con las personas de su familia y durante un tiempo prolongado. Es decir, es necesario analizar su ambiente ecológico, definido éste como un sistema social compuesto por un conjunto de estructuras seriadas, dinámicas e interdependientes. Concretamente, este modelo habla de cuatro niveles: microsistema (entorno más inmediato de la persona en desarrollo); mesosistema (grado de continuidad/discontinuidad que existe entre las características de los diversos microsistemas); exosistema (nivel que comprende aquellas estructuras formales e informales en las que el sujeto participa cotidianamente pero que incluyen y delimitan lo que tiene lugar en su ambiente más próximo); macrosistema (aspectos históricos, sociales y culturales propios de la sociedad en la que el individuo vive. Se trata de aspectos relevantes que ejercen una poderosa influencia en las experiencias que tienen lugar en los diversos niveles contextuales a los que incluyen).

Este modelo ha sido tomado como marco teórico de referencia para explicar la relación que existe entre las influencias ambientales y el desarrollo personal. Las aportaciones de Bronfenbrenner han sido un punto de inflexión para el estudio de la familia, entre otras cosas, porque ponen claramente de manifiesto cómo la familia es un sistema abierto a las influencias externas, sometida a un proceso de cambio y estabilidad permanente.

Desde la *perspectiva sistémica* se considera a la familia como un sistema abierto, que mantiene relaciones bidireccionales con otros contextos que le rodean, influenciando e influenciándose de los cambios que se producen en éstos y de las relaciones que mantienen con los mismos. Así, en este sentido, y según el *presupuesto transaccional*, las características de los individuos moldean sus experiencias ambientales y, recíprocamente, éstas experiencias moldean las características de las personas a lo largo del tiempo (Sameroff, 1983). En este sentido podríamos decir que el desarrollo de los niños y las niñas se ve influenciado por un contexto familiar tanto como ellos moldean su entorno de desarrollo, a través del estilo de interacción que mantienen (Lerner y Steinberg, 2004).

En resumen, la perspectiva contextual-evolutiva, transaccional y ecológica-sistémica nos presenta una visión sistémica de la familia, con un funcionamiento integrado y en continuo cambio. Aspectos que tendremos en cuenta al abordar el objetivo final de este estudio, esto es, a la hora de analizar el papel que juegan los *estilos de socialización parental en el desarrollo adolescente de familias usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios en situación de riesgo psicosocial*.

1. RIESGO Y PROTECCIÓN EN EL CONTEXTO FAMILIAR.

Los primeros modelos teóricos que intentaron explicar cuáles son las circunstancias que rodean a las familias que no cubren adecuadamente las necesidades básicas de los niños, niñas y adolescentes, fueron los *modelos causales*, dando una visión causal, unidimensional y mecanicista del asunto. Sus explicaciones utilizaban relaciones de causa-efecto, entendiendo el desarrollo infantil y adolescente como la consecuencia directa y causal del comportamiento materno o paterno. De esta manera, las prácticas de intervención familiar que proponían estos modelos se centraban únicamente en modificar las causas de la alteración de la conducta parental (Sameroff y Fiese, 2000).

Los modelos causales han resultado ser insuficientes para explicar los déficits del desarrollo infanto-juvenil en relación con la vida familiar. Principalmente, porque no permiten comprender la etiología de las situaciones que amenazan su desarrollo, ni la manipulación efectiva de estas situaciones para optimizar dicho desarrollo (Cowan, Powel y Cowan, 1998; Hetherington y Blechman, 1996; Sameroff y Fiese, 2000).

Al final de los años 70 y los 80 surgieron nuevos modelos explicativos, más integradores, basados en la perspectiva ecológica y sistémica. A diferencia de los modelos causales, estos modelos consideran que lo que incrementa las probabilidades de que aparezcan episodios traumáticos para el menor es consecuencia de una descompensación entre los factores de riesgo y protección presentes en el contexto de desarrollo. A estos modelos se les ha denominado como *modelos de riesgo y protección*.

1.1. Modelos actuales de riesgo y protección.

Los modelos de riesgo y protección defienden que no existe un único conjunto aislado de factores responsables del desarrollo infantil y adolescente inadecuado y que la etiología de estos problemas no responde tanto a mecanismos causales como probabilísticas (Menéndez, 2003). Dentro de este enfoque vamos a destacar tres modelos de riesgo y protección: el de Belsky (1980, cit. Menéndez, 2003) y el de Cichetti y Rizley (1981) que se centran en la explicación de una situación familiar de alto riesgo como es el maltrato infantil, y el modelo propuesto por Martín (2005):

- El *modelo de Belsky* plantea la existencia de cuatro sistemas de influencias interrelacionados que

contribuyen a la aparición de conductas parentales que ponen en riesgo el adecuado desarrollo de los menores: el nivel individual, el microsistema, exosistema y macrosistema. Así, en cada uno de los niveles se incluyen variables individuales, sociales, contextuales y culturales.

- El *modelo transaccional de Dante Cicchetti* (Cicchetti y Rizley, 1981) ha contribuido notablemente a explicar el proceso que siguen las familias en situación de riesgo psicosocial, basándose en el modelo ecológico transaccional. Este autor hace mayor hincapié en el tipo y relación que se da entre los factores que intervienen en el proceso de maltrato que en el número de ellos. Plantea que junto a los factores que aumentan la posibilidad que en un hogar se produzca una situación de maltrato, existen otros que reducen la probabilidad de que esto suceda, en ambos casos los factores pueden ser temporales o permanentes y tener una naturaleza individual, interpersonal o ambiental. Finalmente, la clave de que los malos tratos se produzcan o no en un entorno familiar va a depender del equilibrio que haya entre los factores de riesgo y protección.
- El modelo de Martín (2005), denominado *modelo persona x contexto x eventos vitales*, se basa en la interacción de la dimensión personal y relacional, la del escenario de desarrollo y la de los eventos vitales negativos. Cada una de ellas se sitúan en un eje explicativo de la dinámica de riesgo en los sistemas familiares, así el eje personal y relacional presenta dos polos, el de la vulnerabilidad y resiliencia, el segundo eje (contextos de desarrollo) incluye también dos polos definidos como factores de riesgo y protección, y finalmente este modelo incluye un tercer eje referido a los eventos vitales estresantes. De este modo, el nivel de desajuste es más alto en aquellas personas donde confluyen los polos negativos de los tres ejes: predominio de factores de riesgo, alto grado de vulnerabilidad y acumulación de eventos estresantes.

Más allá de las diferencias entre unos y otros, los modelos de riesgo y protección se apoyan en dos supuestos básicos: identificación de los factores de riesgo y protección presentes en los contextos, y los procesos o mecanismos que explican la relación que guardan dichos factores (Cowan, Cowan y Schultz, 1996; Cowan et al. 1998; Garbarino y Ganzel, 2000; Magnusson y Stattin, 1998; Osofsky y Thompson, 2000; Sameroff y Fiese, 2000; Schaffer, 1996).

Salvo por circunstancias biológicas, cuando el desarrollo infantil o adolescente se ve amenazado es debido a un conjunto de factores presentes en el entorno ecológico que le rodea. Estos factores pueden referirse a las características individuales de los miembros de la familia, a sus relaciones interpersonales, a las características estructurales y materiales del hogar y a las relaciones que la familia mantiene con su entorno social. Estos factores pueden tanto aumentar la probabilidad de la aparición del problema (factores de riesgo y vulnerabilidad) como disminuirla (factores de protección y resistencia) (Cowan et al., 1996;

Garbarino y Gantzel, 2000; Rutter, 1987).

Los *factores de riesgo* son aquellas circunstancias que predisponen a individuos o a grupos de individuos hacia desajustes de diverso tipo. Algunos autores han definido a estos factores en términos estáticos, considerándolos como estresores que predicen la aparición de problemas específicos; sin embargo, Rutter (1987) propone analizarlos de manera procesual. A modo de ejemplo, podríamos hablar del aislamiento social, de la relación paterno-filial maltratante y de la acumulación de acontecimientos vitales estresantes como factores de riesgo para el desarrollo infantil y adolescente (Rutter, 1987; Oliva, Jiménez, Parra y Sánchez-Queija, 2007; Oliva, Jiménez y Parra, 2007).

Guardando una importante relación con los factores de riesgo, nos encontramos con los *factores de vulnerabilidad*. Estos factores se refieren a aquellas circunstancias que incrementan la probabilidad de que se de un problema en presencia de factores de riesgo, pero que, en el mismo contexto, no tienen ese efecto amplificador si el riesgo no está presente. Estos factores explican el por qué un individuo frente a otro, estando ambos expuestos al riesgo, tiene más probabilidad de presentar problemas de ajuste. Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo por Miller, Cowan, Cowan, Hetherington y Clingempeel (1993) se encontró que los síntomas depresivos en los padres actuaban como factor de vulnerabilidad para la agresividad infantil ante la presencia de conflictos entre la pareja.

En el extremo opuesto a los factores de riesgo y vulnerabilidad, nos encontramos con los *factores de protección o amortiguadores*. Estos factores son definidos como aquellos elementos que, ante la existencia de factores de riesgo, contribuyen a disminuir o eliminar la probabilidad de que el problema o el desajuste tengan lugar. Estos elementos actúan junto al riesgo y conjuntamente con ellos, de manera que el resultado del proceso de interacción entre ambos es un debilitamiento en la acción de los segundos. La función de los factores de protección puede ser directa, reduciendo o eliminando a los factores de riesgo, o indirecta, compensando los efectos negativos de los factores de riesgo al promover en el individuo el desarrollo de estrategias efectivas. En este sentido, podemos hablar, por ejemplo, de la calidad del apoyo social percibido de una persona como protector para el desempeño como madre y, por consiguiente, para el desarrollo de sus hijos e hijas (Quinton, Rutter y Liddle, 1984).

Para finalizar con esta diferenciación conceptual queremos definir que son los *factores de resistencia*. Se refieren a una serie de características individuales que permiten al sujeto afrontar satisfactoriamente circunstancias de alto riesgo. Aunque existe cierta contrariedad en la literatura acerca de si esta resistencia individual es un rasgo de personalidad o si es fruto de un proceso de interacción entre factores de riesgo y de protección, estudios recientes afirman que las características que hacen a los niños y niñas resistentes a su historial de riesgo no son exclusivas del mismo, sino que pueden ser propias del ambiente familiar y

social (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000).

En relación a esta clasificación conceptual comentar que algunos teóricos han encontrado algunas dificultades para diferenciar en la práctica a los factores de riesgo de los de vulnerabilidad. Esta menor precisión terminológica entre ambos conceptos ha generado en muchos estudios que no se halla establecido claras diferenciaciones entre ambos conceptos. En la misma línea que estas investigaciones y para no en reversar la fundamentación teórica de este estudio, a partir de ahora consideraremos los dos elementos como uno solo, es decir, cuando hablemos de factores de riesgo estaremos refiriéndonos tanto a los de riesgo en sí mismo como a los vulnerabilidad.

Por último, y en relación a los factores de riesgo y protección, comentar que éstos pueden ser *clasificados en función de su propia naturaleza y del tiempo* que persiste en la vida del individuo. Así, según la *naturaleza de los factores*, el riesgo y la protección han sido examinados principalmente por dos niveles bien diferentes: los factores del *contexto social* (pobreza y adversidad económica familiar) y los factores *individuales* de carácter biológico o psicológico (discapacidad física o temperamento difícil). Por otro lado, un análisis sobre la *permanencia temporal de los factores* de riesgo y protección nos permite clasificarlos en *estables* (estilos de socialización parental) o *inestables* (muerte de un familiar cercano, llegada menstruación) en el desarrollo personal. Según esta última clasificación decir que los efectos de los factores de riesgo inestables no parecen limitar el desarrollo adolescente de una manera tan acusada como los factores de riesgo permanentes (Steinberg, 2002).

El desarrollo infantil y adolescente se verá alterado, en mayor o menor medida, en función de los mecanismos o procesos que relacionan a los factores de riesgo y protección entre sí. El resultado del desajuste infantil y adolescente es fruto de un *proceso interactivo y de acción conjunta* de ambos factores, por eso es imprescindible analizar el contexto familiar en su totalidad.

Desde la perspectiva procesual se hablan principalmente de dos interpretaciones teóricas para explicar la incidencia que tienen los factores de riesgo y protección en el desarrollo personal, la interpretación cuantitativa y cualitativa.

1.1.1. Modelo teórico del riesgo. Enfoque cuantitativo.

Este modelo defiende la idea de que es la concentración de un elevado número de factores de riesgo lo que explica el desarrollo desajustado del menor (Sameroff y Fiese, 2000). En este sentido, son abundantes los estudios que han demostrado el efecto acumulativo del riesgo en la aparición de problemas en el desarrollo infantil y adolescente, por ejemplo, los estudios de Oliva y colaboradores (2008a; 2008b), Trigo (1998), Rutter y Quinton (1984), Friedman y Chase-Lansdale (2002), y Werner y Smith (1982, cit. Menéndez, 2003).

Esta perspectiva es heredera del modelo ecológico-transaccional que considera que los problemas de un individuo son el resultado de la combinación de factores de riesgo situados en diferentes niveles ecológicos. Los seguidores de esta aproximación asocian el grado de riesgo personal al número de factores de riesgo y protección presentes en los diferentes niveles de análisis, esto es, a nivel individual, familiar, de iguales, escolar y de comunidad. Una ventaja de utilizar esta dimensión cuantitativa del riesgo es que posibilita clasificar fácilmente a las personas de una muestra en diferentes grupos en función de la ocurrencia de las circunstancias de riesgo que le rodean (e.g. grupo de riesgo bajo y riesgo alto (Kraemer, Kazdin, Oxford, Kessler, Jensen y Kupfer, 1997)) y, además, permite examinar la relación de ese indicador acumulativo con diferentes medidas de adaptación psicológica.

Este enfoque cuantitativo pone el énfasis en un rasgo muy característico de los factores de riesgo, y es su tendencia a reforzarse entre sí, conformando *ambientes de riesgo múltiples altamente amenazantes* para los individuos que viven en ellos. Diversos autores como Cowan et al. (1996) y Osofsky y Thompson (2000) afirman que estos factores tienden a multiplicarse y amplificar sus efectos a medida que se van acumulando, entre otras causas, porque la ocurrencia de situaciones de riesgo distorsiona los recursos de afrontamiento de las personas y familias. En la década de los 80, Rutter (1987) ya propuso poner el énfasis en el estudio de los procesos o trayectorias de riesgo transaccional, argumentando que el principal problema de los factores de riesgo no era su impacto aislado sino el que se deriva de su cronicidad y su influencia sobre otros, ya que su presencia aumenta las probabilidades de que se den nuevas circunstancias de riesgo (Menéndez, 2003).

De igual modo que ocurre con los elementos de riesgo, Rutter (1987) y Werner (2000) consideran que los factores de protección también tienden a atraerse entre sí y a formar parte de un proceso, contribuyendo a generar individuos resistentes ante el riesgo y eficaces en su manera de afrontar las circunstancias adversas de manera que sus resultados de éxito se convierten en elementos de protección que incrementan su resistencia.

Una revisión más detallada de la incidencia que tiene la acumulación de factores de riesgo en el desarrollo adolescente, que realizaremos en el apartado de “sucesos vitales estresantes y desarrollo personal en la adolescencia” aportará datos de estudios que van a apoyar el planteamiento teórico del enfoque cuantitativo de los modelos de riesgo.

1.1.2. Modelo teórico del riesgo. Enfoque cualitativo.

A diferencia del modelo cuantitativo, este enfoque pone el énfasis en el número y tipo de elementos de protección que acompañan a los de riesgo y en las relaciones que se establecen entre los mismos. En este

sentido, los factores de protección pueden incidir directamente sobre los factores de riesgo, compensando los efectos negativos de los mismos, o bien indirectamente, compensando estos efectos potenciando el desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas. Desde este enfoque se interpreta la incidencia de los factores de riesgo y protección en el desarrollo del individuo desde una perspectiva global que analiza los procesos y a la familia como totalidad.

Como señala Menéndez (2003), este modelo se centra en la combinación de factores protectores con el resto de los elementos de la situación y en las modificaciones mutuas que se produzcan entre ellos, y es este proceso conjunto de intercambios e influencias recíprocas el que permite entender por qué, en algunas ocasiones, no se satisfacen las necesidades de un niño en su medio familiar (Cowan et al., 1996; Garbarino y Gantzel, 2000; Magnusson y Stattin, 1998; Osofsky y Thompson, 2000; Rutter, 1987).

1.2. Riesgo y protección asociados a familias en situación de riesgo.

La familia es un contexto normativo para el desarrollo personal, un entorno privilegiado para satisfacer las principales necesidades evolutivas y educativas a lo largo del ciclo vital. Las familias en las que no se atienden adecuadamente las necesidades de niños y niñas constituyen contextos de riesgo para los menores. Considerar un contexto en situación de riesgo implica un proceso complejo, definido por la interacción de múltiples factores de riesgo en los diferentes sistemas con los que se halla interconectado.

En este sentido, podemos definir a las *familias en situación de riesgo psicosocial* como aquellos contextos en los que los responsables del cuidado, atención y educación de los menores, por circunstancias personales y relacionales, así como por influencias adversas de su entorno, hacen dejación de sus funciones parentales o hacen un uso inadecuado de las mismas, comprometiendo o perjudicando el desarrollo personal y social de los menores, pero sin alcanzar la gravedad que justifique una medida de desamparo. Se trata de contextos familiares en situación de riesgo por la elevada probabilidad de que en ellas los menores presenten problemas de desarrollo y adaptación (Martín, 2005).

En términos de Bronfenbrenner (1979), las familias buscan sus ayudas para afrontar sus problemas en dos pilares básicos del microsistema, los familiares y los amigos, así como en la relación entre ambos (mesosistema). Sin embargo, las familias en situación de riesgo psicosocial amplían más la búsqueda de sus ayudas, alcanzando el exosistema, siendo más importantes para ellas disponer de un entorno social rico en recursos que les ayude a afrontar con éxito las situaciones de crisis que se les presentan (López, Hidalgo, Sánchez, Jiménez y Menéndez, 2006).

Tal y como comentó Rutter (1987) estas familias presentan una trayectoria de riesgo transaccional, viéndose sometidas a un continuo de estresores cada vez más numerosos y potentes que minan sus

estrategias de afrontamiento. Su continua exposición a estresores va a requerir la necesidad de contar con procesos amortiguadores más potentes si no queremos que el bienestar de sus miembros, entre ellos los menores, se vean amenazados (Ver figura 1.1.).

Figura 1.1 Trayectorias de riesgo transaccional en ambientes de alto riesgo (Rutter, 1987) → Exclusión Social



No obstante, no podemos apresurarnos en clasificar a las familias como contexto de alto riesgo por el simple hecho de evidenciar en su seno la existencia de determinados factores de riesgo, hay que atender también a la relación que mantienen con otros factores de riesgo y de vulnerabilidad, y analizar si están presentes o no factores de protección que estén aminorando sus efectos. Así, por ejemplo, tradicionalmente se ha considerado la monoparentalidad o la maternidad adolescente como grupos de alto riesgo para el desarrollo infantil y adolescente. Sin embargo, análisis más minuciosos han confirmado que ser madre adolescente o encabezar un hogar monoparental no suponen en sí mismo un riesgo para el desarrollo infantil y adolescente, sino que son otros factores, asociados a estas situaciones (e.g., recursos económicos insuficientes, un solo cuidador y un único sueldo) los responsables de los posibles efectos negativos que se encuentran a menudo en estos contextos familiares.

Con frecuencia, se ha tomado como indicador de riesgo la pobreza y un estatus socioeconómico bajo, principalmente por su alta probabilidad de estar asociadas a múltiples factores de riesgo: un vecindario de crimen y violencia, carencia de colegios de calidad, un solo cuidador y familias conflictivas. Así, el perfil de las familias deprivadas socioeconómicamente se caracteriza por presentar niveles de formación bajo, problemas para acceder a un empleo, dificultades económicas, complicaciones para acceder a los derechos y oportunidades vitales básicas que definen una ciudadanía social plena, y por verse implicadas en sí mismo en procesos de exclusión social (Tezanos, 1999), con las consecuencias que acarrearán todos estos elementos en el ajuste de los menores (Sameroff y Fiese, 2000). Estudios como el de Friedman y Chase-Lansdale (2002), realizados con este tipo de población, han ayudado a considerar a este tipo de familias como el contexto de riesgo por excelencia.

Las principales críticas que han recibido los estudios que analizan el desarrollo infanto-juvenil en

familias deprivadas ha sido la diversidad de medidas utilizadas para calcular un índice socioeconómico. Así, nos encontramos con medidas ecológica o globales como el Índice de Pobreza Humana o medidas más individuales como la pobreza familiar (relación de ingresos familiares y gastos) y el nivel socioeconómico de los progenitores (nivel de estudios y ocupación del padre y la madre).

Aunque existen algunos estudios que han relacionado los indicadores ecológicos con el desarrollo personal, la mayoría de los estudios revisados utilizan indicadores individuales, el más usado como medida de riesgo el nivel socioeconómico familiar. El índice de nivel socioeconómico más utilizado es el de Hollingshead (1975, cit. en Guillamón, 2003) basado en los años de educación del padre y de la madre, y en su ocupación laboral. A pesar del carácter multidimensional del nivel socioeconómico, son muchos los estudios que se han encargado de comprobar la relación que mantienen sus diversos componentes, de manera independiente, con el desarrollo infantil y adolescente, sobre todo del nivel educativo parental. Los resultados obtenidos y el hecho de que el nivel de estudios sea una medida fácil de obtener y fiable (Daly, Duncan, McDonough y Williams, 1999) ha contribuido a que, en la actualidad, el nivel educativo de los padres se considere como un buen indicador de nivel socioeconómico de la familia, mostrando además una buena relación con los ingresos y el nivel de vida de la familia (Guillamón, 2003).

La relevancia de los indicadores socioeconómicos, como indicadores de riesgo ha alcanzado tal importancia, que incluso se han llegado a crear modelos explicativos sobre la incidencia que tienen estos estresores en el bienestar personal. Entre ellos, nos encontramos con el *modelo de estrés familiar* propuesto por Conger y su equipo (Conger, Conger, Elder, Lorenz, Simona y Whitbeck, 1992; 1993; Conger, Wallace, Sun, Simona, McLoyd y Brody, 2002), un importante modelo teórico de riesgo. En concreto, Conger y su equipo consideran que los problemas de ajuste infantil y adolescente en estas familias se debe a los procesos medicionales y relacionados con el estrés económico y la alteración emocional y conductual de los adultos, fruto de la deprivación económica familiar. En este modelo se considera que estas circunstancias negativas dificultan la labor educativa y socializadora de manera directa e indirecta, a través de su tendencia a incrementar los conflictos entre ambos progenitores. Este modelo ha sido corroborado por los autores tanto para el desarrollo infantil (Conger et al., 2002), como adolescente (Conger et al., 1992; 1993).

Asimismo, Garbarino y Gantzel (2000) demuestran en su estudio que las familias deprivadas socioeconómicamente presentan una mayor probabilidad de desajuste infantil y adolescente, tanto a nivel físico, como cognitivo y socioemocional (problemas internos y externos) por las fuentes de riesgo a las que están sometidas (Bradley y Corwyn, 2002; Magnusson y Duncan, 2002).

Para finalizar se presentan en la tabla 1.1. los factores de riesgo/vulnerabilidad y protección

identificados en estudios con familias en situación de riesgo psicosocial, atendiendo al criterio de privación socioeconómica para catalogarlas como tal (Garmezy, Masten y Tellegen, 1984; Garbarino y Kostelny, 1992; Garbarino y Gantzel, 2002. *cits.* en Menéndez, 2003; Magnuson y Stattin, 1998; Magnusson y Duncam 2002; Hoff, Laureen y Tardif, 2002; Werner, 2000; Parker y Buriel, 1998; Bradley y Corwyn, 2002; Martín, 2005; Trigo, 1998).

Tabla 1.1. Factores de riesgo y protección de las familias en situación de riesgo psicosocial

	FACTORES DE RIESGO / VULNERABILIDAD	FACTORES DE PROTECCIÓN
MICROSISTEMA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Padres y Madres: <ul style="list-style-type: none"> - Nivel educativo bajo. - Precarias condiciones laborales. - Complicada trayectoria evolutiva. - Problemas psicológicos. - Problemas de consumo de tóxicos. - Falta de competencia y satisfacción parental. - Ideas evolutivas-educativas inadecuadas. ▪ Menores: <ul style="list-style-type: none"> - Estilos y hábitos de vida inadecuados. - Minusvalías o deficiencias. - Temperamento difícil. - Falta de escolarización y fracaso escolar. ▪ Familiares: <ul style="list-style-type: none"> - Acumulación de sucesos estresantes. - Deprivación socioeconómica. - Viviendas con características que no promueven la estimulación del desarrollo. - Viviendas con características que amenazan la integridad de los menores. - Menor acceso a recursos materiales y a experiencias estimulantes. ▪ Relacionales: <ul style="list-style-type: none"> - Relaciones conyugales insatisfactorias. - Relaciones paterno-filiales basadas en prácticas educativas inexistentes, rígidas o incoherentes. - Escasa integración familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Padres y Madres: <ul style="list-style-type: none"> - Nivel educativo alto. - Padres competentes y autónomos. - Estabilidad y satisfacción laboral. ▪ Menores: <ul style="list-style-type: none"> - Temperamento fácil. - Escolarización. - Alta competencia social. - Alta autoestima. - Alta motivación y orientación de logro. - Estilo personal más reflexivo que impulsivo. - Disponer de estrategias de resolución de problemas efectivas. - Desarrollo de hobbies y aficiones. ▪ Familiares: <ul style="list-style-type: none"> - Amplitud de la familia (menos de 4 hijos/as). - Ambiente familiar estructurado. - Vínculos afectivos sólidos con al menos un cuidador estable. - Relaciones de apoyo con los hermanos y familia extensa. ▪ Relacionales: <ul style="list-style-type: none"> - Relaciones conyugales positivas y de apoyo mutuo. - Relaciones paterno-filiales basadas en prácticas educativas flexibles y coherentes con el desarrollo infantil.
MESOSISTEMA Y EXOSISTEMA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aislamiento y exclusión social. ▪ Características de la red social (tamaño reducido, escaso contacto, poca cohesión interna). ▪ Nivel comunitario (valores y actitudes negativas, violencia frecuente y valorada como recurso, difícil acceso a recursos institucionales, débil identidad como comunidad). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiencias escolares o extraescolares satisfactorias (implicación en actividades, buenas relaciones con el grupo de iguales, relaciones de apoyo y afecto con al menos un educador). ▪ Contar con personas que funciones como consejeros o mentores y que aporten modelos positivos. ▪ Red de apoyo social informal amplia y de calidad. ▪ Nivel comunitario: redes sociales de apoyo, y con identidad como comunidad.

MACROSISTEMA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ideología inadecuada respecto a la infancia (estatus, derechos, responsabilidad pública o privada). ▪ Insuficiente o incorrecta legislación en materia de menores y familia. ▪ Medidas sociopolíticas escasas o inadecuadas. ▪ Diversidad cultural: Segregación y discontinuidad intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medidas sociopolíticas que faciliten el acceso a recursos básicos (sanidad o educación) y lo independicen del nivel socioeconómico.
---------------------	--	---

2. FAMILIAS USUARIAS DE LOS SS.SS.CC. EN SITUACIÓN DE RIESGO.

Así, como tradicionalmente se ha considerado la deprivación socioeconómica como el indicador por excelencia para catalogar a los contextos familiares como de riesgo o no, en la actualidad se están considerando nuevas medidas para determinar el riesgo familiar. En este sentido, haremos referencia a aquellas investigaciones que, analizando los perfiles familiares de la población usuaria de los Servicios Sociales Comunitarios (SS.SS.CC.), han identificado multitud de elementos de riesgo en esta población usuaria. Tanto así que han llegado a la conclusión de considerar a las familias usuarias de los SS.SS.CC. como contextos familiares de riesgo para el desarrollo infantil y adolescente.

Los Servicios Sociales de Andalucía constituyen un sistema público que, regulado por la ley 2/1988, de 4 de abril, pone a disposición de las personas y grupos de la comunidad diversos recursos, acciones y prestaciones para el logro de su pleno desarrollo, así como la prevención, tratamiento y eliminación de las causas que conducen su marginación, de acuerdo con la Constitución española y al Estatuto de Autonomía para Andalucía. En definitiva, podríamos decir que la meta de los SS.SS.CC. es el logro de unas mejores condiciones de vida para el pleno desarrollo de los individuos y de los grupos sociales mediante una atención integrada y polivalente.

Los Servicios Sociales se estructuran en dos modalidades: los Servicios Sociales Especializados y los Comunitarios. Los *Servicios Sociales Especializados* son aquellos que se dirigen hacia determinados sectores de la población que, por sus condiciones o circunstancias, necesitan de una atención específica, y se estructuran territorialmente de acuerdo con las necesidades y características de cada uno de ellos. Por otro lado, nos encontramos con los *Servicios Sociales Comunitarios* (SS.SS.CC.) que son aquellos encargados de promocionar el desarrollo pleno de los individuos, grupos y comunidades, potenciando las vías de participación para la toma de conciencia, la búsqueda de recursos y la solución de los problemas dando prioridad aquellas necesidades sociales más urgentes; fomentar el asociacionismo en materia de servicios sociales para impulsar el voluntariado social; establecer vías de coordinación entre organismos y profesionales que actúan en el trabajo social dentro de su ámbito.

Los Servicios Sociales Comunitarios se desarrollan en las Unidades de Trabajo Social (U.T.S) de las diferentes Zonas de Trabajo Social (Z.T.S). Estas unidades están dotas de los recursos humanos y materiales necesarios para prestar las siguientes prestaciones o servicios: SIOV (Servicio de Información, Orientación, Valoración y asesoramiento al ciudadano, encargado de informar sobre los derechos y recursos sociales existentes en el ámbito de los Servicios Sociales, y de detectar y analizar los problemas de los distintos sectores de la población); COSO (Servicios de Cooperación Social, que tiene como cometido la promoción y potenciación de la vida comunitaria, impulsando el asociacionismo); SAD (Servicio de Ayuda a Domicilio, dirigido a la prestación de una serie de atenciones de carácter doméstico, social y de apoyo personal a individuos o familiar, facilitándoles la autonomía en su medio natural); CORE. (Servicio de Convivencia y Reinserción Social, que tendrá como función la búsqueda de alternativas al internamiento en instituciones de las personas que se encuentran en especiales condiciones de marginación, procurando la incorporación de todos los ciudadanos a la vida comunitaria. En relación con el servicio CORE se encuentran los Equipos de Tratamiento Familiar (ETF). A estos últimos suelen derivarse aquellas familias que presentan una problemática familiar muy acusada, principalmente atienden a familias desfavorecidas y en una situación de riesgo considerablemente elevada, y el tipo de intervención es más terapéutica); y Prestaciones complementarias (Prestaciones principalmente de tipo económico)

Los estudios centrados en determinar el perfil psicosocial de familias usuarias de los SS.SS.CC. en situación de riesgo han observado como estas familias están expuestas a un alto número de factores de riesgo que dificultan la optimización del desarrollo personal de sus miembros. Los resultados que presentaremos a continuación son extraídos principalmente de siete estudios realizados con población de los Servicios Sociales de diferentes comunidades autónomas de este país:

- ▶ Estudio del Hidalgo, Menéndez, López, Sánchez, Lorence, Jiménez (2007): Población usuaria de los Servicios Sociales Comunitarios de la provincia de Sevilla distribuidos equitativamente por las diferentes unidades de trabajo social de la ciudad. El tamaño de la muestra ascendía a un total de 301 progenitores, principalmente mujeres, y a 360 adolescentes.
- ▶ Estudios de Rodrigo, Martín, Máiquez y Rodríguez (2007): Estudio que establece comparaciones entre familias en situación de riesgo psicosocial y familias que no presentan, a priori, indicadores de riesgo. Para este análisis presentamos los resultados obtenidos para el primer grupo. Este grupo de familias estaba conformado por 114 usuarios de los Servicios Sociales Municipales pertenecientes a todos los municipios y diputaciones de la Junta de Castilla-León.
- ▶ Estudio de Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín y Máiquez (2006): Estudio destinado a analizar los perfiles de riesgo psicosocial que permiten discriminar entre diferentes niveles de riesgo familiar.

Se analizaron 468 casos de familias usuarias de los Servicios Sociales Municipales de las islas de Gran Canaria, Tenerife y la Palma.

- ▶ Estudio de López (2005): Familias usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios de las UTS del Ayuntamiento de Sevilla. La muestra total del estudio asciende a un total de 151 familias donde fueron entrevistados a 146 adolescentes con edades comprendidas entre los 10 y 18 años.
- ▶ Informe de la dirección general de Inclusión Social (2004): Se presenta un resumen detallado de la información de las familias registradas en el SIUSS (Sistema de Información de Usuarios de Servicios Sociales) hasta el año 2004. Concretamente, se presentan los datos del SIUSS de 13 Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia, Navarra y la Rioja; y responde a la actividad de los Servicios Sociales Comunitarios del año 2004.
- ▶ Estudio de Trigo (1998): Estudio psico-socioepidemiológico de familias en riesgo social. En este estudio se presentan resultados extraídos de 296 informes sociales completos, remitidos por los Servicios Sociales Comunitarios de la ciudad de Sevilla.

Los *resultados* de estos estudios coinciden generalmente en la mayoría de las dimensiones analizadas. En líneas generales, podríamos decir que presentan un perfil psicosocial de las familias usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios caracterizado por los siguientes aspectos:

- El *nivel educativo* de estas familias suele ser generalmente bajo y son pocas las personas que disponen de estudios universitarios (Hidalgo et al., 2007; Informe SIUSS, 2004; Trigo, 1998).
- Existencia de *dificultades económicas*. Los ingresos de estas familias se caracterizan por ser irregulares, insuficientes, provenientes de economía sumergida, de trabajos no cualificados donde la relación coste-beneficio es de todo menos positiva, y de ayudas sociales (Hidalgo et al., 2007; Informe SIUSS, 2004; Trigo, 1998).
- *Pobre calidad del ambiente familiar*. Las familias usuarias presentan peores puntuaciones que las familias normativas cuando evaluamos la calidad del contexto familiar de los niños y niñas que viven en él. Estas familias se diferencian por presentar puntuaciones más negativas en dimensiones como cantidad de materiales de aprendizajes, práctica de actividades para fomentar la autosuficiencia, organización de la vida familiar, diversidad de experiencias vividas, modelado parental y estimulación de la madurez personal (Hidalgo et al., 2007; López, 2005).

- *Sobrecarga de funciones o de tareas.* Las mujeres de estas familias se sienten obligadas a asumir un mayor número de responsabilidades en solitario, así, asumen la responsabilidad principal de las tareas educativas de sus hijos, de la economía familiar y afrontan todos los problemas que les acontece (Trigo, 1998). Sobre todo, se produce en relación con las tareas educativas, ya que las mujeres de estas familias suelen sentirse menos apoyadas por sus parejas en el desempeño de su maternidad que las familias normativas (López, 2005).
- *Baja autoestima emocional e intelectual.* Las madres de este tipo de familias presentan peores puntuaciones en la autoestima emocional e intelectual que las mujeres de familias normativas (Hidalgo et al., 2007)
- *Historias personales complicadas.* Las familias usuarias de los SS.SS.CC. están sometidas a una sucesión incesante e imprevisible de sucesos vitales estresantes (Trigo, 1998). Este tipo de resultados apoyan la teoría de Rutter (1987) relacionada con las trayectorias de riesgo transaccional, donde se explica cómo la presencia de eventos estresantes aumenta la probabilidad de experimentar nuevas circunstancias de riesgo.
- *Limitadas estrategias para afrontar problemas.* Los adultos de estas familias disponen de un reducido abanico de estrategias de afrontamiento eficaces para afrontar adecuadamente las circunstancias de estrés que le rodean (Trigo, 1998).
- *Problemas de control de impulsos.* Este aspecto, perteneciente al ámbito del desarrollo socio-personal, dificulta en estas personas la regulación de emociones, especialmente las negativas. Esta falta de autocontrol aumenta las probabilidades de que madres y padres se alteren con facilidad ante cualquier comportamiento negativo de los hijos (Trigo, 1998).
- *Prácticas educativas inadecuadas o inexistentes.* La educación parental de las familias usuarias de los SS.SS.CC. se caracteriza por ser coercitiva o negligente-permisiva (Rodríguez et al., 2006).
- *Tamaño de la red social reducido.* La amplitud de la red social de estas familias suele ser más pequeña que la de familias normalizadas, aunque no podemos considerarlas necesariamente como familias aisladas socialmente, sobre todo, gracias a la acción preventiva de los Servicios Sociales Comunitarios (López, 2005).
- *Necesidad y satisfacción con el apoyo percibido.* Los resultados obtenidos indican que el ámbito más crítico del apoyo social de las familias usuarias no es el apoyo material o tangible, como sería esperable teniendo en cuenta la precariedad socioeconómica que caracteriza a estas familias. En el

mismo sentido que las familias normalizadas, las familias usuarias de los SS.SS.CC. demandan más apoyo emocional que material, con una particularidad, y es que en éstas últimas mientras que el nivel de necesidad de apoyo es mayor, el nivel de satisfacción con este tipo de apoyo es más bajo (Hidalgo et al., 2007; López, 2005; Rodríguez et al., 2006).

- *Utilización de redes de apoyo formal.* Aunque las familias usuarias de los SS.SS.CC., como el resto de familias, tienden a buscar ayuda en la red personal más directa, éstas, a diferencia de las normalizadas, hacen un importante uso del apoyo formal. Así, estas familias tienden a abrirse y a buscar ayuda en los contextos formales, excluyendo el contexto escolar con el que no suelen tener mucha relación. La búsqueda de apoyo formal puede deberse tanto a la gravedad de sus problemas como a la falta de recursos personales (Hidalgo et al., 2007; López, 2005).
- Los *chicos y chicas adolescentes* de estas familias presentan más problemas académicos, más problemas de comportamiento y más probabilidades de consumo de sustancias tóxicas que los adolescentes de familias normalizadas. Asimismo, estos chicos y chicas parecen experimentar un mayor número de sucesos vitales estresantes. Un análisis más detallado del perfil de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS.CC. en situación de riesgo se presentará en el capítulo segundo de este marco teórico.

En resumen, observamos cómo las circunstancias y elementos que rodean a estas familias no suelen ser muy favorables para el desarrollo personal de los menores que viven en ella. Es más, si comparamos el perfil de las familias usuarias de los SS.SS.CC. con el de la tabla 1.1., donde se exponían los principales factores de riesgo predominantes en familias en situación de riesgo psicosocial (ver tabla anterior), podríamos decir que hablamos de familias muy similares. En conclusión, por tanto podemos decir que las familias usuarias de los SS.SS.CC. constituyen, en gran medida, contextos familiares de riesgo para las niñas, los niños y los adolescentes que viven en ellos.

Si bien es cierto que las familias usuarias de los Servicios Sociales suelen presentar un perfil psicosocial caracterizado por el riesgo, la heterogeneidad existente nos obliga a hablar de diferentes niveles. Para determinar el nivel de riesgo psicosocial de estas familias es necesario realizar un análisis exhaustivo de los factores de riesgo y protección que están interaccionando en su funcionamiento. La demanda de los profesionales de los SS.SS. por disponer de instrumentos que les permitan discriminar el riesgo familiar de las usuarias ha potenciado que distintos profesionales hayan comenzado a diseñar instrumentos para su evaluación, como por ejemplo la propuestas de Rodrigo, Capote, Máiquez, Rodríguez, Guimerá y Peña (2000) con su instrumento "Perfil de Riesgo Psicosocial de la Familia", y la de Hidalgo, Menéndez, Sánchez y López (2005) con el Inventario de Situaciones Estresantes y de Riesgo (ISER).

CAPÍTULO 2. LA ADOLESCENCIA COMO ETAPA DE TRANSICIÓN.

Como señalan Noller y Callan (1991), la entrada de un hijo/a en la adolescencia supone un momento de transición para la familia y un periodo de cambios y desequilibrio interno para el adolescente. La adolescencia pone a prueba la capacidad de adaptación de la familia a los cambios experimentados por el adolescente, requiere un reajuste de los roles de los miembros de la familia y de las relaciones que mantienen entre ellos para que la transición que los jóvenes experimentan se resuelva satisfactoriamente.

La adolescencia es un periodo de cambios para el niño o la niña en todas las esferas de funcionamiento: biológico, cognitivo, afectivo y social algunos de estos cambios se aprecian fácilmente, otros, por el contrario, son menos obvios (Hoffman, Paris y Hall, 1996). Un resumen de todos los cambios que experimentan los niños y las niñas entre los 11 y 16 años se exponen en la tabla 2.1.

Tabla 2.1. Principales cambios en el chico y chica con la llegada a la adolescencia
Extraído de la revisión de Steinberg y Silk (2002)

Físicos	Cognitivos	Personalidad	Sociales
Aceleración rápida del crecimiento	Pensamiento multidimensional y relativista	Búsqueda de la identidad personal	Disminuye el tiempo que pasan con sus familias
Desarrollo de las características sexuales primarias y secundarias	Avances en el pensamiento abstracto	Búsqueda de autonomía emocional y conductual	Incrementa el tiempo que comparten con sus iguales
Cambios en la composición corporal	Razonamiento hipotético-deductivo	Desarrollo del autoconcepto	Aumenta las oportunidades para actividades recreativas, académicas y sociales fuera de la familia
Cambios en el sistema respiratorio	Avances en la metacognición	Inestabilidad emocional	
Cambios en el sistema circulatorio			

Los reajustes requeridos en la dinámica y funcionamiento familiar durante este periodo suele ir acompañados de un incremento de problemas y conflictos familiares. A pesar de estas dificultades existe cierto consenso entre los profesionales en no considerarla como un periodo de alta tensión y estrés, sino más bien como una etapa difícil y de transición a la vida adulta.

1. DESARROLLO PERSONAL DURANTE LA ADOLESCENCIA.

Recientemente, son muchos los estudios que se han centrado en analizar cuáles son los problemas de ajuste más predominantes en los jóvenes adolescentes. La mayoría de las problemáticas presentadas en los adolescentes se podrían circunscribir a los *problemas de conducta*, refiriéndose con éste término a aquellos comportamientos y pensamientos no habituales o tipos de comportamientos no esperados

socialmente por los adultos (Valencia y Andrade, 2005). Desde el punto de vista empírico, en los últimos años se ha consolidado la tendencia de agrupar los problemas de conducta de la adolescencia en dos grandes bloques: los problemas de internalización y los problemas de externalización (Achenbach, 1991):

- Los problemas de ajuste interno se refieren a aquellos comportamientos dirigidos al interior del sujeto en los que se incluye la ansiedad, depresión y miedo excesivo, los cuales funcionan de forma inadaptada al producir daño o malestar en uno mismo (Reynolds, 1992).
- Los problemas de ajuste externo son definidos como aquellos comportamientos dirigidos al exterior, tales como la agresión, robo y la mentira, los cuales manifiestan una mala adaptación a la sociedad, produciendo daños o molestia a otros (Reynolds, 1992).

Los problemas de externalización y de internalización parecen mantener una correlación positiva entre sí mismo, de tal modo que se ha comprobado que suelen ser aquellos chicos y chicas que tienen más problemas de internalización los que también presentan más problemas de externalización, y viceversa (Achenbach, 1991; Lemos, Fidalgo, Calvo y Menéndez, 1992a, 1999c; Sandoval, Lemos y Vallejo, 2006; Parra, 2005).

Es muy interesante la aportación que hacen algunos autores al relacionar estos problemas de ajuste con el control del yo (Huey y Weisz, 1997). Estos autores han demostrado que son los chicos y chicas que tienen problemas de externalización los que presentan problemas de déficit de control del yo (Robins, John y Caspi, 1994), mientras que los que presentan un alto control del yo suelen tener más problemas de internalización (Block y Block, 1980).

Uno de los indicadores de desarrollo adolescente que más han sido estudiados por profesionales de nuestra disciplina y que tiende a relacionarse con los problemas de internalización es la *autoestima*. La autoestima, entendida como un concepto multidimensional que hace referencia a la autovaloración que hacemos de nosotros mismos o el grado de satisfacción personal (Musitu, Román y Gracia, 1988; Musitu y García, 2001), es considerada uno de los pilares sobre el que se construye la personalidad desde la infancia y uno de los mejores predictores para evaluar el grado de ajuste personal durante la adolescencia (Dubois, Bull, Sherman y Roberts, 1998). Durante esta etapa, tal y como se aprecia en el cuadro-resumen de cambios normativos, los adolescentes reflexionan sobre sus propias capacidades y cualidades fruto de su mayor capacidad de autoanálisis, de un mayor número de experiencias vividas y de los nuevos retos a los que se enfrentan. Por eso, se considera un factor clave para el logro de un buen ajuste emocional y cognitivo, una buena salud mental y unas relaciones sociales satisfactorias.

Ambas dimensiones de análisis, problemas de ajuste y autoestima, están estrechamente relacionadas entre sí y además suelen mostrar niveles diferentes según el sexo y la edad del adolescente entrevistado. En esta línea, en el siguiente apartado presentaremos las conclusiones extraídas de diferentes estudios que han estudiado las dos dimensiones atendiendo al criterio de la edad y el sexo.

1.1. Cómo crecen a lo largo de los años.

Durante la adolescencia, los años ejercen un papel importante para estudiar el desarrollo adolescente, principalmente porque las necesidades e inquietudes que presentan los adolescentes son diferentes según la edad en la que se encuentran. La relevancia de este factor ha sido tal, que existe cierto consenso entre los profesionales en identificar tres etapas dentro de esta transición, la adolescencia inicial, media y tardía, aunque no está del todo claro cuales son las edades que limitan estas fases.

En general, los *problemas de conducta*, tanto los interiorizados como los exteriorizados, aumentan con el inicio de la adolescencia (Achenbach, Bird, Canino, Phares, Gould y Rubio-Stipex, 1990). Algunos autores han observado un incremento progresivo en la manifestación de los problemas de conducta a lo largo de esta etapa, no estabilizándose estos problemas hasta la adultez (Lemos et al 1992b; Lemos, Fidalgo, Calvo y Menéndez, 1992c; Achenbach, 1991). No obstante, tenemos que decir que los últimos estudios apuntan a una cierta estabilidad entre la adolescencia media y tardía, siendo la frecuencia de los problemas de conducta similares en chicos y chicas de 14 y 16 años (Parra, 2005; Sánchez-Queija, 2007).

Concretamente, son los problemas de ajuste externo los que suelen aumentar más durante esta etapa. Además, este incremento se observa sin diferenciación de sexo, es decir, aumenta tanto en los chicos como en las chicas al inicio de la adolescencia (Abad, Forns y Gómez, 2002; Sandoval et al., 2006).

En este sentido, los adolescentes, en comparación con los niños y adultos se implican con más probabilidad en comportamientos temerarios, ilegales y antisociales. En concreto, la adolescencia inicial y media son los periodos donde más elevada es la prevalencia de variedad en conductas de riesgo, como, por ejemplo, conductas delictivas, consumo de tóxicos o conducta sexual de riesgo. En este sentido, diferentes estudios evidencian como en este periodo aumenta la probabilidad de consumir tabaco, alcohol (Vitaro, Beaumont, Maliantovitch, Tremblay y Pelletier, 1997; Martínez, Fuertes, Ramos y Hernández, 2003) y otras drogas (Martínez et al., 2003); al mismo tiempo que aumentan los comportamientos delictivos, la agresividad verbal y los comportamientos antisociales (Sandoval et al., 2006).

Así, la adolescencia supone una etapa de alta vulnerabilidad para el desarrollo de conductas antisociales (Herrero, Ordóñez, Salas y Colom, 2002). Los problemas de *conductas antisociales* se relacionan con la presencia de conductas transgresoras y de riesgo, como peleas, robos y arrebatos, destrucción de la

propiedad de uno mismo o de los demás, amenazas, escaparse de casa, etc. (Quay, 1979). No obstante, Robins (1966; cit. en Kazdin, 1988) observó que la edad media de inicio de este tipo de conductas en los chicos y las chicas era diferente. Su estudio, con muestras clínicas, indicó que la edad de inicio en los chicos era entre los 8-10 años mientras que en las chicas se situaba el rango de edad de inicio entre los 14 y 16 años. Además, como veremos más adelante otros autores han resaltado que el tipo de conductas que suelen presentarse en unos y otros parece ser también bastante diferente.

A pesar de considerarse una etapa donde se observa un incremento en los comportamientos antisociales, hay que decir que la gravedad de las conductas que realizan suele ser leve y apenas se relacionan con conductas más graves (Serrano, Godás, Rodríguez y Mirón, 1996), ya que con el tiempo la maduración física y social suele frenar a este tipo de conductas en la mayoría de los casos. En concreto, solo suelen observarse niveles preocupantes en la ocurrencia de los problemas antisociales en aquellos adolescentes que ya los acarreaban desde la infancia (Robins, 1978). En este sentido, los estudios más recientes no evidencian diferencias significativas entre la adolescencia media y tardía, ni en chicos ni en chicas (Parra y Oliva, 2006; Sánchez-Queija, 2007)

En conjunto, las evidencias empíricas ponen de manifiesto que los problemas de externalización aumentan de forma considerable al inicio de la adolescencia, sin embargo estas conductas suelen permanecer constantes entre la adolescencia media y tardía si el menor no ha presentado graves problemas en el desarrollo de su identidad personal.

En relación con los problemas de ajuste interno, durante la adolescencia, los chicos y chicas tienden a ser más inestables emocionalmente que en otras edades. Consecuentemente, experimentan estados de ánimos más extremos y cambios de humor más bruscos (Lila, Buelga y Musitu, 2006), incrementándose los problemas relacionados con el ajuste interno de forma considerable al inicio de la adolescencia. Sin embargo, el curso que siguen los problemas de internalización durante la adolescencia media y tardía suelen ser relativamente estable (Parra, 2005), excepto en las chicas, donde el incremento parece seguir aumentando (Sandoval et al., 2006).

Respecto a la autoestima, diferentes estudios han hallado un descenso en la adolescencia inicial que tienden a recuperarse a lo largo de la adolescencia media y tardía (Rosenberg, 1986; Savin-Williams y Demo, 1984). Hart, Fegley y Brengelman (1993) justificaron estos resultados argumentando que la autoestima se ve mayoritariamente afectada en los primeros años de la adolescencia por la cantidad de cambios y tareas evolutivas que los menores se ven obligados a afrontar, pero que conforme vayan adquiriendo más autonomía, acepten los cambios sufridos y asuman sus responsabilidades, se irán recuperando los niveles de autoestima iniciales.

Si entendemos la autoestima como un concepto multidimensional, los análisis que podemos hacer serán mucho más ricos y precisos. Estudios de alto impacto como el Health Behaviour in School Aged Children (HBSC-2002) (Moreno, Muñoz, Pérez y Sánchez-Queija, 2004), han analizado el papel de la autoestima desde esta óptica y sus resultados muestran también un descenso en estas edades. Concretamente, los resultados indican que a medida que los adolescentes crecen disminuye la autoestima física, escolar y familiar, mientras que la autoestima social aumenta. Asimismo, al final de la adolescencia, los niveles de autoestima se estabilizan en todas las dimensiones mencionadas.

Los niveles de autoestima familiar, a pesar de sufrir un descenso a lo largo de la adolescencia, suelen ser bastante elevados en comparación con otros componentes de la autoestima (HBSC-2002; Musitu, Buelga, Lila, y Cava, 2001). En este sentido, parece ser que a pesar del aumento de la conflictividad familiar que se da en este periodo, los resultados disponibles indican que los chicos y chicas de estas edades están satisfechos y se sienten apoyados por los miembros de su entorno familiar.

En conclusión, podríamos decir que con la llegada a la adolescencia los chicos y chicas presentan mayores problemas de conducta tanto a nivel interno como externo y además son más críticos en sus valoraciones personales. A pesar de este incremento, los niveles de estas dimensiones no suelen ser preocupantes y solo van a presentar graves problemas aquellos chicos y chicas que los acarrean del pasado y no disponen de las capacidades, habilidades, apoyos y recursos necesarios para afrontar los cambios y dificultades propias de esta etapa.

1.2. Cómo crecen los niños y las niñas adolescentes.

Muchos estudios han analizado el papel que juega la variable sexo en los *problemas de conducta* o de desajuste personal durante la adolescencia. Los resultados en relación al grado de desajuste general no son del todo concluyentes; así, algunos estudios observan que son las chicas las que presentan más problemas de ajuste personal (Sandoval, et al., 2006; Lemos et al., 1992c; Lemos, Vallejo y Sandoval, 2002), mientras que otros no observan diferencias significativas entre chicos y chicas (Lemos et al., 1992b; Abad, Forns, Amador y Martorell, 2000). Sin embargo, si se observan claras diferencias entre ambos cuando diferenciamos entre problemas de ajuste externo e interno.

Los problemas de ajuste externo parecen ser más habituales en los chicos adolescentes que en las chicas (Achenbach, 1991; Lemos et al., 1992a; 1992c; Doménech, Subira y Cuxart, 1996; Lemos et al., 2002; Bongers, Koot, Van der Ende y Verhulst, 2003; Sandoval et al., 2006). No obstante, hay que decir que estudios más recientes no obtienen diferencias intersexo en relación a los problemas externos (Sandoval et

al., 2006; Parra, 2005; Sánchez-Queija, 2007). En concreto, Sánchez-Queija (2007) explican estos resultados por la tendencia actual de las chicas a ser iguales que los chicos en todos los sentidos.

En relación a los *problemas de conducta agresiva*, la adolescencia acarrea, en general, un incremento de este tipo de conductas, siendo claramente mayor este aumento en el caso de los chicos (Serrano et al., 1996). No obstante, las diferencias intersexo no solo se aprecian en la frecuencia de estas conductas, sino que, como ya comentamos antes, se encuentran diferencias notorias cuando se analizan los tipos de comportamientos antisociales más habituales de unos y otros. En este sentido, los comportamientos antisociales de los chicos suelen estar más relacionados con la agresividad verbal o física directa, mientras que las chicas presentan un tipo de problemas de conducta antisocial más encubierto y sutil que suelen hacerlas pasar más desapercibidas (Ortega y Del rey, 2005; Zocodillo, 1993).

Asimismo, los problemas *de consumo de sustancias tóxicas*, excepto el consumo del tabaco, y *desajuste escolar* también son más frecuentes en los chicos adolescentes que en las chicas. (Martínez y et al., 2003; HBSC-2002)

En contra de los resultados anteriores, los *problemas de ajuste interno* se presentan más en las chicas que en los chicos (Sandoval et al., 2006; Achenbach, 1991; Lemos et al., 1992a; 1992c; Doménech et al., 1996; Lemos et al., 2002; Bongers et al., 2003). Algunos autores explican estas diferencias por el diferente curso que siguen ambos en su desarrollo personal, siendo las chicas las que se desarrollan antes (Graber, 2004), con las consecuencias que ello conlleva. Sin embargo, otros autores atribuyen estas diferencias al elevado índice de pensamientos negativos automáticos que suele predominar en las chicas cuando le ocurre algo que le preocupa (Nolen-Hoeksema, 1994).

En relación a la autoestima adolescente decir que ésta presenta notables diferencias cuando comparamos a los chicos y a las chicas, siendo mayor la autoestima de los chicos (Parra, 2005; Musitu y et al., 2001; HBSC-2002). Es decir, las chicas son más críticas con el balance que hacen de su vida en comparación con los chicos. En concreto, las adolescentes muestran menor autoestima emocional y física que los chicos, mientras que los chicos expresan una autoestima académica menos favorable que las chicas. No obstante, los resultados relacionados con la autoestima familiar son bastante similares en unos y otros (Musitu et al., 2001; HBSC-2002).

En conclusión, el desarrollo personal ha sido uno de los pilares de estudio en población adolescente, y generalmente se considera el sexo como una variable imprescindible y a tener en cuenta por su notoria influencia. En definitiva, las diferencias apuntan que son las chicas las que suelen presentar más problemas de ajuste interno del tipo ansiedad, depresión, somatización, etc. y mayores problemas de autoestima,

sobre todo a nivel físico y emocional, mientras que son los chicos los que presentan más problemas de externalización, sobre todo cuando nos referimos a conductas antisociales y de riesgo y más problemas de autoestima académica. No obstante, las diferencias que se dan en el nivel y tipo de problemática que presentan los adolescentes no son exclusivas del sexo, de la edad, o de cualquier otra variable que influya de manera aislada. Son múltiples los factores y elementos individuales e interpersonales que interactúan e inciden en el nivel de bienestar personal y en el desarrollo positivo adolescente, entre otros, nos encontramos con una serie de acontecimientos estresantes a los que se ven sometidos. Los sucesos estresantes adquieren cierto protagonismo en estas edades y por eso, ahora, vamos a analizar el alcance de su incidencia.

1.3. Sucesos vitales estresantes y estrés psicosocial durante la adolescencia.

Uno de los factores de riesgo para el ajuste adolescente más estudiado por los investigadores en la últimas dos décadas es la incidencia que tiene la acumulación de acontecimientos vitales estresantes en la vida del adolescente (Kraemer et al., 1997; Oliva et al., 2008a; 2008b). En este trabajo vamos a entender por acontecimientos vitales estresantes aquellos hechos o experiencias que “requieren un cambio significativo en el patrón habitual de vida de un individuo” (Holmes y Masuda, 1974, pp.46).

Los sucesos vitales estresantes constituyen una *potencial amenaza para el bienestar y el desarrollo* saludable de niños y adolescentes (Grant, Compas, Thurm, McMahon, Gipson, Campbell, Krochok, y Westerholm, 2006). Este tipo de acontecimientos se definen en función de las experiencias estresantes que perturban o amenazan la actividad diaria de una persona, causando la necesidad de un reajuste. Desde el punto de vista de su producción natural, Sandin (1993) los agrupa en cuatro categorías: sucesos vitales altamente traumáticos (e.g. participar en una guerra); sucesos vitales mayores y que suponen cambios normativos en la vida de las personas (e.g. nacimiento de un hijo); sucesos vitales menores (e.g. pelea con tu hijo); y estresores ambientales cotidianos (e.g. hacinamiento en el hogar).

A lo largo de este apartado, nosotros vamos a clasificarlos en función de si son acontecimientos previsibles o no durante la adolescencia, es decir, nos referiremos a los *sucesos normativos* para hablar de los cambios normativos propios de esta etapa (e.g. transición a la educación secundaria), y hablaremos de *sucesos no normativos* para aquellos que no acontecen en la vida de la mayoría de los adolescentes (e.g. fallecimiento de un hermano). En conjunto, cuando hablemos de acumulación de sucesos estresantes nos referiremos a la suma de estresores normativos y no normativos.

1.3.1. Sucesos vitales estresantes durante la adolescencia.

Durante la adolescencia, el ajuste psicológico del menor se deriva, en gran parte, de la interacción de múltiples cambios normativos y no normativos ocurridos durante estos años. Por ejemplo, transición a la secundaria, cambio de compañeros de clase, la independencia de un hermano mayor, etc. son algunos de los *sucesos normativos* de mayor impacto durante esta etapa. Este tipo de circunstancias de estrés podría conducir al adolescente a desarrollar sentimientos de desesperación, de culpa, a tener conflictos con otras personas (Petersen, Compas, Brooks-Gunn, Stemmler, Ey y Grant, 1993, cit. en Abad et al., 2002) o a encontrar dificultades en las relaciones con sus familiares (Paikoff y Brooks-Gunn, 1991).

No obstante, los cambios normativos no suelen acarrear graves problemas en la vida del adolescente y su presencia es imprescindible para el desarrollo adolescente. En contra, los *sucesos no normativos* pueden complicar el ajuste adolescente, entre otras cosas, por ser acontecimientos que tienen lugar en circunstancias inadecuadas en las que el menor puede no tener la suficiente madurez, capacidad (neurológica, afectiva, social, económica) o recursos para poder afrontarlos eficazmente (Casullo, 1998). Suelen ser sucesos imprevisibles y de fuerte tensión emocional que perturban y modifican la secuencia y el ritmo del ciclo vital.

Pero no solo es importante evaluar la ocurrencia de los sucesos vitales estresantes, sino que se considera de vital importancia poder evaluar la percepción subjetiva del impacto de dichos sucesos o acontecimientos por la relación que guarda con el bienestar psicológico (Casullo, 1998). En este sentido, parecen ser los acontecimientos no normativos los que presentan un mayor impacto emocional en el ajuste adolescente, y, por lo tanto, se consideran una fuente de mayor estrés para estos chicos y chicas que los sucesos normativos.

Por lo que sabemos, los sucesos vitales estresantes aumentan considerablemente durante la adolescencia (Brooks-Gunn, 1991; Ge, Lorenz, Conger, Elder y Simona, 1994). Así, lo demuestra el estudio de Oliva et al., (2008b) con un cuestionario de sucesos vitales estresantes donde se le preguntaban a los adolescentes por la ocurrencia e impacto emocional de 29 sucesos estresantes. Sus resultados indican que son los sucesos relacionados con el traslado de clase (72,3%), la muerte de una familiar cercano (54,5%) y la ruptura de la relación con la pareja (45,5%), los más frecuentes en la vida de los adolescentes, mientras que el embarazo (0%), sufrir acoso sexual (4%) o la falta de interés de los padres por los estudios (4%), los menos frecuentes. En relación con el impacto emocional, este estudio obtiene que sean los sucesos como la muerte de un familiar, seguido de las broncas y ruptura con el mejor amigo, la enfermedad de un familiar, el engaño o traición de la pareja y haber sufrido acoso sexual, los que más afectan a los adolescentes. Los resultados de este estudio no muestran diferencias en frecuencia ni impacto emocional en función del sexo.

Con la misma medida de evaluación que utilizó Oliva et al. (2008b), Menéndez, Lorence, Jiménez, Hidalgo, López y Sánchez, (2007) observaron en una muestra de 697 adolescentes una media de 5-6 acontecimientos estresantes en los últimos 5 años. Ellos analizaron la ocurrencia e impacto emocional de estos sucesos según el contexto de procedencia. Los resultados mostraron que son los acontecimientos relacionados con la escuela y los iguales, excepto la muerte de un familiar, los más predominantes, mientras que los que generan mayor impacto emocional están relacionados con sucesos no normativos poco frecuentes y con los provenientes del contexto familiar. Estos resultados se relacionan con los obtenidos por Casullo (1998) en su estudio con chicos/as argentinos, donde se concluyó que son aquellas situaciones relacionadas con el contexto familiar y escolar las que generan mayor estrés psicosocial.

Generalmente, la investigación sobre este tema se ha centrado más en identificar cuáles son los eventos estresantes que perjudican el desarrollo adolescente que en buscar factores de protección que prevengan dichos problemas. Este tipo de estudios han despertado el interés de algunos autores por unificar medidas para evaluar sus *efectos en el desarrollo personal* adolescente. Los datos empíricos disponibles permiten afirmar, en general, que las situaciones de estrés se relacionan con el malestar psicológico, la pérdida de la autoestima y la menor satisfacción vital, especialmente si nos referimos al estrés acumulativo que, entre otras consecuencias, aumenta las probabilidades de tener más problemas de ajuste (Rutter, 1989, cit. en McMahon, Grant, Compas, Thurm y Ey, 2003) un peor rendimiento escolar y un mayor número de comportamientos violentos y de sintomatología depresiva (Casullo, 1998).

Existe cierto consenso entre los investigadores en afirmar que la ocurrencia de circunstancias adversas en la vida del adolescente es un factor de riesgo para su bienestar personal (Grant et al., 2006), aunque no está del todo claro si ejerce mayor influencia sobre los problemas de internalización o de externalización. Así, algunos estudios que analizan la relación entre ambas variables muestran una mayor correlación de los sucesos estresantes con los problemas emocionales (Aseltine, Gore y Colten, 1994; Kraaij, Garnefski, de Wilde, Dijkstra, Gebhardt, Maes y Ter Doest, 2003; Leadbeater, Blatt, Quinlan, 1995), mientras que otros estudios observan una mayor correlación de este tipo de acontecimientos con los problemas de ajuste externo (Kim, Congerm Elder y Lorenz., 2003; Aseltine, Gore y Gordon, 2000; Oliva et al., 2008a; 2008b).

Sin embargo, la relación que mantienen los sucesos estresantes y los problemas de ajuste no es totalmente directa, existiendo una serie de factores que median y moderan los efectos de estos sucesos (Grant, Compas, Stuhlmacher, Thurm, McMahon y Halpert, 2003). McMahon et al. (2003), por ejemplo, mencionan como factores mediadores a procesos de carácter biológico, psicológicos y sociales, y como factores moderadores a las características del menor y del entorno en el que vive. Además, estos autores se interesan por el estudio de las relaciones que se producen entre estresores específicos y problemas de ajuste concretos, consideran imprescindible hacer un análisis minucioso de estas relaciones, ya que

dependiendo del suceso que experimente el menor los efectos podrán ser diferentes en su desarrollo personal. En esta línea, hacen una revisión de estudios que parten de este enfoque, como el trabajo de Sandler, Reynolds, Kliwer y Ramírez (1992), que halla diferencias en los efectos de los sucesos estresantes; así, estos autores observan que los sucesos estresantes que implican la separación de un miembro de la familia se relacionan específicamente con problemas de ajuste interno, mientras que los relacionados con conflictos interpersonales se asocian con problemas de externalización.

En el mismo sentido, otros autores han observado como el sexo actúa como variable moderadora entre los sucesos estresantes y el ajuste adolescente; en concreto, han encontrado que son las chicas las que sufren más las consecuencias negativas de estas circunstancias de estrés, pero principalmente por la forma que tienen de evaluar y afrontar los acontecimientos adversos y no por el hecho de ser chicas (Compas y Wagner, 1991; Hankin y Abramson, 2001; *cits.* en Compas, 2004). Es decir, las estrategias de afrontamiento y de estrés pueden moderar la relación entre los estresores y el funcionamiento psicológico de forma que los chicos y chicas con mejores estrategias pueden ver menos afectado su función psicológica ante los mismos sucesos estresantes (Compas, 2004; Nole-Hoeksema, 1994). En relación a este asunto, la familia ejerce un papel muy importante por ser el contexto de socialización principal donde los chicos y chicas pueden dotarse de estas estrategias de afrontamiento. Además, en los momentos de mayor estrés psicosocial para el adolescente, la familia adquiere incluso mayor protagonismo; en este sentido, Oliva et al. (2008a) encuentran que son los chicos y chicas que viven en hogares familiares donde prima la cohesión y adaptabilidad familiar los que presentan menos problemas de ajuste interno y externo durante la adolescencia.

2. LA ADOLESCENCIA EN FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO.

La perspectiva de riesgo psicosocial permite analizar tanto las características del entorno inmediato o distante como las características personales que aumentan la probabilidad de que los jóvenes manifiesten dificultades en su desarrollo. Además, esta perspectiva posibilita estudiar el modo en que diversas variables contextuales (entre ellas, la influencia de los iguales, las características familiares, la comunidad y cultura) interactúan con características individuales (por ejemplo, características cognitivas, temperamentales) haciendo más vulnerable a los adolescentes ante ciertos riesgos para su pleno desarrollo personal.

El perfil de las familias en situación de riesgo psicosocial, presentado anteriormente, puede darnos una impresión general de cuál es el contexto en el que crecen los chicos y chicas que pertenecen a estas familias. Estos adolescentes han crecido y siguen creciendo en entornos poco favorables para su ajuste personal, principalmente por el elevado número de elementos de riesgo que les rodean.

Son numerosos los estudios que han relacionado contextos familiares en riesgo con familias deprimidas socioeconómicas, basándose en indicadores como ingresos familiares, nivel educativo o situación laboral para clasificarlas como de riesgo o no. En este sentido, la pobreza familiar ha sido considerada como un importante factor de riesgo para el desarrollo adolescente. La deprivación económica familiar está relacionada con un elevado número de estresores familiares negativos que afectan a todos los miembros de la familia, entre ellos a los menores (Friedman y Chase-Lansdale, 2002; McLoyd, 1998). Asimismo, encontramos por ejemplo como la pobreza y las dificultades económicas están asociadas a múltiples factores de riesgo o de vulnerabilidad, incluyendo el crimen y violencia de los vecinos, carecer de acceso a colegios de calidad, y la existencia de graves conflictos familiares (Friedman y Chase-Lansdale, 2002).

La situación socioeconómica que presentan las familias en riesgo no se caracteriza por ser muy positiva, entre otras cosas, presentan altos índices de desempleo, bajos ingresos familiares y bajo nivel educativo de los padres. Guillamón (2003) hace una revisión bastante minuciosa sobre la influencia que ejercen estos indicadores en el desarrollo infantil y adolescente, y como puede observarse en la tabla-resumen que se expone a continuación, son principalmente estos factores los que parecen presentar mayor relación con los problemas de internalización y externalización de los adolescentes (Ver tabla 2.2.).

Tabla 2.2. Revisión de estudios que analizan la relación directa entre los indicadores socioeconómicos y los problemas de desarrollo adolescente (Basado en Guillamón, 2003)

	Resultados de interés	Estudios
Problemas de internalización	El estatus económico bajo y la baja implicación emocional se relaciona con una baja autoestima y pocas aspiraciones académicas.	Kim (2000)
	Bajos ingresos familiares se relacionan con depresión y ansiedad.	Costello, Keeler y Angold (2001)
	Relación positiva entre nivel educativo de los padres y autoestima del menor.	Axinn, Duncan y Thorton (1997)
	El bajo nivel educativo y la ocupación laboral de los padres se relaciona con trastornos del humor y la ansiedad y trastornos de personalidad en los menores.	Jonson, Cohen, Dohrenwend, Link y Brook (1999)
	Evidencias de la relación entre ingresos familiares y trastornos de personalidad en los adolescentes.	
	El desempleo se relaciona con problemas de ansiedad en adolescentes de 16 a 18 años.	Fergusson, Horwood y Lynskey (1997)
	Un bajo nivel educativo de los padres y bajos ingresos familiares se relaciona con la depresión adolescente. Entre sus resultados, hallan una correlación negativa entre los bajos ingresos familiares y los intentos de suicidio de los adolescentes.	Goodman (1999)
	El bajo nivel educativo de la madre se relaciona con los problemas psicológicos en niños y adolescentes.	McMunn, Nazroo, Marmot, Boreham y Goodman (2001)
El SES bajo se relaciona con mayores problemas emocionales.	Larsson y Frisk (1999)	
Problemas de externalización	Bajos ingresos familiares se relaciona con el negativismo desafiante y trastornos de conducta de los menores.	Costello, Keeler y Angold (2001)
	El desempleo de los padres se relaciona con el abuso de sustancia en adolescentes de 16 a 18 años.	Fergusson, Horwood y Lynskey (1997)
	El nivel educativo, ocupación y nivel de ingresos bajo se relaciona con trastornos de comportamiento en adolescentes.	Jonson, Cohen, Dohrenwend, Link y Brook (1999)
	El SES bajo se relaciona con mayores problemas de comportamiento y el SES medio con mayor competencia social.	Larsson y Frisk (1999)

Esta revisión pone de manifiesto que es el ingreso familiar el indicador más estudiado y asociado a problemas internos y externos en la vida del adolescente. Mientras que el menos analizado hasta ahora, el hacinamiento familiar, se ha asociado a problemas de ajuste externo. Los resultados en relación con la estructura familiar (familias monoparentales y biparentales) son contradictorios.

A raíz de su análisis, Guillamón (2003), afirma que los distintos indicadores socioeconómicos tienen efectos diferentes sobre el desarrollo adolescente. Asimismo, el nivel socioeconómico se ha relacionado con problemas externos, y el nivel educativo de los padres se ha considerado un importante predictor del desarrollo cognitivo y del rendimiento escolar del niño, y también se ha vinculado a los problemas externos e internos. Sin embargo, los resultados en torno a la relación que guarda la ocupación laboral de los padres y el desajuste adolescente no son muy consistentes, mientras que algunos estudios no hallan relación entre ellos (Goodman, 1999), otros consideran que influye más en el desarrollo adolescente que el propio nivel educativo de los padres (Greenberg, Lengua, Coie, Pinderhuges y The Conduct Problems Prevention Research Group, 1999).

Un estudio realizado con 1417 adolescentes canarios procedentes de distintos contextos potencialmente de riesgo (SS.SS., programas de garantía social, etc.) y de contextos normativos, muestra resultados muy interesantes en relación a las diferencias de ajuste personal que presentan los menores de diferentes contextos de riesgo psicosocial (Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín, 2004). Así, clasifican a los menores en función de la globalidad en sus respuestas y observan que los adolescentes que proceden de los Servicios Sociales y de Garantía Social presentan un perfil de ajuste diferente a los restantes. Durante la adolescencia inicial, los chicos y chicas de familias de los Servicios Sociales o los que reciben algún tipo de apoyo educativo (Garantía Social o recursos socio-educativo), comparten con los adolescentes de su entorno estilos de vida relativamente saludables, pero presentan dificultades de socialización, falta de apoyo y supervisión parental para desarrollar su propia autonomía, desajuste escolar, insatisfacción con sus relaciones sociales y dificultades para resistir la presión del grupo. En la adolescencia media, los adolescentes pertenecientes a programas de Garantía Social, presentan mayor consumo de tabaco, alcohol y drogas, mayor absentismo escolar, una mala adaptación escolar que el resto y, además, no muestran sentirse satisfechos con el contexto escolar.

En conjunto, podríamos decir que los adolescentes de contextos familiares en situación de riesgo psicosocial suelen presentar, con mayor frecuencia que los normativos, problemas internos relacionados con la sintomatología ansiosa-depresiva, problemas de autoestima, falta de empatía problemas de ajuste externo relacionados con comportamientos delictivos o conductas antisociales, peores resultados escolares y mayores probabilidades de padecer trastornos de personalidad (e.g. el trastorno límite de personalidad) y de consumir sustancias tóxicas con asiduidad. Además, los chicos y chicas de estos contextos son más

propensos a presentar problemas de comportamientos que otros compañeros desde los primeros años, por eso es más probable que presenten más problemas de conducta durante la adolescencia.

2.1. Adolescentes de contextos familiares de riesgo: Sucesos Vitales Estresantes.

Los adolescentes de *familias en situación de riesgo psicosocial* se diferencian de los de familias normativas, entre otras cosas, en el número de sucesos estresantes que han tenido y tienen que afrontar a lo largo de sus vidas, siendo los chicos y chicas adolescentes de las familias en riesgo los que vivencian un mayor número. Los adolescentes de estas familias además de los sucesos normativos propios de su edad (transición a la secundaria, fallecimiento de uno de los abuelos, etc.) se ven obligados a afrontar una serie de situaciones negativas de alto impacto emocional perjudiciales para su desarrollo personal (graves problemas económicos, familiares con problemas de adicción, repetición de curso, separación de los padres, violencia intrafamiliar, etc.) por el entorno en el que viven. Por esta razón, es muy importante analizar cuáles son los factores que potencian y disminuyen tales efectos en las familias en riesgo y dar con nuevas propuestas para mejorar la intervención con estos menores (Hidalgo, Menéndez, Sánchez, López, Lorence, 2006; Jiménez, Lorence, Menéndez y López, 2006; Trigo, 1998; Menéndez et al., 2007)

Los adolescentes de familias usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios en situación de riesgo muestran una elevada acumulación de acontecimientos estresantes familiares, tanto así, que Jiménez et al. (2006) observaron que un 31,46% de su muestra habían vivenciado en sus últimos cinco años una media de aproximadamente 7 sucesos estresantes provenientes del contexto familiar, de los once evaluados. Además, apreciaron que el impacto emocional con los que viven estos sucesos los chicos y las chicas está relacionado positivamente con el número de sucesos estresantes que han tenido que afrontar en sus vidas. Es decir, este resultado parece indicar que conforme los chicos y chicas de estas edades tienen que afrontar más sucesos estresantes familiares más problemas tienen para afrontarlos.

Sin embargo, no todos los adolescentes se ven afectados de igual manera por los acontecimientos estresantes. Así, como es conocido, hay adolescentes que presentan una buena adaptación personal a pesar de estar expuestos a una adversidad severa (Luthar, 2006; Luthar et al., 2000). Tal y como comentábamos en el primer capítulo de este trabajo el nivel de riesgo familiar está determinado por la interacción de factores personales y contextuales. Martín (2005), en su intento por explicar este proceso regulador en familias en situación de riesgo psicosocial, propone el modelo persona x contexto x eventos vitales. Este modelo se basa en la interacción de tres ejes dimensionales que permiten situar a las personas en cada uno de los ejes dentro de un continuo:

- Eje personal y relacional del adulto: Características personales y experiencias vividas. Desde este modelo se considera que las personas pueden presentar algunas carencias en su desarrollo personal que las hacen ser más vulnerables, pero también pueden poseer factores resilientes que ayuden a amortiguarlas. Este modelo considera como carencias una identidad personal fragmentada, un análisis reducido de las situaciones vitales y de las experiencias personales, escasas habilidades de toma de decisiones y de resolución de conflictos y ausencia de un proyecto de vida construido.
- Eje del contexto de desarrollo adulto: Factores de riesgo y protección. Como indicadores de riesgo se mencionan el bajo nivel de estudios, la economía precaria, la acentuada desintegración social, etc. y como elementos protectores la participación y responsabilidad en la comunidad y el grado de apoyo personal, social y familiar.
- Eje de los eventos vitales estresantes: Sucesos estresantes vividos a lo largo de la vida. Este eje no solo hace referencia a la ocurrencia de los eventos sino que considera muy importante la valoración que la persona haga de los mismos, de este modo, el mismo evento vital puede generar distintos niveles de estrés en diferentes personas.

Este modelo explica el curso que siguen los efectos de los sucesos estresantes en el ajuste personal y social atendiendo a las características personales, relacionales y contextuales. Según este modelo, el resultado de la interacción entre las dimensiones no solo va a indicarnos la probabilidad de riesgo de una familia, sino que podría indicarnos también el nivel de ajuste personal y social de sus miembros a largo plazo. Así, una persona presentará un mayor ajuste personal y social cuando en su contexto de desarrollo predominen los factores de protección, la persona cuente con los recursos necesarios y suficientes para afrontar las adversidades (eje personal y relacional), y cuando no existen eventos significativos estresantes en su vida. Sin embargo, aquellas personas que se desarrollen en un contexto en el que predominan los factores de riesgo, son personalmente vulnerables y han tenido que afrontar un número elevado de eventos vitales estresantes, presentarán más problemas de ajuste personal y social. Precisamente son las familias en situación de riesgo psicosocial las que suelen puntuar negativamente en estos tres ejes dimensionales, acarreando consecuencias muy negativas para el desarrollo personal de todos sus miembros, entre ellos se encuentran los hijos e hijas adolescentes.

Si nos centramos en los estudios que han analizado la incidencia de los sucesos estresantes en la vida de los adolescentes de familias en situación de riesgo, se observa que la correlación que mantiene la acumulación de circunstancias estresantes con los problemas de internalización y de externalización es bastante alta (Hidalgo et al., 2006). Estos chicos y chicas tienen que afrontar un mayor número de sucesos estresantes que los adolescentes de familias normativas generando mayores problemas en su ajuste

personal. En realidad, desde la teoría focal ya se hacía referencia a esta relación cuando se enfatizaba el efecto negativo que tiene para el bienestar emocional de chicos y chicas el experimentar múltiples acontecimientos vitales de forma simultánea (Graber, Brooks-Gunn y Petersen, 1996).

Sin embargo, todos los adolescentes no van a sufrir las mismas consecuencias ni van a tener el mismo tipo de problemas ante circunstancias vitales similares. La incidencia de los mismos va a depender de si existen o no factores protectores que regulen los efectos de los mismos, por ejemplo de su personalidad (Caspi y Moffitt, 1991) o de los recursos y estrategias de afrontamiento disponibles (Compas, 2004). En esta línea, Grant et al. (2006) propone un modelo que explica la incidencia de los sucesos estresantes en el desarrollo psicopatológico adolescente. En el mismo sentido que Martín, consideran que la relación que se establece entre las dos dimensiones, sucesos vitales estresante y desarrollo psicopatológico, no es causal ni directa. Estos autores hacen referencia a una serie de factores mediadores y moderadores que explican el tipo de relación que se establece entre las circunstancias de estrés y el desarrollo personal adolescente.

En este sentido, se ha comprobado como una red de apoyo social es fundamental para que los adolescentes aseguren el éxito en el afrontamiento de eventos negativos (Bravo y Fernández, 2003). Concretamente, es el apoyo social familiar la fuente de apoyo que adquiere mayor relevancia en la relación entre sucesos estresantes y ajuste personal adolescente; así, unas buenas relaciones familiares pueden ser consideradas como un importante factor que protege a niños y adolescentes de los efectos negativos de los estresores vitales (Jackson y Warren, 2000; Masten, 2001; Luthar y Zelazo, 2003; Quamma y Greenberg, 1994; Luthar, 2006; Oliva et al., 2008a).

En concreto, el estudio longitudinal realizado por Oliva et al. (2008a; 2008b) con una muestra de chicos y chicas adolescentes, encuentra que las relaciones familiares son determinantes como factor de protección de los sucesos estresantes más para los problemas de externalización que para los de internalización. Por esta razón, cuando se analiza la problemática de los niños y niñas en situación de riesgo psicosocial, no se puede dejar de lado el tipo de relaciones y apoyo que perciben estos menores de su contexto familiar.

En conclusión, los adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial son más vulnerables a vivenciar un alto número de acontecimientos estresantes que otros menores de su edad. Estos chicos y chicas están inmersos en un contexto de riesgo donde la aparición de estresores es constante y, por lo tanto, se van a ver obligados a hacer frente tanto a los sucesos normativos propios de esta etapa como a otros sucesos de carácter no normativo y de alto impacto emocional. Los adolescentes de familias en riesgo vivencian un elevado nivel de estrés psicosocial, como consecuencia de la acumulación de circunstancias estresantes experimentadas, que va a incidir negativamente en su desarrollo personal sino no poseen los recursos y apoyos necesarios que aminoren los efectos de esta situación.

CAPÍTULO 3. FAMILIA Y ADOLESCENCIA.

El presente estudio se sustenta teóricamente en la perspectiva ecológica-sistémica, contextual y transaccional. Desde esta perspectiva, se entiende que para comprender el desarrollo adolescente es necesario observar al sujeto en sus contextos cotidianos, las relaciones que mantiene con las personas más cercanas y durante un tiempo prolongado. Concretamente, desde el enfoque ecológico-sistémico, se define el desarrollo como un cambio perdurable en la forma en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él, así como su creciente capacidad para descubrir, mantener o modificar sus propiedades.

A pesar de la diversidad y del elevado número de elementos y contextos sociales que inciden en el desarrollo adolescente, la mayoría de los estudios siguen apoyando la primacía que ejerce la influencia del contexto familiar durante la adolescencia, de ahí el interés creciente de estudiar la influencia de la familia sobre el desarrollo personal de los adolescentes, sobre todo en estos contextos de riesgo.

Como hemos comentado anteriormente, la adolescencia es una etapa de cambio para todos los integrantes de la unidad familiar, incluso para la dinámica y funcionamiento familiar. Durante estos años se observa un descenso en el número de actividades compartidas y de expresiones de afecto explícito entre padres e hijos, aumenta la conflictividad familiar, desciende la comunicación entre padres e hijos, etc. Estos cambios principalmente son dados por la incesante búsqueda de autonomía de los adolescentes y la negativa de los padres por reajustar sus normas familiares. Este tipo de problemas son normales en esta etapa y, a pesar de todo, los adolescentes siguen valorando a su familia positivamente (estudio del CIS (1997); Palacios, Hidalgo y Moreno (1998); Noller (1994); Navarro y Mateo (1993); Serrano et al. (1996).

Por tanto, y en relación a las funciones que cumple la familia como contexto de socialización podríamos decir que durante la adolescencia, la familia debe ir transformándose de un sistema que protege y cuida a los hijos, a otra que los prepara para entrar en el mundo de las responsabilidades adultas y de los compromisos (Roldán, 1998). Es el momento en el que madre y padre tienen que supervisar la creciente autonomía del niño/a con la esperanza de que desarrolle su propia identidad y un buen autocontrol, pero cuidando a la vez no limitar su curiosidad, iniciativa y competencia personal. Así, durante la adolescencia la familia sigue ejerciendo un papel fundamental en la construcción positiva del desarrollo del menor.

De todos los aspectos familiares importantes y de interés para analizar el desarrollo adolescente, en este capítulo vamos a analizar la socialización familiar. Concretamente, vamos a centrarnos en el estudio de los procesos de socialización parental que se dan frecuentemente durante la adolescencia, resaltando los distintos tipos de estilos de socialización parental existentes y el papel que desempeñan estas interacciones en el desarrollo de adolescente que conviven con familias en situación de riesgo psicosocial.

1. MODELOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL

Los autores que desarrollan su trabajo en el ámbito de la socialización infanto-juvenil son conscientes del importante papel que desempeña este proceso para el desarrollo personal y social de los menores. Los estudios en este ámbito han puesto de manifiesto que los procesos de socialización durante la infancia y la adolescencia son fruto de la influencia bidireccional que se produce a nivel microsistémico, mesosistémico, exosistémico y macrosistémico en los contextos de desarrollo de los menores. Gracias al *proceso de socialización*, los menores adquieren un sentido de identidad personal y aprenden las creencias y normas de comportamientos que los adultos de su entorno consideran importantes y apropiadas (Lila et al., 2006).

Según Shaffer (2002), el proceso de socialización es importante no solo para la propia persona sino que resulta muy útil para la sociedad, concretamente, según este autor por tres razones: a) sirve para regular la conducta e impulsos antisociales de los menores; b) promueve un desarrollo personal adaptado al entorno, ya que el individuo adquiere los conocimientos, habilidades, intereses y aspiraciones de los miembros de la cultura con los que interactúa; y, c) facilita que los menores se conviertan en personas adultas competentes, prosociales y adaptadas que enseñarán lo aprendido a sus propios hijos.

A menudo, la socialización se ha considerado un proceso predominantemente unidireccional, insistiendo en que el cambio y la regulación provienen siempre del exterior del sujeto que se está socializando. No obstante, son muchos los modelos teóricos, incluso desde las perspectivas psicológicas tradicionales como el conductismo y psicoanálisis, que intentan explicar el carácter recíproco e interactivo del proceso de socialización. Partiendo del interaccionismo simbólico, Schaffer (1989) identificó un nuevo enfoque teórico en la conceptualización de la socialización extensible a todo el ciclo vital, que él denominó *modelo de mutualidad*. Desde este modelo, el sujeto debe ser considerado como un agente activo que impone un orden a sus experiencias y que las modela basándose en sus propias características que a su vez son, en parte, reflejo de la moldeadora influencia del medio (aprendizaje), pero siempre resultado de la interacción e interdependencia entre el organismo y el medio.

El modelo de mutualidad (Schaffer, 1989) concibe al niño/a y al adolescente como un participante activo en la construcción de su propio desarrollo social, y resalta la importancia y significatividad de la interdependencia entre padres e hijos en sus intercambios sociales, al considerar que éstos intercambios son resultado de una negociación constante basada en la exploración y la estimulación mutua. Entre otras cosas, este modelo pone de manifiesto la dificultad de abarcar en un único estudio la influencia que tienen en la vida de los adolescentes todos los sistemas sociales que les rodean. Por este motivo, la mayoría de los estudios han simplificado sus objetivos de trabajo al análisis de uno o dos contextos de socialización, destacando el interés por el contexto familiar.

La socialización ha sido una de las funciones más ampliamente reconocidas y estudiadas de la familia, y prueba de ello es la existencia de numerosas investigaciones que han analizado la influencia de la socialización familiar en el desarrollo personal. Aunque no existe un acuerdo unánime en la definición de procesos de *socialización familiar* podemos definir este proceso como:

"...el conjunto de procesos de interacción que se producen en el contexto familiar y que tiene por objetivo inculcar en los hijos un determinado sistema de valores, normas y creencias..." (Lila, Buelga et al., 2006, pp.26).

Los procesos de socialización familiar no son independientes de la edad y el sexo de los hijos, de forma que se observan discrepancias en los resultados cuando se evalúa la socialización en familias con hijos de más o menos edad y de uno y otro sexo. En relación con la edad, se ha demostrado cómo los hijos e hijas perciben y reaccionan de forma distinta a las estrategias educativas de sus padres, desde el año y medio hasta la juventud, sobre todo durante la adolescencia, donde los cambios que se producen en las percepciones de sí mismo, de los padres y de las relaciones de ambos son más evidentes (Higgins, Ruble y Hartup, 1983). En concreto, los adolescentes se vuelven conscientes de que las relaciones de poder entre ellos y sus padres son asimétricas (Youniss y Smollar, 1985), por consiguiente, buscan la oportunidad de desarrollar un pensamiento independiente y tomar el control de sus vidas. Del mismo modo, que con la edad, se aprecian diferencias en la socialización familiar cuando nos referimos a las chicas y a los chicos, posiblemente debido a la influencia que ejercen los estereotipos sociales relacionados con el sexo en la forma de actuar de los padres y las madres con los hijos de uno y otro sexo (Musitu y García, 2001).

Los procesos de socialización parental han sido analizados de diferentes maneras por los psicólogos evolutivos. Es una tarea bastante complicada analizar las dimensiones y los estilos de socialización parental que se presentan en una familia principalmente por dos razones: la multitud de factores y variables de análisis que comprende y dificultades metodológicas que acarrea. Hasta ahora, los procesos de socialización parental han sido evaluados siguiendo uno de estos dos *métodos de evaluación*: la observación directa y el uso de cuestionarios o escalas. Si bien es cierto que el primer método es el que aporta información más real y objetiva presenta una serie de desventajas que hacen que sea más frecuente el uso de cuestionario o escalas.

A pesar de la complejidad del constructo y la dificultad de evaluar las interacciones familiares de una manera precisa y objetiva, a lo largo de los años se han desarrollado instrumentos y escalas que, desde una perspectiva multidimensional, tratan evaluar los procesos de socialización familiar. Entre las diferentes propuestas metodológicas de este tipo nos encontramos con los instrumentos propuestos por: Buri (1991); Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991); Palacios (1994); Fuentes, Motrico y Bersabé (1999);

Magaz y García (1998); Kerr y Stattin (2000); Musitu y García (2001); Silk, Morris, Kanaya, Steinberg (2003); Oliva et al., (2008b), etc.

Una de las dificultades del uso de cuestionarios y escalas como herramientas de evaluación es decidir cuál de los miembros de la familia es la fuente de información más válida, es decir, si es más fiable entrevistar a los progenitores o a los propios menores y si es mejor recoger información sobre el estilo educativo desempeñado por la madre o el del padre. Lo ideal para evaluar una dimensión relacional como es el estilo de socialización parental sería preguntar y recoger información de todos los miembros implicados en el proceso interactivo. Sin embargo, las dificultades para recabar tanta información, sobre todo en adolescentes de familias en riesgo donde la accesibilidad es ya es lo bastante complicada, obliga a los profesionales a tomar decisiones importantes acerca de a quién es más importante entrevistar y cuál es el estilo educativo más decisivo para el desarrollo adolescente, si el del padre o la madre.

En relación a las *fuentes de información* más fiables, diversos estudios en las décadas de los 50 y 60 utilizaron a los progenitores como informadores (Becker, Peterson, Luria, Shoemaker y Hellmer, 1962; Sears, Maccoby, y Levin, 1957, cits. en Ezpeleta, 2005). Si bien es cierto que la información extraída de los padres ofrece interesantes resultados, algunos autores han criticado su uso por considerar que los padres no son del todo conscientes de ciertos aspectos de su comportamiento y que pueden ocultar la existencia de determinadas conductas por no ser deseables socialmente. Además, se ha comprobado que lo realmente decisivo para el desarrollo del menor es la percepción que éste tiene de las prácticas educativas de sus padres y no tanto lo que éstos tratan de hacer (Fuentes, Métrico y Bersabé, 2001).

En relación a la segunda característica, cuál es el *estilo educativo más determinante* para el desarrollo adolescente, si el del padre o la madre, los estudios apuntan que son las madres las más influyentes en el desarrollo de los hijos/as. Las relaciones de los adolescentes con sus madres y sus padres son bastante diferentes (Collins y Russell, 1991). Las madres suelen mantener más conversaciones con sus hijos/as adolescentes (Noller y Callan, 1990; Fuentes et al., 2001), éstos las perciben más cercanas emocionalmente y por eso se convierten en una fuente de apoyo emocional esencial (Miller y Stubblefield, 1993). En general, las relaciones de los adolescentes con sus madres pueden ser caracterizadas como más intensas que con los padres, además se ha comprobado que se implican más en el cuidado de los hijos/as que los padres en todas las relaciones estudiadas (Paulson y Sputa, 1996) y que son consideradas una fuente de apoyo emocional más importante para sus hijos/as que sus padres (Collins y Russell, 1991).

En conjunto, estos son los principales motivos que han hecho que sean más los estudios que analicen el papel que juega la madre, y no el padre, en el proceso de socialización familiar con menores. Asimismo, en la mayoría se evalúan el estilo educativo parental utilizando a los menores como agentes de información.

1.1. Perspectivas de análisis del proceso de socialización parental

El estudio de los estilos de socialización parental o estilo educativo puede articularse en torno a dos perspectivas de análisis diferentes: la aproximación dimensional, donde se examina el proceso de interacción de padres-hijos a través de dimensiones específicas; y la aproximación tipológica, donde los investigadores proponen diferentes tipos de estilos educativos parentales para estudiar su incidencia en el desarrollo infantil y adolescente. Ambas perspectivas aportan niveles de análisis y resultados muy interesantes para el desarrollo de los menores y para diseñar propuestas de intervención familiar. A continuación, se expondrán los objetivos de estudio y los principales resultados que se han obtenido desde ambas perspectivas teóricas.

1.1.1. Enfoque dimensional del proceso de socialización parental

Desde este enfoque se analiza al proceso de socialización parental como el estudio de un conjunto elementos o dimensiones independientes entre sí. La investigación desde esta perspectiva ha estado centrada en la identificación de estas dimensiones y en el análisis de las consecuencias que tienen para el desarrollo infantil y adolescente. A continuación, presentaremos la trayectoria histórica que siguen los estudios encaminados a la identificación de dichas dimensiones para posteriormente conocer los efectos que estas dimensiones generan en el desarrollo personal y social de los menores (Ver tabla 3.1).

Tabla 3.1. Relación de autores y dimensiones de socialización parental propuestas

Fuentes: Musitu, Román y Gracia (1988); Darling y Steinberg (1993); Musitu y García (2001); Estévez (2005); Jiménez y Muñoz (2005); Stattin y Kerr (2000)

AUTORES	PROPUESTAS DE DIMENSIONES
Symonds (1939)	Aceptación / Rechazo Dominio / Sumisión
Baldwin (1955)	Calor emocional / Hostilidad Desapego / Implicación
Schaefer (1959)	Amor / Hostilidad Autonomía / Control
Sears, MacCoby y Levin (1957)	Calor o afecto Permisividad / Inflexibilidad
Becker (1964)	Calor o afecto / Hostilidad Restricción / Permisividad
Diana Baumrind (1967, 1971)	Responsividad o aceptación Control parental
Rollins y Thomas (1979)	Apoyo Control paterno: Poder paterno e Intento de control
Maccoby y Martin (1983)	Calor afectivo / Hostilidad Control / Permisividad
Schwartz, Barton-Henry y Pruzinski (1985)	Aceptación. Control firme Control psicológico
Rhoner y Pettengill (1985)	Nivel de afectividad parental Control paterno
Panera (1990)	Control paterno

	Aceptación paterna Autonomía del hijo
Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch (1994)	Aceptación / Implicación Inflexibilidad / Supervisión
Musitu, Molines, García, Molpeceres, Lila y Benedito (1994)	Apoyo e Implicación Control e Imposición
Parker y Gladstone (1996)	Cuidado Control y protección
Darling y Toyokawa (1997)	Introducen el concepto de fomento de la autonomía
Stattin y Kerr (2000)	Métodos de obtención de información: Preguntas directas; Control estricto; Revelación
AUTORES	PROPUESTAS DE DIMENSIONES

A pesar de las diferentes denominaciones que han recibido las dimensiones de los estilos de socialización parental, en la actualidad existe cierto consenso entre los investigadores en considerar dos dimensiones fundamentales en las prácticas de crianza infantil y adolescente: aceptación/apoyo parental y supervisión/control parental.

Enfoque Dimensional: Aceptación y Apoyo Parental

Desde este enfoque, el afecto que madres y padres muestran en sus prácticas educativas ha sido uno de los elementos de estudio del contexto familiar que más ha sido analizado por los profesionales encargados de comprender el papel de los progenitores en el desarrollo infantil y adolescente. Esta dimensión evalúa el nivel de apoyo y afecto explícito que presenta un padre o una madre en el trato cotidiano con sus hijos e hijas. Se refiere a las muestras de afecto, cariño, comprensión y apoyo que los progenitores mantienen con sus hijos e hijas en su interacción diaria. En este sentido, y si consideramos esta dimensión dentro de un continuo, podríamos hablar de dos tipos de padres que se encontrarían en los extremos de este continuum (Shaffer, 2000):

- Padres que puntúan alto en esta dimensión: Se referiría a padres que aceptan y son sensibles a las necesidades de los menores. Son padres que a menudo elogian, alientan a sus hijos e hijas, le expresan su afecto y cariño, aunque, en algunas ocasiones pueden ser bastante críticos cuando un niño o niña merece su reprobación.
- Padres que puntúan bajo en esta dimensión: Se refiere a padres menos afectuosos y relativamente insensibles a las necesidades de sus hijos e hijas. Raramente manifiestan su aceptación o satisfacción ante los logros de sus menores. Suelen ser padres críticos, que tienen a castigar o ignorar a sus hijos e hijas con asiduidad.

El afecto y la sensibilidad paterna son elementos que contribuyen beneficiosamente al sano desarrollo del menor durante la infancia y adolescencia. Este tipo de actuaciones favorece la creación de apegos seguros y la adquisición de estrategias de solución de problemas y de habilidades sociales, potencia el

desarrollo intelectual, se relaciona con una autoestima alta, identidades de género más flexibles, favorece la empatía y presenta resultados muy favorables de cara a la construcción de la identidad propia del niño o niña (Shaffer, 2000).

Durante la infancia, los padres son una fuente de apoyo vital para los niños y las niñas y son precisamente aquellos que establecieron vínculos de apego seguros con sus padres en estos años los que probablemente serán capaces de iniciar adecuadamente nuevas relaciones sociales fuera de la familia en la adolescencia. Esto no significa que los chicos y chicas rompan sus lazos afectivos con sus padres en esta etapa, simplemente cambian el tipo de relaciones que se dan entre ellos.

Como se comentó inicialmente, los jóvenes perciben de manera distinta las pautas educativas que siguen su padre y madre *en función de la edad y el sexo adolescente* que presenten. Concretamente, la dimensión afecto y apoyo parental se percibe de manera diferente por los jóvenes de 11 años que por los de 18, del mismo modo se observan diferencias entre los chicos y las chicas de estas edades.

Si atendemos a la *edad de los adolescentes*, los datos indican un ligero descenso en esta dimensión a medida que crece el adolescente, sobre todo en la adolescencia tardía. Estas diferencias observadas en torno a la edad se han constatado en multitud de investigaciones. Pero también son mayoría los estudios que, a pesar de constatar este decremento del afecto explícito en las prácticas educativas familiares encuentran que sigue imperando la comunicación y la afectividad entre ellos. Solo se observan puntuaciones bajas en aquellos chicos y chicas que partían de una peor percepción en sus inicios, es decir, son los adolescentes que percibían menor afecto e implicación de sus padres en la adolescencia inicial, los que presentan peores puntuaciones en esta dimensión al final de esta etapa (Paulson y Sputa, 1996; Parra, 2005). Finalmente, algunos estudios han observado cierta estabilidad en la dimensión del afecto parental a lo largo de la adolescencia (Moreno, Muñoz, Pérez y Sánchez Queija, 2004).

En relación al *sexo del adolescente*, los datos disponibles ponen de manifiesto que son las chicas las que perciben un mayor afecto por parte de sus padres a lo largo de la adolescencia, especialmente durante la adolescencia media y tardía. No obstante, aunque las chicas siempre obtienen niveles superiores para la dimensión del afecto en todos los momentos de esta etapa, son ellas también las que perciben un descenso mayor entre la adolescencia media y tardía. Por el contrario, los chicos presentan un decremento más gradual (Parra y Oliva, 2006).

Los datos disponibles apoyan la importancia de apoyo y afecto parental para el *desarrollo adolescente*. El grado de afecto que se exprese o se perciba en las relaciones entre padres e hijos es un indicador de la calidad de las mismas (Collins y Russell, 1991) y de ello depende, en buena parte, el

bienestar y ajuste de los adolescentes, tal y como han demostrado numerosas investigaciones. Así, parece ser que son los chicos y chicas que perciben a sus padres como más afectuosos y comunicativos los que presentan mejor desarrollo psicosocial, un mayor bienestar emocional, mayor autoestima, mayor satisfacción vital, mayor confianza en sí mismo, menos problemas relacionados con drogas, mejor ajuste conductual y mayor competencia conductual y académica (Parra y Oliva, 2006; Collins y Laureen, 2004; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004; Oliva, Parra y Sánchez, 2002; Gray y Steinberg, 1999; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994; Darling y Steinberg, 1993; Maccoby y Martin, 1983).

Según la revisión teórica, que los adolescentes perciban a los padres como personas afectuosas que les aceptan influye positivamente en el ajuste personal de estos jóvenes, ya que previenen la aparición de problemas de internalización y externalización. Sin embargo, las correlaciones parecen ser más débiles con los problemas emocionales por la influencia que tienen otras personas en los chicos y chicas de estas edades. Durante la adolescencia la influencia de otros contextos de socialización externos a la familia adquieren una importancia que años atrás no existía; así, el grupo de iguales, las relaciones de pareja y el contexto escolar son contextos muy influyentes para el bienestar emocional en estas edades, tanto así que llegan a asumir funciones que durante la infancia era propiedad exclusiva de la familia (Parra y Oliva, 2006).

En conclusión, podemos decir que son los chicos y chicas que viven en un entorno familiar cálido y afectuoso desde la infancia los que presentan resultados más favorables para su desarrollo y bienestar personal. Concretamente, y durante la adolescencia, esta dimensión parece adquirir mayor protagonismo que la del control, principalmente por los efectos tan beneficiosos que genera en el ajuste personal de estos jóvenes tanto a nivel interno como externo y para su autoestima. Además, se ha corroborado que un clima familiar afectuoso y comprensivo se relaciona con una percepción menos conflictiva de las relaciones familiares durante esta etapa (Fuentes et al., 2003) y hace más sensible y receptivo al adolescente a la influencia de su familia (Collins y Laureen, 2004).

Enfoque Dimensional: Control y Supervisión Parental

Desde el enfoque dimensional, y a diferencia de lo que ocurre con la dimensión afecto y apoyo parental, el estudio de la dimensión control y supervisión parental han generado menor grado de acuerdo entre los investigadores. Los problemas principalmente vienen determinados por los diferentes contenidos que pueden englobarse dentro del concepto de control y los distintos procedimientos de evaluación que se han adoptado.

La dimensión del control/coerción es la que ha planteado mayor desacuerdo en su definición entre los investigadores, acarreado problemas para concluir los efectos que presenta esta dimensión en el ajuste

del menor. Haciendo una revisión más actual de los trabajos que han incluido esta dimensión dentro de sus intereses de estudio, podemos definir el control como un concepto multidimensional que engloba *distintas perspectivas de control*.

a) El control como índice de las prácticas educativas disciplinarias (Musitu y Gutierrez, 1984, cit. en Musitu et al., 1988). Estos autores, partiendo de los presupuestos teóricos de Hoffman, diferencian distintos tipos de control atendiendo al carácter disciplinario de los mismos:

- Disciplina inductiva o de apoyo: Integrada por la afectividad, el razonamiento y las recompensas materiales. Son prácticas educativas caracterizadas por mostrar al niño las consecuencias de sus comportamientos a través de la reflexión y negociación. Son estrategias de control más indirectas, que incentiva la empatía con aquellos que fueron perjudicados y favorecen la interiorización de patrones morales.
- Disciplina coercitiva: Este tipo de control comprende las técnicas disciplinarias que utilizan la aplicación de la fuerza y del poder de los progenitores, incluyendo punición física, amenaza y privación de privilegios y afectos. Estas prácticas parecen no estimular la capacidad de comprensión de las consecuencias de sus actos, reduciendo el control del comportamiento a las amenazas externas.
- Disciplina indiferente: Conformada por los factores de indiferencia, permisividad y pasividad. Este tipo de padres no responden de ninguna manera ante el incumplimiento de las normas de los menores, son padres que carecen de sistematización y coherencia para controlar la conducta de sus hijos.

b) Diferenciación del control según su naturaleza (Shaefer, 1965; Steinberg, 1990; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Barber, 1996; Barber, Olsen y Shagle, 1994; Barber y Harmon, 2002). Estos autores diferencian el control conductual del control psicológico.

- Control conductual: Se relaciona con el establecimiento de límites y la supervisión de la conducta del adolescente con el fin de facilitarles un desarrollo más saludable (Gray y Steinberg, 1999). Con este control los padres y las madres se esfuerzan por adaptar y regular la conducta del hijo a través de su supervisión y guía (Pettit y Laird, 2002).
- Control psicológico: Es un tipo de control intrusivo y manipulador de los pensamientos y sentimientos de hijos a hijas. Los padres y madres que puntúan alto en esta dimensión son personas que hacen uso de métodos como la inducción de culpa o el chantaje afectivo para

controlar el comportamiento de sus hijos e hijas (Shaefer, 1965; Barber y Harmon, 2002). Este tipo de control es aplicado por aquellos padres que tienen miedo a perder el control de la situación, quieren seguir manteniendo el poder en la relación, reduciendo el desarrollo de la autonomía del menor y manteniendo la dependencia hacia ellos (Pettit y Laird, 2002).

Ambos tipos de control son considerados en los estudios como elementos independientes, de hecho no correlacionan entre sí (Barber et al., 1994).

c) La supervisión o el control como el conocimiento que los padres y madres tienen de las actividades de los adolescentes (Kerr y Stattin, 2000). Desde esta perspectiva no evalúa el control directo que llevan a cabo los padres y madres para controlar el comportamiento de sus adolescentes, sino que se resalta el papel de la comunicación paterno-filial, priorizando el estudio del conocimiento que poseen los padres acerca de las actividades diarias de sus hijos ("monitoring").

- Preguntas directas: Este concepto hace referencia a los esfuerzos activos de los padres y madres por obtener información sobre lo que hacen sus hijos. Los progenitores conocen lo que suelen hacer sus hijos e hijas adolescentes cuando están fuera de casa porque son ellos mismos los que les preguntan y les insisten en que se lo cuenten.
- Control explícito: Los padres obtienen información acerca de sus hijos e hijas a través de la imposición de límites o de la exigencia de solicitar permiso para realizar determinadas actividades.
- Autorevelación: Los adolescentes informan espontáneamente a sus padres de sus actividades diarias y asuntos personales. La autorevelación es el método por el cual los progenitores conocen la vida de sus hijos e hijas adolescentes por decisión de éstos últimos. Esta forma de conocer los asuntos de nuestros hijos e hijas es la que mejor predice el bienestar psicológico (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007; Parra y Oliva, 2006; Kerr y Stattin, 2000). Este tipo de conocimiento suele fomentarse en familias donde impera un buen clima familiar y una comunicación abierta, es decir, suele ser mayor en los chicos y chicas que perciben a sus progenitores como personas afectuosas y fuentes de apoyo emocional.

A pesar de la diversidad de opiniones que giran en torno a cuál es el tipo de control más interesante de evaluar, existe un acuerdo teórico en resaltar la importancia que adquiere esta dimensión durante la adolescencia. En general, el control o supervisión parental debe seguir existiendo durante estos años, aunque es necesario que se transforme para adaptarse a las necesidades de los chicos y las chicas.

La incesante búsqueda de autonomía por parte de los jóvenes a estas edades promueve el cambio de las relaciones paterno-filiales, siendo cada vez más simétricas e igualitarias entre ambos. En este sentido, es necesario que los progenitores cambien los métodos de control utilizados durante la infancia por otros que se ajusten a las nuevas necesidades de los adolescentes. Los cambios que se dan en esta dimensión son quizás los más evidentes cuando analizamos la transformación que se da en las estrategias de socialización parental a lo largo de los años. También, en esta dimensión se aprecian diferencias en el trato de los progenitores con los chicos y con las chicas. Ambas variables, edad y sexo adolescente, han despertado el interés de los profesionales y han sido incorporadas como objeto de análisis en la mayoría de los estudios que se han dedicado a este tema. Entre otras cosas, porque ayudan a explicar algunas de las diferencias observadas en los problemas de ajuste de estos jóvenes.

En relación a la edad adolescente, la mayoría de los estudios observan una disminución en los niveles de control en los padres y madres a lo largo de la adolescencia, reajustando éstos sus prácticas educativas a las necesidades e intereses de los adolescentes (Parra y Oliva, 2006; Collins y Steinberg, 2006; Parra, 2005; Moreno et al., 2004; Shek, 2000); aunque algunos estudios evidencian estabilidad en los resultados (Paulson y Sputa, 1996). Durante la adolescencia, especialmente en la adolescencia inicial, sigue siendo fundamental que los padres pongan límites, exijan responsabilidades y monitoricen las actividades de los menores, sobre todo, en la sociedad actual (Oliva, 2003). Sin embargo, este tipo de control siempre debe ser combinado con un control inductivo basado en la negociación y en la comprensión. Conforme los adolescentes crecen, los padres deben hacer menos uso de un control impositivo y autoritario para dar paso a una relación más igualitaria que otorgue al adolescente mayor autonomía y libertad. Únicamente parece ser adecuado seguir manteniendo un control más autoritario en aquellos chicos y chicas que conviven en contextos sociales en riesgo donde la presión de los iguales sea excesiva y provenga de iguales problemáticos (Fridrich y Flinnery, 1995, cit. en Sttatin y Kerr, 2000).

En relación con el sexo adolescente, los resultados indican que tanto los chicos como chicas experimentan un descenso en la percepción del control conductual parental, sin embargo, parecen ser las chicas las que manifiestan sentirse más controladas que sus amigos en la adolescencia media y tardía (Parra y Oliva, 2006; Moreno et al., 2004; Shek, 2000), diferencias que no se aprecian si analizamos el curso que sigue el control psicológico en los chicos y chicas en estos años. Algunos autores justifican las diferencias halladas en relación al control conductual en que quizás los progenitores actúan de forma más autoritarias con las chicas por la imagen social que atribuye a la mujer como un ser más vulnerable y con mayor necesidad de protección, sin embargo también podría ser que se sintieran más controladas porque al madurar antes demanden una mayor libertad (Parra y Oliva, 2006).

Los estudios que han evaluado el control como el nivel de conocimiento que tienen los padres sobre las actividades diarias de sus hijos e hijas no han observado diferencias entre las diferentes etapas de la adolescencia, aunque si han podido constatar que son las chicas las que informan a sus progenitores con mayor frecuencia y de manera más espontánea acerca de sus asuntos (Parra y Oliva, 2006; Parra y Oliva, 2002; Youniss y Smollar, 1985).

La complejidad conceptual y la falta de acuerdo en la medición de este constructo han dificultado la comparación entre estudios y ha promovido la falta de acuerdo entre los profesionales a la hora de delimitar cuáles son las consecuencias o efectos del control parental para el *ajuste adolescente*. Así, hay datos que apoyan la importancia del control parental para la prevención de los problemas de conducta (Barber, 1996; Fletcher, Steinberg y Williams-Wheeler, 2004; Steinberg y Silk, 2002; Jacobson y Cockett, 2000), como por ejemplo el desajuste escolar (Linver y Silverberg, 1995) y actividades de carácter antisocial y delictivas (Jacobson y Crockett, 2000), al mismo tiempo que otros cuestionan estos resultados. Parece ser que la relación entre control y ajuste no es lineal, sino más bien curvilínea, de tal forma que tan perjudicial sería la ausencia del control parental como un excesivo uso del control (Baumrind, 1991).

La diversidad de enfoques en el estudio de la dimensión del control y su carácter multidimensional, nos lleva a presentar un análisis más específico sobre cómo se relacionan las distintas técnicas de control y de conocimiento con el ajuste personal adolescente.

- a) Disciplina coercitiva / Disciplina inductiva / Disciplina indiferente: Desde esta perspectiva, se estudia la relación que guardan diferentes prácticas educativas disciplinarias con el desarrollo personal del niño o la niña. En este sentido, la revisión de Musitu et al. (1988) concluye que son las prácticas relacionadas con la disciplina inductiva o de apoyo las que presentan mayores beneficios para el desarrollo personal, concretamente, favorece la interiorización de las normas, la autoestima y el autocontrol. Además, se ha observado que los adolescentes que perciben a sus madres como más inductivas tienen menos conflictos familiares (Fuentes, Motrico y Bersabé, 2003), mientras que el estilo disciplinario peor valorado es el indiferente, por estar relacionado con un bajo autocontrol, baja autoestima y comportamientos agresivos. En relación con las prácticas disciplinarias coercitivas, Musitu y García (2001) consideran que son efectivas para suprimir la conducta inadecuada del adolescente en un momento concreto, pero que están asociadas a tal impacto emocional que puede generar resentimiento en los hijos hacia los padres, problemas de conducta, de personalidad, etc., especialmente cuando se hace uso del castigo físico. Concretamente, el uso del castigo físico por parte de los padres hace más vulnerable a los menores y se relaciona con un aumento de conductas agresivas y problemas emocionales.

- b) Control conductual / Control psicológico: El *control conductual* presenta resultados más beneficiosos para el ajuste externo, concretamente para problemas de conducta asociados con la rebeldía o la transgresión de normas. Sin embargo, cuando los padres hacen uso del *control psicológico* existen mayores probabilidades de que aparezcan problemas de conducta relacionados tanto con los problemas emocionales (Barber, 1996; Conger, Conger y Scaramella, 1997; Garber, Robinson y Valentiner, 1997) como con los problemas de externalización (Barber, 1996; Barber et al., 1994; Conger et al., 1997; Barber y Harmon, 2002; Oliva et al., 2007c). Este último resultado fue explicado por Steinberg y Silk (2002) diciendo que son aquellos jóvenes que se sienten emocionalmente presionados en el hogar y cuyos padres dificultan su autonomía personal los que intenten buscar su apoyo fuera de casa, desencadenando así problemas de conducta.

Algunos autores han observado resultados favorables del control conductual para los problemas emocionales y conductuales, cuando este control iba acompañado de afecto y comunicación (Oliva et al., 2007c).

- c) Preguntas directas / Control explícito / Autorevelación: La autorevelación adolescente presenta resultados muy favorables para la satisfacción vital y ajuste psicológico externo. En este sentido, parece ser que elevados niveles de auto-revelación permiten el mayor conocimiento de los padres de las actividades del adolescente, un conocimiento que, en forma de control, es lo que influye en el ajuste (Kerr y Stattin, 2000; Stattin y Kerr, 2000; y Parra y Oliva, 2006). No obstante, algunos autores han relacionado este resultado como un indicador de ajuste, es decir, consideran que son los chicos y chicas con menos problemas de ajuste los que hablan con mayor frecuencia y de manera espontánea sus asuntos. En contra, las preguntas directas no parece guardar relación con el ajuste adolescente, incluso se han observado una relación positiva con comportamientos delictivos (Kerr y Stattin, 2000).

Algunos modelos teóricos centrados en explicar la aparición de conductas problemáticas concedieron cierto protagonismo a la dimensión del control parental. Por ejemplo, el modelo de desarrollo de la conducta adictiva de Patterson, DeBaryshe y Ramsey (1989), estos autores parten de que un estilo parental con escasa disciplina y control sobre la conducta del menor en la infancia temprana aumenta las probabilidades de desembocar problemas de adicción en los adolescentes. Según este modelo, los problemas de comportamiento durante la infancia provocan un rechazo por parte de los iguales normalizados y promueven el fracaso escolar. Como consecuencia de ello, en la adolescencia el joven tiende a relacionarse con iguales que tienen problemas de adaptación similares a los de él, mostrándose más vulnerable a presentar problemas de drogadicción y conductas de delincuencia.

En conjunto, las prácticas educativas relacionadas con la dimensión del control parental resultan beneficiosas para el desarrollo integral del adolescente cuando éstas se ajustan a la edad y a las características del adolescente y cuando se aplican dentro de un entorno familiar donde reina la comunicación, la sensibilidad y el interés por atender las necesidades de los adolescentes (Fletcher et al., 2004; Parra y Oliva, 2006). No obstante, es conveniente señalar que para esta dimensión existen importantes diferencias culturales que hay que tener en cuenta para poder interpretar los resultados adversos hallados en muestras de países diferentes (Musitu y Cava, 2001).

Desde la perspectiva dimensional de los procesos de socialización familiar se ha considerado ambas dimensiones, afecto y control, como aspectos muy importantes que hay que considerar para evaluar la incidencia que tienen las pautas educativas parentales en el desarrollo infantil y adolescentes. Sin embargo, la mayoría de los estudios han destacado el papel del afecto y la comunicación frente a la del control. Asimismo, un clima emocional y afectivo en el hogar permite al adolescente expresarse libremente e informar espontáneamente a sus padres de sus actividades y problemas, siendo conscientes los padres de los problemas que presentan sus hijos y alejando al adolescente de comportamientos inadecuados y desviados (Parra, 2005).

El apoyo y el control parental se entienden desde el enfoque dimensional como variables de estudio independientes. Sin embargo, hay cierta evidencia de que, desde la perspectiva del menor, ambas podrían estar interrelacionadas. Así, en determinadas culturas algunos grados o tipos de control se interpretan como evidencia de afecto o falta de él. En concreto, en las culturas occidentales se observan que las prácticas inductivas se asocian a la percepción de afecto, mientras que las prácticas coercitivas se relacionan con la falta de afecto y de apoyo parental (Molpeceres, Llinares y Musitu, 2001).

1.1.2. Enfoque tipológico del proceso de socialización parental

Tras la multitud de estudios que analizaron la incidencia que tenían las diversas prácticas educativas y estrategias de socialización parental en el desarrollo infantil y adolescente, se presentó la necesidad de construir un modelo explicativo de socialización familiar que adoptara un enfoque global y configuracional y que permitiera clasificar a los padres y madres según sus prácticas educativas más frecuentes. Dichos patrones de crianza han recibido a lo largo de los años varias denominaciones: estrategias de socialización, estilos educativos paternos, estilos paternos de socialización, estilos parentales, etc.

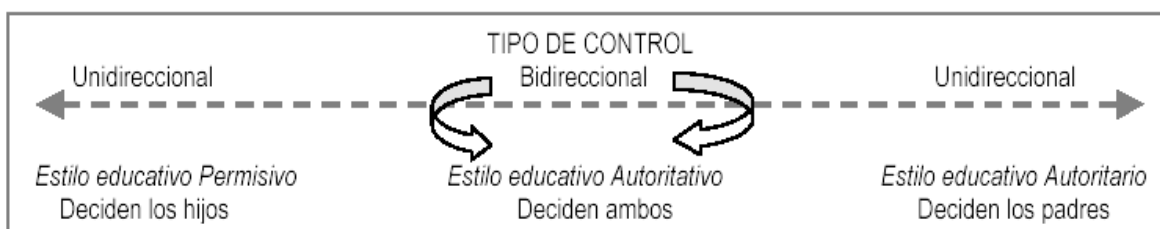
- Colema los denomina estilos educativos paternos, y los define operativamente como *“esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones*

básicas, que cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar“ (Coloma, 1993, pp. 48).

- Darling y Steinberg (1993) hace, referencia al estilo paterno como a “una constelación de actitudes hacia el hijo/a que son comunicadas al hijo/a y que, todas juntas, crean un clima emocional en el cual las conductas de los padres son expresadas” (1993, pp.488).
- Más recientemente, Musitu y García prefieren denominarlo como estilos de socialización parental: “Los estilos de socialización parental se definen por la persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que esos patrones tienen para la propia relación paterna-filial y para los miembros implicados” (Musitu y García, 2001, pp.10).

Fue Baumrind (1967, 1971) quien propuso la primera tipología de estilos educativos parentales tras sus estudios con familias de menores en edad preescolar. Para esta autora el elemento clave del rol parental es socializar al menor para que se comporte de acuerdo a las normas sociales que imperan en su comunidad a la vez que mantiene un sentido de integridad personal (Musitu et al., 2001). Baumrind, influenciada por los estudios predominantes de la época, hizo un análisis exhaustivo de las prácticas educativas de los progenitores atendiendo principalmente al patrón de control ejercido por los padres. Fruto de este análisis fue la identificación de tres estilos parentales cualitativamente diferentes: autoritativo (authoritative), el autoritario (authoritarian) y permisivo (permissive) (Ver tabla 3.1.).

Figura 3.1. Definición de Estilos Educativos, según el tipo de control paterno (Alonso, 2005. Parte de Baumrind, 1967; 1991)



Un par de décadas más tarde, Maccoby y Martin (1983) afirmaron que la clave para establecer una tipología de padres era partir de la combinación de las dos dimensiones básicas más presentes en la mayoría de los estudios hasta la fecha: control-permisividad (demandingness-undemandigness) y el afecto-hostilidad (responsiveness-unresponsiveness). De la combinación de ambas dimensiones surgen cuatro estilos educativos: autoritativo, autoritario, indulgente e indiferente. Como señala Esteve (2005) los méritos del trabajo de Maccoby y Martín consistieron en:

1. Reinterpretar las dimensiones propuestas por Diana Baumrind (1971) y cruzarlas ortogonalmente, del mismo modo que hizo años atrás Becker (1964) resultando una clasificación de cuatro estilos educativos parentales.

2. Ampliar el significado del concepto responsividad, empleado por primera vez por Ainsworth, Bell y Stayton (1971) con un corte marcadamente conductista, para referirse a la disposición paterna ante la respuesta de los menores, donde se tiene en cuenta la reciprocidad de influencias, la comunicación abierta y bidireccional y el afecto e implicación paterna.
3. Y en tercer lugar, aunque los dos primeros estilos propuestos (autoritativo y autoritario) son definidos de manera similar a como los hizo Baumrind, los dos últimos resultaron de la división del estilo educativo permisivo propuesto inicialmente por este mismo autor: el estilo indulgente e negligente. Maccoby y Martín definió a los padres indulgentes como a aquellos que presentaban adecuados niveles de responsividad pero que ejercían poco control sobre el comportamiento de sus hijos, mientras que se refirió a los padres negligente como a aquellos que se mostraban totalmente indiferentes al comportamiento de sus hijos, presentando bajos niveles en ambas dimensiones.

A pesar de que existen modelos teóricos que parten de la existencia de tres dimensiones para analizar los estilos educativos paternos (e.g. Pruzinsky, 1985; Panenka, 1990), son los modelos explicativos basados en las dos dimensiones utilizadas por Maccoby y Martín (1983) los que mayor impacto e importancia han adquirido para el análisis del estilo de los estilos de crianza parental (ver figura 3.2.).

Figura 3.2. Estilos educativos parentales según el modelo propuesto por Maccoby y Martín (1983)

	<i>Responsiveness</i> Disposición a la respuesta (reciprocidad, implicación, afecto, comunicación...)	<i>Unresponsiveness</i> No disposición a la respuesta (no reciprocidad, no implicación, no afecto,...)
<i>Demandingness</i> (Control fuerte y exigencia paterna)	Autoritativo	Autoritario
<i>Undemandingness</i> (Control laxo y no exigencia paterna)	Permisivo-indulgente	Permisivo-negligente

Concretamente, la tipología de Maccoby y Martín (1983) ha adquirido tal protagonismo en el proceso de interacción padres e hijos que los estudios más actuales siguen teniendo en cuenta esta clasificación para estudiar los estilos educativos parentales. Partiendo de la propuesta inicial de Maccoby y Martín (1983) y de posteriores estudios que se han dedicado a estudiar los procesos de socialización parental vamos a definir a continuación cuáles son las actuaciones parentales que caracterizan a cada uno de los cuatro estilos educativos parentales.

- Los padres y las madres **autoritativos** son progenitores flexibles, comunicativos, que reconocen y respetan la individualidad de los hijos e hijas, negocian con ellos, les hacen partícipes de las

decisiones de la familia y razonan con sus hijos e hijas el establecimiento de unas normas claras y ajustadas a sus necesidades y posibilidades (Steinberg y Levine, 1997).

- Los padres y las madres autoritarios se caracterizan por ser personas que utilizan un control restrictivo y coercitivo para controlar el comportamiento de sus hijos. Son padres que imponen muchos límites, que esperan una obediencia estricta y que suelen apoyarse en estrategias punitivas y enérgicas como el castigo físico, las privaciones y la amenaza verbal. A diferencia de los padres autoritativos, el establecimiento de normas no está consensuado con los menores y ni siquiera están ajustadas a sus necesidades evolutivas (Kagan y Moss, 1962).
- Los padres y las madres permissivos-indulgentes son padres afectuosos pero que ejercen muy poco control y exigencias. Tal y como dijo Palacios (1999), se trata de un estilo basado en el “laissez-faire”, donde existen pocas normas y lo más importante es que no se presta atención a su cumplimiento, generalmente estos padres se adaptan a los hijos y sus esfuerzos están dirigidos a identificar sus necesidades y satisfacen sus preferencias.
- Los padres y las madres permissivos-indiferentes se caracterizan por presentar niveles mínimos de control y afecto, combinados con poca sensibilidad ante las necesidades e intereses del niño, por lo que puede derivar fácilmente hacia la negligencia. En su forma más extrema, este estilo puede constituir una forma de maltrato.

Los avances en nuestra disciplina han dado lugar a nuevas dudas y a un nuevo enfoque en el estudio de los estilos educativos, que trata de superar algunas deficiencias detectadas en el modelo tradicional que acabamos de presentar. Las *principales críticas* que ha recibido este modelo han sido su carácter unidireccional, simplista, absolutista y de exclusividad (Ceballos y Rodrigo, 1998; Darling y Steinberg, 1993; Palacios, 1999; Parker y Buriel, 1998; Menéndez, 2003). En concreto:

1. Las relaciones padres e hijos no pueden ser consideradas como una interacción unidireccional donde los padres son los únicos agentes de socialización que ejercen influencia sobre el comportamiento de los hijos e hijas; por lo que hoy sabemos, estas relaciones deben ser consideradas con carácter bidireccional. Es decir, el estilo educativo no es una característica propia de los progenitores (Kerr, Stattin, Biesecker y Ferrer-Wreder, 2003), la socialización en la familia es un asunto de influencia recíproca: los padres influyen, sin lugar a dudas, en los hijos, pero éstos tienen también cierta influencia en la clase de estilo parental que reciben.

Existen bastantes evidencias acerca de cómo el comportamiento de padres y madres tiende a adaptarse a las características psicológicas y evolutivas de sus hijos, como la introversión o la edad

del menor (Dix, Ruble, Grusec y Nixon, 1986, cit. en Palacios, 1999). Por ejemplo, es más fácil que un padre responda de forma democrática a un adolescente responsable y sensato que a un chico grosero, hostil e indisciplinado (Shaffer, 2002).

2. Se cuestiona el carácter simplista y asituacional del modelo tradicional. La labor socializadora de los padres debe ajustarse a la edad, características personales, y a como el menor interpreta el mensaje educativo del adulto para que sus estrategias resulten eficaces.

Por ejemplo, hay resultados que muestran como la permisividad parental es especialmente eficaz en niños y niñas tímidos y ansiosos (Kotchanska, 1994, 1995). También se ha demostrado que los efectos de los estilos de socialización parental sobre el desarrollo infantil y adolescente no son independientes del contexto y de la situación. Así, a diferencia de lo que se observa en familias normativas, parece ser que en las familias en exclusión social las prácticas educativas etiquetables como autoritarias (control y supervisión estricta) no se asocian a índices negativos (Baldwin, Baldwin y Cole, 1990, cit. en Parker y Buriel, 1998).

3. Por último, se critica la exclusividad que se le concede a la influencia de las prácticas educativas sobre el desarrollo infantil y adolescente, sin tener en cuenta la influencia que ejercen otros contextos de socialización en la vida del niño/a, como las relaciones con los hermanos (Arranz y Olabarrieta, 1998), la escuela (Oliva y Palacios, 1998) y el grupo de iguales (Moreno, 1996, 1999a, 1999b; Schaffer, 1996).

Un nuevo modelo teórico, construido sobre estas premisas, se ajustará mejor a la realidad de las relaciones familiares, donde el peso de la historia de la interacción padres e hijos no está marcada de antemano sino que estas interacciones se conciben como dinámicas y bidireccionales, e influidas por factores personales, de interacción y circunstanciales. Así, este nuevo modelo fue definido por Palacios (1999) como *de construcción conjunta y de influencia múltiples en las relaciones entre padres e hijos*.

Se debe tener en cuenta que el estilo de socialización de los padres no se manifiesta en puntos extremos, es decir, nos encontramos con una trayectoria que se orienta entre los polos de dos dimensiones y en medio hay una línea continua donde se plasman las distintas experiencias que dan forma al clima que se crea en las relaciones familiares (Ceballos y Rodrigo, 1998). Así, entre el estilo autoritario y permisivo existen estilos de socialización intermedios (Palacios y Moreno, 1994).

Desde la propuesta inicial de Maccoby y Martín (1983) son muchos los profesionales de esta disciplina que se han interesado en estudiar los procesos de socialización parental basándose en la tipología de padres propuesta por estos autores. No obstante, algunos de estos profesionales han propuesto nuevas

denominaciones para referirse a los diferentes estilos educativos de Maccoby y Martín. Concretamente, nos referimos a la clasificación de estilos educativos propuestas por Coloma en 1993 (autoritativo-recíproco, autoritativo-represivo, permisivo-indulgente, permisivo-indiferente), Ceballos y Rodrigo en 1998 (democrático, indulgente negligente y autoritario) y Palacios y Moreno en 1994 (democrático, indiferente, permisivo, autoritario). La clasificación de Palacios y Moreno (1994) ha sido ampliamente utilizada desde la Psicología Evolutiva y de la Educación para el estudio de la socialización parental, concretamente, podríamos decir que es la denominación de estilos educativos parentales más extendida en nuestro país. En este sentido, y siguiendo la línea de estos estudios, a partir de ahora en este trabajo vamos a referirnos a cada uno de los estilos educativos parentales propuestos por Maccoby y Martín (1983) atendiendo a la denominación propuesta por Palacios y Moreno (1994).

Por otro lado, existen profesionales de esta disciplina que han propuesto nuevas clasificaciones para los estilos educativos parentales que tratan de reformular, en algún sentido, el planteamiento teórico inicial de Maccoby y Martín (1983). A continuación, vamos a comentar las propuestas teóricas de Musitu y García (2001), Parker y Gladstone (1996) y Magaz y García Pérez (1998).

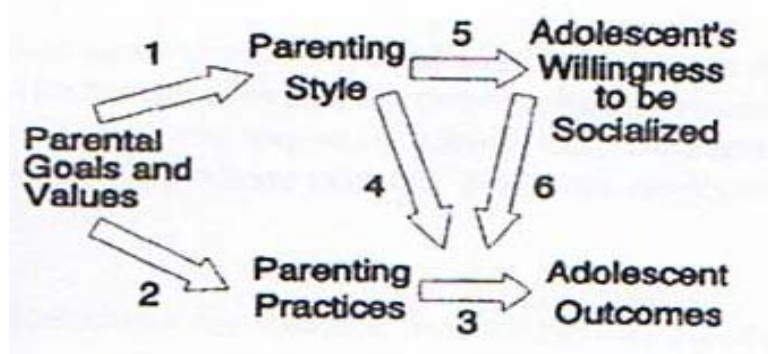
- Musitu y García (2001) junto con su propuesta de la Escala ESPA-29 para adolescentes, proponen un modelo de socialización basado en dos dimensiones independientes y ortogonales, inducción/aceptación/implicación y coerción/imposición, cuyo cruce nos permite establecer una tipología de cuatro modelos de socialización parentales: el estilo autorizativo, estilo autoritario, negligente e indulgente. Este modelo se describirá con más detalle en el apartado 1.1.3. (pp.60)
- Parker y Gladstone (1996) plantean, del mismo modo, cuatro estilos parentales resultado del cruce entre dos dimensiones: cuidado y control/protección. La denominación dada a los cuatro estilos parentales que proponen difiere considerablemente de estudios anteriores: cuidado óptimo (alto cuidado y baja sobreprotección), compulsión afectiva (excesiva cuidado y excesiva protección), control sin afecto (sobreprotección y escaso cuidado) y negligente o descuidado (bajo cuidado y baja protección).
- Magaz y García Pérez (1998) describen un modelo conceptual donde agrupan las actuaciones parentales partiendo de supuestos teóricos diferentes. Estos autores clasifican los estilos educativos paternos basándose en lo que los padres piensan acerca del comportamiento de sus hijos, como se sienten y como actúan frente a la responsabilidad que tienen ante sus hijos. Estos investigadores proponen una escala para evaluar los cuatro perfiles de estilos educativos que abarca su propuesta: educación asertiva, punitiva, inhibicionista y sobreprotectora.

Los procesos de socialización parental han sido muy estudiados por los psicólogos evolutivos atendiendo al concepto de estilos educativos parentales propuesto inicialmente por Baumrind y reformulado posteriormente por Maccoby y Martín. Sin embargo, Darling y Steinberg (1993) consideran que los estilos educativos parentales se han definido como un concepto demasiado amplio, ambiguo y descriptivo, que difícilmente puede explicar con claridad la influencia que ejerce el proceso de socialización parental en el desarrollo del menor.

El modelo integral de la socialización parental propuesto por Darling y Steinberg (1993) considera que la incidencia que los estilos educativos parentales tienen en el desarrollo infantil y adolescente es más bien indirecta y que son otro tipo de actuaciones parentales las que están influyendo de manera más directa en el desarrollo del menor. En este sentido, este modelo considera de vital importancia para estudiar los procesos de socialización parental atender tanto a las características globales de las actuaciones parentales (estilo educativo parental) como a los comportamientos más específicos de los padres y madres (prácticas educativas parentales).

Desde este modelo se entiende al estilo parental como el clima emocional en el que las prácticas educativas parentales tienen lugar, y que influyen en cómo dichas conductas concretas son vividas por el adolescente (Steinberg, 2001). Darling y Steinberg (1993) contemplan la importancia que adquieren las prácticas educativas parentales y el clima emocional que impera en este proceso de socialización, pero además resaltan el papel que desempeñan los valores, creencias y objetivos que persiguen los padres y madres en este proceso (Ver figura 3.3.).

Figura 3.3. Modelo integral de Darling y Steinberg (1993)



Al igual que otros modelos que han intentado explicar los procesos de socialización parental, el planteamiento teórico de Darling y Steinberg ha sido criticado por entender el estilo educativo y las prácticas educativas parentales como características de los padres, sin tener en cuenta la percepción que tienen los adolescentes del estilo educativo de sus padres ni su influencia sobre las actitudes de sus padres (Fuentes et al., 2001). Además, algunos autores han encontrado dificultades para establecer esta distinción

conceptual en la práctica, en parte debido a la falta de instrumentos de evaluación que capten estas diferencias (Kerr et al., 2003).

Tras esta revisión tipológica, podemos decir que a pesar de las críticas que ha recibido la clasificación tradicional de los padres democráticos, autoritarios, indiferentes y permisivos, esta tipología sigue vigente en los estudios más recientes. Sin embargo, a diferencia de investigaciones pioneras, los estudios más actuales contemplan entre sus objetivos nuevos elementos y procesos de análisis (control estricto; revelación; prácticas educativas; objetivos y valores de los padres, etc.) que permiten comprender mejor los mecanismos que explican la labor de socialización de los padres con sus hijos.

Efectos de los estilos de socialización parental

Desde el enfoque dimensional observamos la influencia que ejercen las dos dimensiones que configuran los estilos de socialización parental (aceptación/apoyo y control/supervisión) sobre el desarrollo infantil y adolescente. Sin embargo, algunos autores consideran que realizar análisis aislados de ambas dimensiones no parece tener mucho sentido, entre otras cosas, porque dependiendo de cómo ambos se combinen los resultados serán más beneficiosos o menos para el desarrollo adolescente. Es decir, según estos autores no podemos hablar de los mismos efectos del ejercicio del control en el contexto de unos padres autoritarios, que en el de unos padres democráticos.

El interés de estudiar los efectos de los distintos estilos educativos estriba en el deseo de conocer qué formas de socializar a los hijos son las más eficaces. En consecuencia, no es sorprendente la multitud de estudios que se han dedicado a averiguar las consecuencias que cada uno de estos estilos tiene en el menor y qué estilos son los menos favorecedores para su desarrollo integral. A continuación, se presentarán una síntesis de las revisiones teóricas realizadas hasta ahora sobre este asunto. Estos resultados serán expuestos en tablas independientes para cada uno de los estilos educativos parentales.

En primer lugar, en la tabla 3.2. resumiremos los efectos del *estilo de socialización democrático* en el desarrollo integral del menor. Este estilo es característico de un perfil de padres y madres afectuosas, comprensivos, que atienden las necesidades de los menores y que suelen hacer uso principalmente de estrategias de control inductivo para controlar los comportamiento de sus hijos e hijas.

Tabla 3.2. Incidencia del estilo educativo democrático en el desarrollo infantil y adolescente

<p>En Molpeceres, Llinares y Musitu, 2001: Basado en Baumrind, 1991b; Darling y Steinberg, 1992; Eisenberg 1990; Hartup y Van Lieshout, 1995; Grotevant y Cooper, 1986; Hauser, Powers y Noam, 1991; Lamborn et al, 1991; Enright, Lapsley, Drivas y Fehr, 1980; Grusec, 1997</p>	<p>Altos niveles de madurez personal Conductas deseables y responsables Autocontrol de impulsos Logro de identidad</p>
<p>En Steinberg y Silk, 2002: Basado en Steinberg, 2001; Steinberg y Morris, 2001; Router y</p>	<p>Mayor competencia psicosocial</p>

<p>Confer, 1995a, 1995b, 1998; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter, 1995; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Barrera, Li y Chassin, 1995; McIntyre y Dusek, 1995; Curtner, Smith y Mackinnon-Lewis, 1994; Masson, Cauce, González y Hiraga, 1995; Mounts y Steinberg, 1995; Router y Confer, 1998; Smetana, 1995; Smetana y Asquito, 1994; Baumrind, 1978; Krevans y Gibasm, 1996; Darling y Steinberg, 1993; Reimer, Overton, Steidl, Rosenstein y Horowitz, 1996; Sim, 2000</p>	<p>Mayor empatía Alta seguridad emocional y autoconfianza Mayor éxito escolar: Más curiosos intelectualmente. Menor depresión y ansiedad Mayor habilidad para afrontar los sucesos estresantes negativos Mayor habilidad para resistir la presión de iguales antisociales Promueve el desarrollo intelectual: desarrolla las habilidades de razonamiento, adopción de perspectivas y juicio moral.</p>
<p>En Menéndez, 2003: Basado en Berk, 1997; Ceballos y Rodrigo, 1998; Palacios, 1999; Parke y Buriel, 1998; Rubin y Burgués, 2002; Schaffer, 1996</p>	<p>Madurez social y buenas habilidades sociales. Alta autoestima Orientación al logro y competencia académica Madurez moral (autonomía, empatía, conducta prosocial) Autonomía, responsabilidad, capacidad de autodirección Trabajo con recompensas a largo plazo</p>
<p>En Parra, 2005: Basado en Glasgow, Dornbush, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997; Ginsburg y Bronstgein, 1993; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbush, 1994; Peregrina, García y Casanova, 2002; Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; Darling y Steinberg, 1993; Lambort, Mounts, Steinberg y Dornbush, 1991; Parra y Oliva, 2001; García, Peregrina y Lendínez, 2002; Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992; Steinberg, 1990; Parra, 2005</p>	<p>Alta autoestima Desarrollo moral Alta motivación y rendimiento académico Estilo atribucional Interno Menor frecuencia del consumo de alcohol y otras drogas Menos conformistas ante la presión negativa de compañeros Menos problemas de conducta y control de impulsos. Responsividad social</p>
<p>En Castro, 2005: Basado en Coopersmith, 1967; Loeb, Horst y Horton, 1980; Gordon, Nowicki y Wilcher, 1981; Baumrind, 1971</p>	<p>Mejor autoestima Locus de control interno Mejor cumplimiento y obediencia a las normas Tendencia a ser amigables, confiados, activos y curiosos Se plantean nuevas metas</p>
<p>En Lila, Van Aken, Musitu y Buelga, 2006: Basado en Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Noller y Callan, 1991; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Lila et al., 2006</p>	<p>Alto nivel de ajuste personal Madurez psicossocial Competencia psicossocial Alta autoestima Éxito académico Iniciativa en la toma de decisiones y planes de actuación efectivos Interiorizan las normas y valores de sus padres</p>

Tabla 3.2. Incidencia del estilo educativo democrático en el desarrollo infantil y adolescente

En líneas generales, esta síntesis de los resultados obtenidos por diferentes estudios muestra al estilo educativo democrático como un estilo muy beneficioso para el ajuste personal de chicos y chicas, tanto a nivel interno como externo. En realidad, se ha demostrado que son los padres que combinan altas dosis de afecto, comunicación y sensibilidad con un control basado en estrategias inductivas, que desarrollan prácticas las que aportan mayores beneficios para el desarrollo personal y social del niño durante la infancia y la adolescencia.

En este sentido, observamos que las actitudes y pautas de crianzas propias de familias democráticas se relacionan con dimensiones positivas de ajuste interno como una alta autoestima, alto autoconcepto, estabilidad emocional, adquisición de habilidades exitosas para afrontar los sucesos estresantes negativos y menos problemas relacionados con depresión, ansiedad y aislamiento social.

Como se observa en la tabla, los chicos y las chicas de padres democráticos poseen menos problemas de ajuste externo que otros compañeros. Así, suelen comportarse de acuerdo con las normas familiares, escolares y sociales establecidas, sin evidenciar apenas conductas relacionadas con lo antisocial y el riesgo. Las estrategias de control inductivo adoptadas por estos padres fomentan la reflexión en el niño, propiciando una adecuada interiorización de las normas parentales. Estos chicos y chicas muestran comportamientos deseables y responsables y no suelen dejarse influenciar por la presión de otros iguales. Se sienten muy unidos a sus padres, y a pesar de ser capaces de tomar decisiones por sí solos, tienen en cuenta los consejos de sus progenitores para tomar decisiones importantes.

Durante la adolescencia la labor socializadora de estos padres sigue resultando muy positiva para estos chicos y chicas, a pesar de la creciente influencia del grupo de iguales (Browns, Mounts, Lamborn y Steinberg, 1993; Beyer y Goznes, 1999; García, Pelegrina y Lendínez, 2002). Los padres democráticos están atentos a los cambios evolutivos propios de estas edades, por eso adaptan sus prácticas educativas a las nuevas necesidades de sus hijos. Así, se observa un cambio en su labor educativa dirigida a apoyar la autonomía emocional y conductual que ellos demandan (Gray y Steinberg, 1999), que favorece el desarrollo de una identidad lograda en el adolescente.

En segundo lugar, recogemos en la tabla 3.3. los resultados de desarrollo obtenidos para el *estilo de socialización Autoritario*. Los padres y madres autoritarios se definen por ser personas altamente exigentes, poco sensibles a las necesidades y deseos de los menores, poco cariñosos con sus hijos y que normalmente utilizan prácticas coercitivas e impositivas para controlar el comportamiento de sus hijos e hijas.

Tabla 3.3. Incidencia del estilo educativo Autoritario en el desarrollo infantil y adolescente

En Molpeceres et al., 2001:	Conductas antisociales
Basado en Hoffman, 1970; Grusec y Lytton, 1988; y Martin, 1983; Mancuso Handon, 1985	Falta de empatía
	Detrimiento de valores de autonomía y de valores prosociales
	Infelices.
	reservados y desconfiados
En Steinberg y Silk, 2002:	Pocas habilidades sociales: son más pasivos y dependientes
Basado en Hill y Holmbeck, 1986; Lamborn y Steinberg, 1993	Menor curiosidad intelectual
	Dificultades en su independencia emocional.
	Rebeldía
En Menéndez, 2003:	Escasas habilidades sociales
Basado en Berk, 1997; Ceballos y Rodrigo, 1998; Palacios, 1999; Parke y Buriel, 1998; Rubin y Burgués, 2002; Schaffer, 1996	Regulación externa
	Obediencia y conformidad
	Heteronomía moral
	Baja autoestima
	Trabajo con recompensas a corto plazo
	Ajuste y rendimiento escolar más bajo que los democráticos y más alto que los indulgentes e indiferentes
En Castro, 2005:	Baja autoestima

Basado en Coopersmith, 1967; Loeb, Horst y Horton, 1980; Loeb, 1975; Becker, Peterson, Luria, Shoemaker y Hellmer, 1962; Patterson, 1982; Castro, de Pablo, Toro y Valdés, 1999; Matthews, Woodall, Kenyon y Jacop, 1996; Hoffman, 1975; Parker, Barret y Hickie, 1992; Baumrind y Black, 1967; Gelsman, Emmelkamp y Arrindell, 1990; Norman, 1995; ; Schimidt, Tiller y Treasure, 1993; Parker, Jonson y Hayward , 1988.	Locus de control externo Mayor agresividad Menores más hostiles e impacientes Menor interiorización del razonamiento moral Dificultades en la expresión del afecto Pocas habilidades sociales: Retraimiento, falta de iniciativa y espontaneidad Trastornos ansiosos y depresivos Trastornos alimentarios relacionados con la bulimia nerviosa Peor evolución en esquizofrenia y anorexia nerviosa
En Parra, 2005 Basado en Steinberg y Silk, 2002; García, Peregrina y Lendínez, 2002; Lambort, Mounts, Steinberg y Dornbush, 1991; Steinberg, Lamorn, Dornbusch y Darling, 1994; Parra, 2005	Baja Autoestima Comportamiento hostil y rebelde, manifestando así su frustración ante la incomprensión y rigidez de sus padres
En Lila et al., 2006: Basado en Noller y Callan, 1991; Steinberg, 1990; Lila et al., 2006	Identidad hipotecada Mayor probabilidad de adoptar criterios morales externos en vez de interiorizar las normas Menos niveles de autoestima y de autoconfianza No saben resolver los problemas adecuadamente Más obedientes Más probable que tengan problemas de autonomía

Tabla 3.3. Incidencia del estilo educativo Autoritario en el desarrollo infantil y adolescente

Esta revisión pone de manifiesto la presencia de problemas emocionales o de ajuste interno en los chicos y chicas de padres autoritarios. Son chicos y chicas tímidos, reservados, desconfiados, poco empáticos con los demás, con poca confianza en sí mismo y que suelen tener dificultades para relacionarse de manera exitosa con sus iguales. Pueden tener problemas de autoestima y relacionados con trastornos psicopatológicos como trastornos ansiosos-depresivos.

A diferencia de los chicos y chicas de padres democráticos, estos menores se caracterizan por ser muy dependientes de los adultos, y respetuosos con las normas que imponen los adultos en casa. Sin embargo, con la llegada de la adolescencia este conformismo inicial puede verse transformado en rebeldía u oposicionismo (Rodrigo y Palacios, 1998). En estas edades, los adolescentes demandan mayor autonomía a sus padres y éstos que lo perciben como un atentado a su autoridad, impidiéndole así todo tipo de comportamientos independientes.

Ante este autoritarismo las reacciones de los adolescentes pueden ser de sumisión y obediencia o de rebeldía y hostilidad. Así, nos podemos encontrar con dos tipos de adolescentes, aquellos que siguen adoptando el rol pasivo y conformista de años atrás y aquellos que se enfrentan a las decisiones de sus padres con una actitud oposicionista y rebelde. Los primeros tendrán dificultades para poder alcanzar el estatus de identidad lograda, adoptando una identidad hipotecada mientras que los otros corren el riesgo de ser susceptibles a la presión de iguales que estén en una situación similar a la suya, con las consecuencias que puede acarrear este tipo de influencias a estas edades.

En tercer lugar, presentaremos en la tabla 3.4. los resultados que se han obtenido para el *estilo de socialización Permisivo*. Los padres permisivos son aquellos que conceden a los menores de la libertad que ellos le demandan, son poco firmes y disciplinarios en el cumplimiento de las normas familiares y se caracterizan por ser padres muy cariñosos y afectuosos en el trato cotidiano.

Tabla 3.4. Incidencia del *estilo educativo permisivo* en el desarrollo infantil y adolescente

En Molpeceres et al., 2001: Basado en Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989	Dependientes Conducta antisocial Inmadurez Falta de éxito personal
En Menéndez, 2003: Basado en Berk, 1997; Ceballos y Rodrigo, 1998; Palacios, 1999; Parke y Buriel, 1998; Rubin y Burgués, 2002; Schaffer, 1996.	Buenas habilidades sociales con iguales Alta autoestima Escaso autocontrol Poca capacidad de trabajo y de planificación Tendencia al consumo de drogas, mayor que los democráticos y los autoritarios pero menor que los indiferentes
Parra, 2005	Alta Autoestima Más susceptibles a la presión de iguales Más probable que se impliquen en conductas delictivas Mayor consumo de tóxicos que los democráticos y autoritarios
En Castro, 2005: Basado en Olweus, 1980	Conducta inmadura Falta de autocontrol Falta de independencia y responsabilidad
En Lila et al., 2006: Basado en Steinberg, 2000; Lila et al., 2006	Son capaces de tomar de decisiones y elaborar planes de actuación Altos niveles de consumo de sustancias Problemas académicos

Tabla 3.4. Incidencia del *estilo educativo permisivo* en el desarrollo infantil y adolescente

Los estudios con hijos e hijas de padres permisivos evidencian la presencia de problemas relacionados con el ajuste externo, y no tanto de ajuste interno. Son jóvenes confiados, asertivos, con alta autoestima y que se integran exitosamente en el grupo de iguales. Sin embargo, la falta de supervisión y control de los padres potencia la falta de responsabilidad y la impulsividad, esto los hace más susceptibles a las presiones de sus iguales que los hijos de padres democráticos con las consecuencias negativas que pueden acarrear estas influencias. Presentan dificultades para desempeñar las tareas escolares con éxito y tienen más probabilidades de consumir sustancias tóxicas y de implicarse en conductas delictivas que otros compañeros.

Tabla 3.5. Incidencia del *estilo educativo indiferente* en el desarrollo infantil y adolescente

En Steinberg y Silk, 2002: Basado en Crittenden, Claussen y Sugarman, 1994; Seller, Hops, Alpert, Davis y Andrews, 1997; Strauss y Yodanis, 1996; Fuligni y Eccles, 1993; Kurdek y Fine, 1994; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Steinberg, Lambort, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994; Steinberg, 2001	Problemas de internalización como la depresión Problemas de conducta delictiva Poca capacidad de autocontrol Precoz experimentación con el sexo, drogas y alcohol Inmadurez emocional Irresponsables Conformistas con su grupo de iguales
---	---

	Más problemas para asumir posiciones de liderazgos
	Escasas habilidades sociales y bajo autocontrol
	Poca capacidad de planificación y de trabajo
En Menéndez, 2003:	Baja autoestima
Basado en Berk, 1997; Ceballos y Rodrigo, 1998; Palacios, 1999; Parke y Buriel, 1998; Rubin y Bugués, 2002; Schaffer, 1996	Estrés psicológico
	Problemas de conducta
	Frecuente uso de drogas
	Bajo rendimiento escolar
En Parra, 2005:	Baja autoestima
Basado en Kurdek y Fine, 1994; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Steinberg, Darling, Fletcher, Brown y Dornbysh, 1995; Steinberg, 2001; Parra, 2005	Desajuste social, Impulsividad, conducta delictiva
	Implicación temprana en el consumo de drogas o relaciones sexuales
	Bajas calificaciones escolares
	Problemas de autocontrol
	Baja tolerancia a la frustración
En Castro, 2005:	Problemas escolares: Falta de interés por los estudios.
Basado en Egeland y Sroufe, 1981; Pulkkinen, 1982; Patterson, 1982; Loukas, Zucker, Fitzgerald y Krull, 2003; Olweus, 1980.	Absentismo escolar
	Más riesgo de consumir drogas, de tener relaciones sexuales prematuras.
	No trabajan con recompensas a corto plazo
	Historial delictivo
	Agresividad y conductas disruptivas
En Lila et al., 2006:	Decremento en los niveles de competencia
Basado en Steinberg, 1990	Alto niveles de problemas de conducta
Tabla 3.5. Incidencia del <i>estilo educativo indiferente</i> en el desarrollo infantil y adolescente	

Por último, nos encontramos con los resultados de los estudios que han analizado el papel que presentan el *estilo de socialización Indiferente* en el desarrollo infantil y adolescente que se recogen en la tabla 3.5. Este estilo es característico de padres y madres desinteresados por la educación de sus hijos e hijas, poco afectuosos y cariñosos en el trato diario con ellos y que no imponen en casa ningún tipo de normas y límites.

Los hijos e hijas de padres indiferentes suelen presentar graves problemas de internalización y externalización, tanto así que en su punto más extremo se considera un tipo de maltrato. La baja supervisión unida a la falta de implicación parental hace a estos menores más vulnerables y propensos a experimentar más conflictos personales y sociales que el resto de los estilos educativos.

Los resultados demuestran que son menores con más problemas de depresión, de estrés, baja autoestima, y con dificultades para establecer relaciones sociales exitosas. Sus problemas de impulsividad y su falta de responsabilidad les conducen a comportamientos pocos saludables, como el consumo de sustancias tóxicas y la presencia de relaciones sexuales prematuras. Estos chicos suelen presentar más problemas en el colegio como consecuencia de su baja implicación en las actividades escolares y de no acatar las normas y reglas de su centro educativo. Además, se aprecia un mayor número de comportamientos agresivos y delictivos que en otros niños y niñas.

Del mismo modo que ocurría con los padres permisivos, la falta de supervisión parental acarrea consecuencias negativas en estos menores relacionada con la presión que ejerce su grupo de iguales, sin embargo, en estos menores la influencia de otros menores parece ser más negativa. La baja implicación parental conduce a estos menores a buscar sus fuentes de apoyo fuera de su familia, pudiendo ser los iguales los que ocupen este lugar.

En *conclusión*, los resultados muestran que es el estilo educativo democrático el que aporta mayores beneficios para el ajuste personal de los niños y adolescentes, seguidos del permisivo, autoritario y el estilo indiferente. Al parecer, la eficacia del estilo democrático se debe principalmente a las características y creencias que definen a estos padres. Estos padres transmiten un sentimiento de preocupación afectiva que motiva a los niños y a las niñas a seguir las directrices que reciben de sus progenitores, ejercen un control racional que tiene en cuenta el punto de vista del chico o chica, y ajustan las exigencias a las necesidades y edades de sus hijos e hijas, creando normas realistas que permiten cierto grado de libertad y autonomía a la hora de cumplirlas (Shaffer, 2002). Según los datos disponibles, el estilo de socialización democrático parece ser el estilo de crianza más extendido en nuestro país (Pérez, Marín y Vázquez, 1993; Torres, Alvira, Blanco y Sandi, 1994). Así, según los resultados de Torres y colaboradores (1994), el 40% de las familias son democráticas, el 20% presentan un estilo autoritario, el 7% serían padres permisivos y un 30% son familias con un patrón poco definido. No obstante, estos datos deben ser tomados con cierta cautela para los tiempos actuales ya que los cambios vividos en la sociedad durante los últimos años nos hace tener ciertas dudas acerca de que la distribución por estilos educativos en las familias españolas se mantenga igual que en los años 90.

Ya observamos desde el enfoque dimensional como evolucionaban las dimensiones afecto y control parental a medida que los niños y las niñas crecían. En la misma línea, los estilos educativos parentales, fruto del cruce de ambas dimensiones, parecen sufrir cambios conforme crecen los menores. Existen resultados pocos concluyentes en relación a este asunto, en parte porque la mayoría de ellos provienen de estudios transversales. No obstante, los datos disponibles apuntan a cambios en los estilos autoritarios y permisivos, disminuyendo la frecuencia de los primeros y aumentando el número de los segundos (Dornbush, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987). En relación al estilo democrático, algunos estudios manifiestan un descenso de los mismos en la adolescencia tardía (Moreno et al., 2004), mientras que otros no observan relación alguna con la edad (Dornbush et al., 1987).

En relación a este asunto, un estudio longitudinal realizado con adolescentes de Sevilla (Parra, 2005), muestra que con la edad aumenta el número de adolescentes que consideran el estilo educativo de sus padres como indiferente, a la vez que baja el democrático y ligeramente el autoritario, éstos últimos especialmente en la adolescencia media y tardía. En este estudio, no se observaron grandes cambios en el

estilo permisivo. En relación al sexo, Parra observó diferencias entre la adolescencia media y tardía de unos y otros, siendo las chicas las que percibían a sus padres más democráticos mientras que los chicos los percibían en mayor grado como indiferentes.

Una vez comentadas, desde la propuesta tipológica de Maccoby y Martín, las diferentes perspectivas teóricas que han analizado el proceso de socialización parental en niños y niñas, así como los numerosos efectos que cada uno de los estilos educativos parentales tienen en el desarrollo del menor, vamos a explicar en detalle el modelo que sustenta teóricamente este trabajo; el modelo teórico de socialización parental propuesto por Musitu y García para chicos y chicas adolescentes.

1.1.3. Modelo teórico de socialización parental propuesto por Musitu y García (2001)

Aunque los primeros estudios que abordaron el análisis de los estilos de socialización parental se centraron en la infancia, cada vez son más numerosos los estudios realizados con familias de adolescentes, tanto es así, que diferentes autores como Musitu y García ha elaborado un instrumento específico para evaluar los procesos de socialización parental durante la adolescencia. A continuación, comentaremos el modelo de socialización parental propuesto por estos autores por ser el que sustenta esta investigación.

En nuestro estudio hemos partido del modelo teórico bidimensional sobre estilos de socialización parental propuesto por Musitu y García (2001), entre otras cosas, porque el instrumento administrado a los adolescentes es el diseñado por estos autores (Escala de Socialización Parental en la Adolescencia). Estos autores definen los estilos de socialización parental *por la persistencia de ciertos patrones de actuación y las consecuencias que esos patrones tienen para la propia relación paterno-filial y para los miembros implicados* (Musitu y García, 2001, pp.10). Asimismo, proponen evaluar estos estilos a partir de las pautas de comportamiento que presentan los padres con los hijos en diferentes situaciones de la vida cotidiana, tanto positivas como negativas.

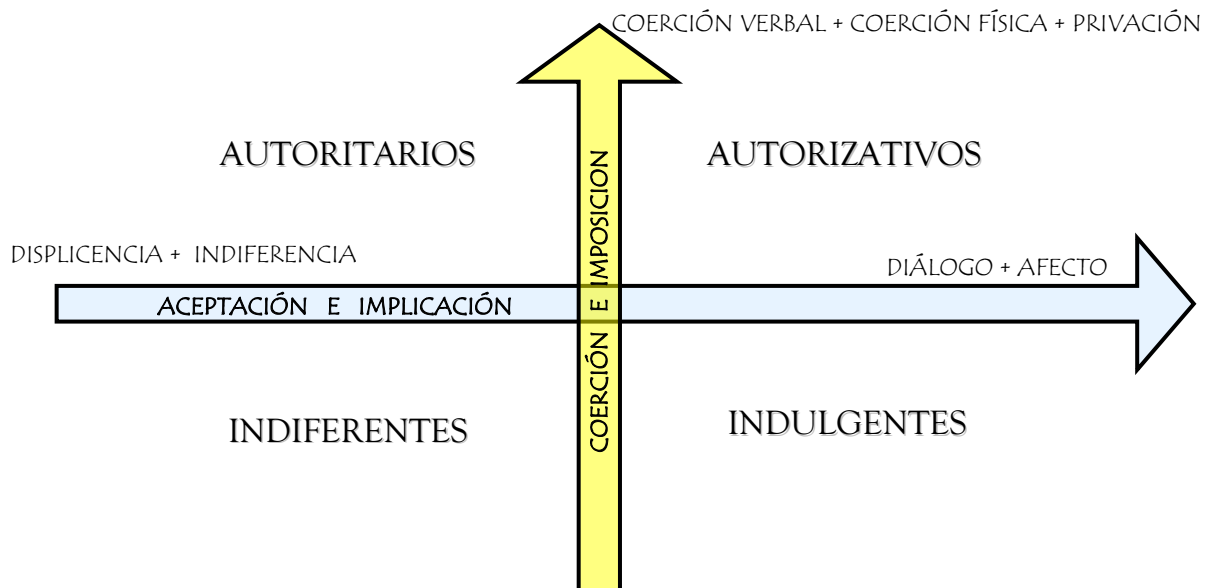
Las dos *dimensiones de análisis* utilizadas por estos autores para conformar los cuatro estilos de socialización son de carácter independiente y ortogonal. La primera de ellas se denomina aceptación e implicación parental mientras que la segunda control e imposición parental. Las características y prácticas educativas que engloban a cada una de las dimensiones son las siguientes:

Aceptación / Implicación. Esta dimensión está relacionada con la dimensión afecto/comunicación de los estudios más tradicionales. Se refiere a la medida en que los progenitores expresan reacciones de aprobación y afecto de manera explícita y congruente ante el buen comportamiento de sus hijos y hacen uso de estrategias de control inductivo ante conductas inadecuadas.

Coerción / Imposición: Con esta dimensión se evalúa como los padres controlan a sus hijos adolescentes ante la trasgresión de las normas familiares mediante el uso independiente o simultáneo de estrategias como la privación, coerción verbal y la coerción física. En el otro polo de la dimensión, estarían los padres de adolescentes que no hacen uso de este tipo de estrategias de carácter más impositivo para controlar la conducta inadecuada de sus hijos. A diferencia de la dimensión propuesta por los modelos tradicionales, Musitu y García proponen una dimensión de control con tintes coercitivos. En esta dimensión no se tienen en cuenta el uso de la comunicación o el diálogo como medio de control, puesto que este tipo de estrategias son incluidas en la dimensión aceptación/implicación.

Del mismo modo que hicieron en su estudio pionero Maccoby y Martin (1983), Musitu y García desarrollan un modelo teórico dinámico y relacional donde cruzan las dos dimensiones comentadas anteriormente (Aceptación e implicación/Coerción e imposición) para establecer una tipología de cuatro modelos de la socialización parental (autoritarios; autoritativos; indiferentes; indulgentes). En la figura 3.4. se representa de manera gráfica la propuesta de tipología resultante.

Figura 3.4. Tipologías de padres según el modelo teórico de Musitu y García (2001)



El modelo bidimensional de socialización propuesto por Musitu y García (2001) propone cuatro tipos de *estilos de socialización parental* fruto del cruce de las dos dimensiones descritas. Como cualquier otra tipología, hay que decir que, en cierta medida, es una simplificación y que difícilmente en la realidad se dan los tipos puros. Sin embargo, existe cierta consistencia interna y una alta coherencia a lo largo del tiempo a la hora de identificar cuáles son las estrategias educativas utilizadas por los padres. Esto nos permite hablar, al menos, del estilo de socialización predominante en cada contexto familiar.

Descrito el modelo teórico de socialización parental de Musitu y García (2001), vamos a comentar algunos de los *resultados empíricos de los estudios* que han partido de este planteamiento teórico para estudiar los procesos de socialización familiar, y que además han utilizado el instrumento de evaluación propuesto por estos autores. En este sentido, Musitu y Cava (2001) nos ofrecen una síntesis de los efectos en los hijos de los distintos estilos parentales de socialización (ver tabla 3.6.). Estos efectos que suelen estar mediatizados por las características individuales de padres e hijos, del contexto y de la cultura en la que se desarrollan se exponen en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 3.6. Efectos en los hijos de los distintos estilos parentales de socialización (Musitu y Cava, 2001:131)

Estilos de Socialización Parental	Características de los hijos e hijas
AUTORIZATIVO	Interiorizan y acatan las normas sociales; Son respetuosos con los valores humanos y de la naturaleza; Son hábiles socialmente; Tienen elevado autocontrol y autoconfianza; Son competentes académicamente; Tienen un buen ajuste psicosocial; Tienen un elevado autoconcepto familiar y académico
AUTORITARIO	Muestran cierto resentimiento hacia los padres; Menor autoestima familiar; Se someten a las normas sociales sin interiorizarlas; Manifiestan mayor predominio de valores hedonistas; Muestran más problemas de ansiedad y depresión
INDULGENTE	Interiorizan y acatan las normas sociales; Son respetuosos con los valores humanos y de la naturales; Son hábiles socialmente; Tienen buen ajuste psicosocial y adecuada autoconfianza; Tienen un elevado autoconcepto familiar y académico
NEGLIGENTE	Son más testarudos y se implican en más discusiones; Actúan impulsivamente y mienten más; Más problemas de consumo de drogas y alcohol; Bajo logro académico; Tienen más problemas emocionales (miedo al abandono, falta de confianza en los demás, pensamientos suicidas, pobre autoestima, miedos irracionales, ansiedad y pobres habilidades sociales).

Estos resultados ponen de manifiesto que son los estilos autorizativos e indulgentes los que presentan efectos más beneficiosos para el ajuste adolescente, mientras que los adolescentes de padres autoritarios presentan problemas relacionados con su ajuste interno y los de padres negligentes presentan problemas de ajuste tanto interno como externo.

En el estudio de Molpeceres et al. (2001) analizó la influencia que tiene la percepción de los adolescentes sobre los estilos disciplinarios de los padres en la configuración de sus prioridades de valor. Los resultados de este estudio ponen de manifiesto que los estilos autorizativos e indulgente se relacionan positivamente con los valores conservadores y prosociales en los hijos, algo que no ocurre con los negligentes. En segundo lugar, observaron que el uso de estrategias de control coercitivas e impositivas potencian los valores de autobeneficio y estimulación en los adolescentes.

Asimismo, en estudios llevados a cabo con población adolescente española, se encontraron que los adolescentes de padres indulgentes se mostraron más ajustados que aquellos de padres autoritativos o autoritarios, siendo interpretado como un efecto moderador de la cultura española (Marchetti, 1997; Musitu y García, 2001; 2004). De este modo, podría decirse que los estilos de socialización parental tienen diferentes repercusiones en el ajuste de los hijos en función del entorno cultural en que se produce la socialización. Según Musitu y García parece ser que en el contexto español el control firme e impositivo aunque se presente de manera simultánea con el razonamiento y afecto, generando, por lo tanto, efectos negativos para el ajuste del menor (Musitu y García, 2001). Según estos resultados, las diferencias culturales podrían explicar las discrepancias existentes entre los resultados obtenidos en trabajos con muestras de países distintas, sin embargo, estas diferencias podrían ser también explicadas por los diferentes instrumentos de medida utilizados.

2. SOCIALIZACIÓN PARENTAL EN FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO.

En líneas generales, los cambios intraindividuales durante la adolescencia se producen de manera gradual, sin que supongan trastornos importantes a nivel socioemocional ni propicien graves conflictos familiares. Sin embargo, son las familias de adolescentes que acarrean problemas desde la infancia, como por ejemplo las *familias en situación de riesgo psicosocial*, las más vulnerables a los probables efectos negativos de la adolescencia (Steinberg y Silk, 2002)

Como se comentó en el primer capítulo, la acumulación de factores de riesgo en estas familias potencia la vulnerabilidad de los menores a padecer problemas de ajuste interno o externo. Aunque está claro que los niños y niñas que crecen en estas familias tienen mayor riesgo de presentar problemas de conducta, hay evidencias de que no ocurre siempre de la misma manera (Rodrigo et al., 2004; Garbarino, Dubrow, Kostelny, y Pardo, 1992). Diferentes estudios longitudinales conducidos por Werner (2000), en los que se ha estudiado la evolución de niños y niñas que desde los seis años han vivido en ambientes de alto riesgo (principalmente por carencias socioeconómicas), resaltan la existencia de *elementos protectores* que alivian los efectos negativos que habitualmente están presentes en estos contextos; entre estos factores de protección, destacan principalmente los que provienen del contexto familiar.

Asimismo, entre los factores de protección del contexto familiar, destaca por su importancia los patrones de socialización. En concreto, se observa que cuando los padres se muestran implicados, cariñosos y sensibles a las necesidades de sus menores, la familia funciona como un potente amortiguador del riesgo, ya sea durante la infancia, si tienen la oportunidad de establecer relaciones sólidas y seguras de apego con alguna figura estable de su entorno, o bien más adelante, en la adolescencia, si los menores establecen relaciones de afecto y apoyo con algunos iguales o con alguna figura adulta. Finalmente, es

importante que los padres controlen el comportamiento de sus hijos a través del establecimiento de normas y límites previamente consensuadas y ajustadas a las características del menor (Martín, 2005).

Guillamón (2003), en su revisión de estudios con familias deprivadas socioeconómicamente, destaca los efectos protectores de elementos provenientes del *contexto familiar y escolar*, como los que más contribuyen a disminuir o eliminar las consecuencias negativas de vivir en un contexto de riesgo. Esta revisión pone de manifiesto como la calidad del ambiente familiar y el tipo de interacciones paterno-filiales y de pareja median los efectos negativos de un contexto de riesgo psicosocial (donde reina la precariedad económica, laboral y educativa y los sucesos vitales estresantes) en el desarrollo integral adolescente, concretamente en su nivel de ajuste interno y externo.

Son pocos los estudios que han analizado la relación que mantienen los estilos educativos parentales y el ajuste personal adolescente en familias en situación de riesgo psicosociales. Los resultados extraídos de la revisión de estudios de Guillamón (2003) apoyan las conclusiones de otros estudios con familias normativas. Así, el estilo educativo democrático ejerce como *factor de protección* para el desarrollo integral de los menores también en estos contextos de riesgo. Este resultado también fue encontrado por Steinberg (2001) y Sorkhabi (2005), quienes tras una amplia revisión de estudios sobre socialización parental observaron que los entornos familiares democráticos presentaban consecuencias más positivas para el ajuste comportamental del menor, independientemente del contexto y de la cultura a la que perteneciera. Estos resultados discrepan de lo encontrado por otros autores que afirman que un control parental más directivo y coercitivo en contextos de alto riesgo, como pueden ser entornos donde existe altos niveles de violencia o desórdenes sociales, pueden llegar a ser estrategias parentales adaptativas para favorecer el desarrollo de sus hijos (Gorman-Smith, Tolan, Henry y Florsheim, 2000; Chao, 2001).

Al no haber un amplio consenso a nivel empírico, no podemos asegurar que el estilo democrático sea el más beneficioso para los menores que conviven en familias en situación de riesgo psicosocial. No obstante, lo que sí sabemos con certeza es que no es el más frecuente entre las familias en riesgo. Estas familias se rodean de multitud de problemas que exponen a los adultos a un nivel de estrés tan elevado que dificulta su desempeño como padres sensibles, cálidos y afectuosos, al estar menos atentas a las necesidades del menor (Weinraub y Wolf, 1983, cit. en Menéndez, 2003; Conger et al., 1992; 1993)

El *incremento de estrés psicosocial* que acompaña a las familias deprivadas socioeconómicamente, con otros estresores asociados, tiende a relacionarse con un perfil educativo caracterizado por bajo apoyo parental, poca sensibilidad, escasa implicación y una importante inconsistencia en su actuación (Luthar, 1999; McLoyd, 1990; 1998). Igualmente, estos padres suelen hacer un mayor uso de estrategias punitivas

en las relaciones con sus hijos, en parte por estar sometidos a procesos emocionales y cognitivos más intensos (McLoyd, Jayaratne, Beballo, Borquez, 1994; Pinderhughes, Dodge, Bates, Pettit, Zellit, 2000).

Además del estrés psicosocial al que están sometidos los progenitores de estas familias, debemos hacer mención a otras características que presentan estas familias y que se relacionan con la aparición de prácticas educativas inadecuadas. Concretamente, hablaremos de cuatro indicadores que deben ser tenidos en cuenta a la hora de estudiar los procesos de socialización parental en familias en riesgo: nivel educativo parental, creencias sobre el desarrollo y la educación de sus hijos, nivel de razonamiento de los padres e historia personal.

En primer lugar, en relación al *nivel educativo progenitores* de familias en situación de riesgo psicosocial, tal y como comentamos en el primer capítulo, podemos decir que presentan bajos niveles de escolaridad. Por su parte, el nivel educativo parece guardar relación con los diferentes estilos educativos. En concreto, diferentes estudios han observado como los estilos indiferentes son los más frecuentes entre los progenitores sin estudios o con niveles bajos, mientras que los democráticos son más comunes en padres y madres con un nivel educativo medio-alto (Parra, 2005). A diferencia de este estudio, en el que no se observaron diferencias en otros estilos, otras investigaciones han relacionado también al estilo autoritario con un nivel educativo bajo (Ceballos y Rodrigo, 1998; Kelley, Power y Winbusch, 1992; Palacios et al., 1998; Alonso, Wagner y Castella, 2006; Ceballos y Rodrigo, 1998). En conjunto, estos datos apoyan la hipótesis que relaciona a las prácticas educativas inadecuadas con un nivel de escolaridad bajo, constituyéndose por tanto un indicador a tener en cuenta para el estudio de los estilos de socialización parental en las familias en situación de riesgo psicosocial.

En segundo lugar, se ha observado como las *creencias sobre el desarrollo y la educación de sus hijos* que tienen los padres, así como la complejidad de su razonamiento, en general, también están relacionadas con el estilo educativo adoptado por los padres. En un estudio llevado a cabo con familias andaluzas por Moreno (1991) se encontró que son los padres con creencias más tradicionales los que muestran preferencias por el control impositivo propio del estilo autoritario, mientras que los padres que presentan ideas más modernas sobre el desarrollo evolutivo del menor prefieren hacer uso de un control inductivo propio del estilo democrático. En el caso de las familias en situación de riesgo psicosocial, los datos de Martín (2005), muestran que estos padres tienden a asumir ideas de carácter innatistas y nurturistas, es decir, tradicionales, considerándose sujetos pasivos al crecimiento personal del menor y, por tanto, adoptando estrategias educativas poco adecuadas para su desarrollo personal.

En relación a la *complejidad del razonamiento de los padres*, se ha observado que son los más perspectivistas los que suelen hacer uso de prácticas democráticas, mientras que los que razonan desde un

punto de vista más autocentrado son más autoritarios en sus prácticas (Dekovic, Janssens y Gerris, 1991 cit. en Ceballos y Rodrigo, 1998). Esta variable está muy relacionada con el nivel educativo de los padres, siendo los padres de bajo nivel los que suelen presentar más dificultades para desarrollar un razonamiento más complejo. Así, la aplicabilidad de estos resultados a las familias en riesgo apoyan las hipótesis que relacionan a estas familias con estilos educativos poco adecuados para el desarrollo del menor.

En último lugar, vamos a referirnos a la relación que mantiene la *historia personal infantil* con los estilos de socialización parental. Los datos disponibles ponen de manifiesto que las propias experiencias educativas siendo niños influyen notablemente en el posterior desempeño como padre o madre, a través de un proceso de modelado y aprendizaje. Así, los padres que crecieron en familias democráticas es más probable que adopten prácticas propias de este estilo para educar a sus hijos. Sin embargo, como es bien conocido, los padres de familias en situación de riesgo no se caracterizan por haber crecido en entornos familiares muy saludables, esto puede ser otro factor que influya negativamente en su desempeño como padres, al reproducir con sus hijos las mismas pautas que recibieron en su contexto familiar de origen. En este sentido, algunos estudios longitudinales de la década de los 90 (Smith y Thornberry, 1995; Zingraff, Leiter, Myers y Jonsen, 1993) señalan con cierta claridad que una experiencia de maltrato en la infancia constituye un importante factor de riesgo para desarrollar un comportamiento maltratante como adulto.

En relación a las *prácticas educativas más frecuentes* en estos contextos, debemos comentar que la mayoría de las investigaciones realizadas con familias de nivel socioeconómico bajo destacan el uso que los padres y madres hacen de estrategias de control coercitivo como son el castigo o las amenazas. Parecer ser que tienden a ser padres autoritarios que valoran más la conformidad, la obediencia y la el cumplimiento de las normas en sus familias; y que suelen ser menos propensos a establecer relaciones igualitarias con sus hijos y a apoyar su autonomía (Ceballos y Rodrigo, 1998; Hill, Bush y Roosa, 2003; Luster, Rhoades y Hass, 1989; Pinderhughes et al., 2000). Este autoritarismo puede ser explicado, entre otras cosas, por el bajo nivel de estudios de los padres de estas familias, el nivel de estrés a la que están sometidos, su historia personal, la simplicidad de su razonamiento y sus teorías implícitas.

Para finalizar, y a pesar de los resultados expuestos, es necesario destacar la escasez de estudios empíricos que analicen las prácticas educativas más frecuentes en las familias en situación de riesgo psicosocial de nuestro país, así como que estudien cuáles son los principales efectos que ocasionan estas prácticas de socialización en los menores. La necesidad de conocer qué es lo que ocurre en estos contextos familiares para poder prevenir la aparición de problemas de ajuste ha abierto una línea de investigación muy interesante para los investigadores del desarrollo y, sobre todo, en el ámbito de la intervención psicosocial.

CAPÍTULO 4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tras esta revisión teórica observamos que la mayoría de las investigaciones encargadas de estudiar el proceso de socialización parental durante la adolescencia se han centrado en el estudio de este proceso en familias normativas, y no en contextos familiares en riesgo. Los problemas de desarrollo que presentan los adolescentes de estos entornos han despertado el interés de nuestro equipo para analizar cuáles son las prácticas educativas y los estilos de socialización parental más frecuentes en las madres de adolescentes que se encuentran en situación de riesgo psicosocial, y cuáles son los patrones de crianza más favorecedores para el desarrollo adolescente de los chicos y chicas de estos contextos.

El presente estudio empírico pretende abordar este objeto de estudio, para ello nos hemos marcado diferentes objetivos que, en conjunto, tratan de acercarnos a la realidad que presentan las familias en situación de riesgo psicosocial, concretamente, las familias usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios de la ciudad de Sevilla. Los objetivos planteados han sido:

1. *Trazar el perfil sociodemográfico de las familias usuarias de los servicios sociales comunitarios.* Para ello, presentaremos resultados relacionados con el nivel de intervención que reciben desde los SS.SS.CC., el nivel educativo de los padres, la situación laboral que presentan, y el tipo de estructura familiar que las caracteriza.
2. *Explorar las características de desarrollo de los chicos y chicas adolescentes que viven en contextos familiares en riesgo.* Para este segundo gran objetivo, nos hemos planteado una serie de objetivos más específicos que nos permitan obtener una información más detallada sobre los problemas de ajuste personal y autoestima en adolescentes en riesgo. En este sentido, nos centraremos en:

- Identificar los problemas de ajuste personal más frecuentes según las características individuales de los adolescentes.
 - Comprobar si los adolescentes de contextos familiares en riesgo presentan más problemas de ajuste que aquellos que provienen de familias normativas.
 - Explorar los tipos de autoestima que se ven más afectados en los adolescentes de familias en riesgo según sus características personales.
3. *Analizar el nivel de estrés psicosocial que presentan los jóvenes de familias en riesgo según sus características personales.* Para ello, hemos tomado como referencia un índice de estrés psicosocial extraído del estudio de los sucesos vitales estresantes vividos por estos menores en los últimos cinco años, así como del impacto emocional que han experimentado con los mismos. En concreto, trataremos de:
- Identificar los sucesos estresantes más frecuentes y de mayor impacto en estos chicos y chicas.
 - Estudiar si existen diferencias en el nivel de estrés psicosocial que experimentan estos menores en comparación con los adolescentes normativos
4. *Estudiar la incidencia que tiene el nivel estrés psicosocial en el desarrollo adolescente.* Para ello, abordaremos objetivos más específicos destinados a:
- Examinar si el nivel de estrés psicosocial al que están sometidos estos adolescentes se relaciona con sus problemas de ajuste y autoestima.
 - Explorar si a medida que aumenta el riesgo de estrés psicosocial aumentan los problemas de desarrollo adolescente.
 - Estudiar la incidencia que tienen la acumulación de sucesos estresantes en el desarrollo adolescente.
5. *Analizar en profundidad el proceso de socialización parental que se da entre los padres y adolescentes de familias en riesgo.* En este sentido, nos centraremos en:
- Identificar las prácticas de socialización más frecuentes en las madres con hijos adolescentes en contextos de riesgo.

- Observar si las prácticas educativas empleadas por estas madres se diferencian de las utilizadas normalmente por familias normativas.
- Inspeccionar si existen diferencias en las prácticas educativas en función de las características individuales de los menores, de las madres y de la familia.
- Identificar los estilos de socialización más frecuentes en las madres de familias en situación de riesgo.
- Estudiar la relación que mantienen las prácticas educativas parentales y los estilos de socialización parental con el desarrollo adolescente.

BLOQUE II. ESTUDIO EMPÍRICO de la investigación

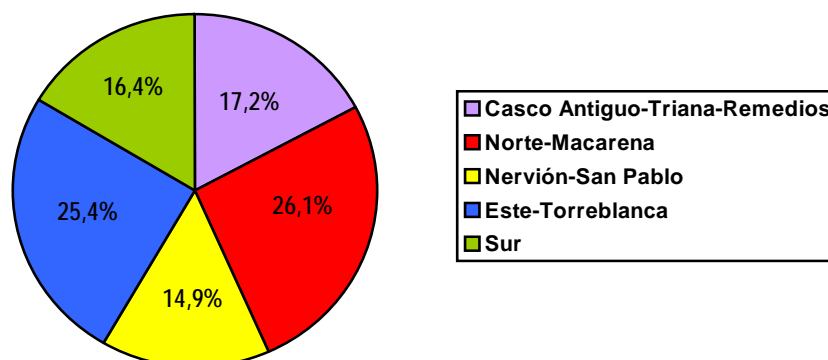
A lo largo de este segundo bloque de este trabajo presentaremos las principales características metodológicas que reúne el presente estudio empírico. Primero, en el capítulo quinto describiremos y analizaremos los resultados obtenidos en esta investigación atendiendo a los objetivos de investigación propuestos. Posteriormente, presentaremos un último capítulo donde se discutirán los resultados del estudio de acuerdo a la revisión teórica presentada en el primer bloque de este trabajo. Finalizaremos este capítulo resaltando las conclusiones e implicaciones prácticas más relevantes que se pueden extraer de este estudio y que pueden reforzar las intervenciones psicosociales que se están llevando a cabo con las familias en situación de riesgo psicosocial desde diferentes administraciones públicas, entre ellas, la de los Servicios Sociales Comunitarios.

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Sujetos

La muestra de estudio está conformada por 134 adolescentes, 56 chicas (41'8%) y 78 chicos (58'2%) con edades comprendidas entre los 11 y 17 años, pertenecientes a familias usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios que, por circunstancias diversas, se encuentran en una situación de riesgo psicosocial medio.

Figura 5.1. Distribución muestral por Zonas de Trabajo Social



Los chicos y chicas de estudio proceden de diferentes barrios de la ciudad de Sevilla. Concretamente, el 14'2% provienen del barrio de la Macarena; el 25,4% de Rochelambert y San Pablo (12'7% cada uno respectivamente); el 20'8% de Alcosa y Polígono Sur (el 10'4% cada uno); el 9'7% de Casco Antiguo; el 7'5% de Triana-Remedios; el 18% de Polígono Norte, Los Carteros y Bermejales (6% cada uno

respectivamente); y el 4'4% de Torreblanca y La Calzada-Nervión (con un 2'2% cada uno). Si reagrupamos estos barrios por Zonas de Trabajo Social (ZTS), tal y como hacen los Servicios Sociales Comunitarios para organizar y coordinar su trabajo, podríamos decir que 35 adolescentes proceden de la ZTS Polígono Norte-Macarena, 34 jóvenes de la ZTS Este-Torreblanca, 23 chicos y chicas en la ZTS Casco-Antiguo-Triana-Remedios, 22 adolescentes de la ZTS Sur y 20 jóvenes de la ZTS Nervión-San Pablo (Ver figura 5.1).

Existe cierto acuerdo entre los profesionales en la necesidad de identificar diferentes etapas dentro del periodo de la adolescencia (adolescencia inicial, adolescencia media y adolescencia tardía), principalmente por caracterizarse como una etapa llena de cambios donde las necesidades e inquietudes que presentan los chicos y chicas son muy variables dependiendo de la edad en la que se encuentre. Sin embargo, no existe un consenso unánime que dicte cuáles son las edades que limitan cada una de estas etapas. Para esta investigación, y teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo de estos chicos y chicas, hemos optado por hacerlo de la siguiente manera: la adolescencia inicial entre los 11 y 13 años, la adolescencia media entre los 14 y 16 años y la adolescencia tardía a partir de los 17 años. La dificultad para acceder a una muestra de adolescentes en riesgo de 17 años ha provocado que el tamaño muestral del tercer grupo sea muy pequeño (ver tabla 5.1.) y es por eso que prescindiremos de estos datos para algunos de los análisis estadísticos que se expondrán en el capítulo de resultados.

Tabla 5.1. Distribución muestral por edad y sexo

	CHICOS	CHICAS	TOTAL
Adolescencia Inicial (11-13 años)	38	29	67 (50%)
Adolescencia Media (14-16 años)	38	25	63 (47'01%)
Adolescencia Tardía (17 años)	2	2	4 (3%)
TOTAL	78 (58'21%)	56 (41'79%)	134 (100%)

Tal y como se detalla en el procedimiento, los adolescentes de la muestra fueron seleccionados de diferentes programas psicosociales que estaban siendo implantados en las Unidades de Trabajo Social (UTS) durante los años 2005 y/o 2006. Concretamente, los chicos y chicas de nuestro estudio proceden de cuatro programas de intervención psicosocial distintos: Programa de Formación y Apoyo Familiar (FAF); Programa Socioeducativo para Adolescentes; Programa de Desarrollo Socioafectivo para Adolescentes y la Unidad de Día (Ver Tabla 5.2). Es importante destacar que las entrevistas con los adolescentes se realizaron antes o en las primeras sesiones de desarrollo de los programas, por lo tanto los datos de este estudio no pueden considerarse como el reflejo de dichas intervenciones.

Tabla 5.2. Distribución muestral por grupos de donde provienen

<i>Formación y Apoyo Familiar</i>	<i>Socioeducativo para Adolescentes</i>	<i>Desarrollo Socioafectivo para Adolescentes</i>	<i>Unidad de Día de la ZTS</i>
N=64	N=45	N=17	N=8
47'8%	33'6%	12'7%	6%

Como se observa en la tabla 5.2., casi el 50% de los jóvenes de esta muestra han sido seleccionados del programa FAF. Los participantes de este programa son las madres de los adolescentes de este estudio, y tiene por objetivo general proporcionar a los padres y madres usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios una fuente de apoyo que les permita desempeñar exitosamente y eficazmente sus tareas y responsabilidad educativa. Como se ha comentado anteriormente, los hijos e hijas de estas madres fueron entrevistados en la fase inicial de implementación del programa por lo que los estilos de socialización de estas madres todavía no habían podido verse modificados por esta intervención.

2. Instrumentos

Para esta investigación se elaboró una batería de instrumentos compuesta de autoinformes y entrevistas semi-estructuradas que evalúan diferentes aspectos de las relaciones familiares y el desarrollo personal adolescente. Algunos de los instrumentos resultaron ser traducciones de instrumentos elaborados por investigadores extranjeros y otros fueron diseñados por profesionales de este país atendiendo a la cultura, costumbres y comportamientos de las familias españolas.

A continuación, presentaremos los instrumentos utilizados para recoger la información, organizados por bloques atendiendo a su objetivo de evaluación.

Datos de identificación del adolescente

- Se trata de un instrumento que tiene por objetivo recabar información personal y sociodemográfica de los menores entrevistados, así como de sus madres. El objetivo de preguntar algunas características personales de la madre a los menores (nombre, edad, etc.) era que técnicos y técnicas de los Servicios Sociales Comunitarios pudieran identificar posteriormente a la familia del adolescente, y responder así a una serie de cuestiones sobre el ambiente familiar del menor.

Datos familiares del adolescente

1. Perfil familiar del adolescente. Se trata de una ficha de datos elaborada para esta investigación que pretende recoger información sobre la figura materna del adolescente (edad de la madre; nivel de estudios y situación laboral) y estructura del ambiente familiar (tipo de familia). Esta ficha fue

enviada a las Unidades de Trabajo Social a la que pertenecen estos adolescentes con la finalidad de que pudiera ser cumplimentada por los profesionales correspondientes.

Relaciones familiares

2. **Estilos de Socialización Paternal.** Fue evaluado con la Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA29) creado por Musitu y García (2001). Esta escala se ha elaborado para evaluar la percepción que tiene el adolescente sobre el estilo de socialización de los padres en distintos escenarios representativos de la cultura occidental. El adolescente valora la actuación de su padre y madre en 29 situaciones significativas (13 situaciones positivas y 16 negativas), obteniendo puntuaciones para distintas escalas que conforman, tras una fórmula matemática, una medida global para cada progenitor en las dimensiones de Aceptación/Implicación (las escalas que componen esta dimensión son "afecto", "diálogo", "indiferencia", "displicencia") y Coerción/Imposición (comprende las escalas "coerción verbal", "coerción física", "privación"). A partir de las puntuaciones obtenidas en las dos dimensiones se tipifica el estilo de socialización de cada padre como *autorizativo*, *indulgente*, *autoritario* o *negligente*, atendiendo a la baremación extraída en el estudio de Musitu y García (2001) con una muestra de 2833 adolescentes de los centros públicos y privados de la Comunidad Valenciana.

Si bien es cierto que esta escala permite recoger el estilo educativo de ambos progenitores, el elevado número de familias monoparentales que componen la muestra de este estudio, así como la dificultad para llevar a cabo entrevistas de larga duración con estos adolescentes, han sido razones suficientes para decantarnos por evaluar un único estilo de socialización, en concreto, el de la madre. Por último, queremos comentar que la complejidad que implica esta prueba hizo que tuviéramos que administrarla mediante entrevista a cada adolescente, y no de manera autoadministrada. De esta manera, eliminamos el riesgo de que fuese cumplimentada por los adolescentes de manera errónea.

Los índices de fiabilidad de esta escala en este estudio en las dos dimensiones de primer orden fueron en este estudio de .85 y .65 para las dimensiones Aceptación/Implicación y Control/Imposición respectivamente.

Desarrollo personal adolescente

3. **Ajuste personal.** Utilizamos la escala Youth Self-Report (Achenbach, 1991) adaptada al español por Lemos, Fidalgo, Calvo y Menéndez (1992a) para evaluar el ajuste interno y externo adolescente.

Escala autocumplimentable diseñada para adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y 18 años que se compone de 113 ítems divididos en dos partes.

La primera parte se compone de 17 ítems que hacen referencia a diversas competencias psicosociales e incluye actividades deportivas y de ocio en las que participa el sujeto. Esta primera parte no ha sido de interés para este estudio y es por eso que no se presentan resultados relacionados con este primer bloque de ítems. La segunda parte del YSR incluye 112 ítems, de los cuales 103 describen una amplia gama de conductas problemáticas (102 relativos a problemas conductuales específicos y un ítem relativo a problemas físicos sin causas médicas conocidas), y los 16 ítems restantes describen comportamientos socialmente deseables. Todos los ítems de esta segunda parte están formulados en primera persona y deben ser contestados eligiendo una única opción de respuesta con relación al presente o a los últimos seis meses. Para este estudio se utilizó el sistema de corrección propuesto por Lemos et al. (2002) para calcular tanto los síntomas centrales de primer orden (conductas delictivas, quejas somáticas, problemas de relación, búsqueda de atención, conducta fóbica-ansiosa, problemas de pensamiento) como los de segundo orden (problemas de ajuste interno y problemas de ajuste externo).

Además de los síndromes centrales de primer y de segundo orden extraídos del análisis factorial de la prueba realizado por Lemos et al. (2002), las características de riesgo de nuestra muestra nos han llevado a la necesidad de crear una escala de 16 ítems que evalúe comportamientos adolescentes de alto riesgo, tanto a nivel interno como externo. Esta escala se compone por ítems que no quedaban recogidos en los síndromes anteriormente expuestos, posiblemente porque la muestra de estudio de la que parten Lemos et al. (2002) para llevar a cabo el análisis factorial del YSR es de adolescentes de familias normativas. Las conductas de alto riesgo evaluadas con esta escala son las siguientes: intentos de suicidios, destrozos de pertenencias ajenas, aislamiento, sentimientos de no ser querido, peleas continuas, relación con compañeros problemáticos, mentiras o engaños, agresividad física, escapada de casa, provocación de incendios, hurtos en el hogar, hurtos fuera del hogar, ideas de suicidio, faltar a clase y consumo de alcohol y drogas.

Los índices de fiabilidad en este estudio para las dimensiones de segundo orden de esta escala fueron de .75, .82 y .77 para la dimensión problemas de ajuste interno, externo y de alto riesgo respectivamente. La puntuación total de la escala "problemas de ajuste total" presentó un Alpha de Cronbach de .90.

4. Autoestima. Para evaluar esta dimensión se utilizó la escala elaborada por García y Musitu (2001) denominada "Escala de Autoconcepto para adolescentes (AF5)". Esta escala compuesta por 30

ítems cuyas alternativas de respuestas han sido adaptadas para este estudio a 5 opciones de respuestas para facilitar la cumplimentación del mismo. Esta escala nos aporta una medida global de la autoestima de los adolescentes a partir de 5 componentes: académica, social, emocional, familiar y física. Sus puntuaciones oscilan entre 1 y 5 puntos.

En este estudio, el Alpha de Cronbach obtenido para la puntuación total de esta escala es de .77 y para sus dimensiones son de .88 para el componente académico, .66 para el social, .69 para el emocional, .82 para el familiar y .76 para el físico.

Historia de sucesos vitales estresantes en la vida adolescente

5. Acontecimientos vitales estresantes (AVE). Inventario autoadministrable diseñado por Oliva, Jiménez, Parra y Sánchez-Queija (2008b) compuesto por un listado de 29 sucesos negativos relativos a sí mismo y/u otras personas significativas, que pueden ser experimentado por el adolescente en el contexto de la familia, la escuela o el grupo de iguales (divorcio o separación de los padres, muerte de un familiar, repetición de curso, ruptura con la pareja, etc.). Los participantes deben indicar los sucesos vividos durante los últimos 5 años. Cada ítem recibe una puntuación de 1 si ha ocurrido o de 0 si no ha tenido lugar. La puntuación total se obtiene con la suma de los 29 ítems. Además, los adolescentes deben señalar en una escala de 1 a 10, el impacto emocional que cada uno de los sucesos ocurridos ha tenido para ellos. Para este estudio, se calculó una puntuación promediada sobre el impacto emocional personal que genera cada suceso, para ello se sumaron las puntuaciones del impacto emocional de los sucesos acontecidos y se dividió por la ocurrencia total de los mismos.

Todos los instrumentos de esta investigación fueron completados individualmente por los chicos y chicas de la muestra, a excepción de la escala que mide el estilo de socialización paternal que fue aplicado a modo de entrevista por colaboradores y miembros del equipo de investigación. Del mismo modo, hay que decir que en muchas ocasiones los miembros de este equipo se vieron "obligados" a ayudar a estos menores a cumplimentar la batería de instrumentos, principalmente por problemas de comprensión, atención y conducta.

3. Diseño Experimental

Según la clasificación de Montero y León (2005) el diseño de investigación utilizado en este estudio es de carácter transversal y descriptivo. Es decir, los datos descriptivos que se presentan a lo largo de este estudio fueron recogidos en un único momento temporal.

4. Procedimiento

El procedimiento seguido para contactar con la muestra de estudio así como para recopilar datos personales y familiares de los adolescentes de familias usuarias de los SS.SS.CC. ha sido el siguiente.

1. En un primer momento, informamos a los profesionales de las U.T.S de la ciudad de Sevilla de los objetivos y características del estudio, y preguntamos cuáles son los programas grupales de corte psicosocial que estaban implantándose en ese momento en su U.T.S.
2. Posteriormente, y antes de acordar la cita para la evaluación, se les comentó los requisitos que deben reunir la muestra de estudio: chicos y chicas con edades comprendidas entre los 11 y 18 años, adolescentes de familias usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios que por circunstancias personales y familiares se encuentran en una situación de riesgo psicosocial medio y participantes de algunos de los programas de corte psicosocial implantados por la U.T.S; la intención de este último criterio fue simplemente facilitarnos la accesibilidad a la muestra.
3. En segundo momento, y atendiendo a las características de nuestra muestra de estudio, se acordó con los profesionales de la U.T.S cuáles serían los programas, de los que se estaban desarrollando, que se ajustaban más al perfil adolescente que buscábamos. Seguidamente, nos pusimos en contacto con el responsable del programa para acordar un día y una hora para ir al aula donde se desarrollaba y entrevistar así a los adolescentes. A excepción de lo que ocurre en los demás programas, en el programa de Formación y Apoyo Familiar (FAF) el procedimiento que se llevó a cabo fue algo diferente. En este caso, los participantes del FAF son los padres y no los menores, por eso se le solicitó al profesional del grupo que fuera el mismo el que informara a los progenitores del objetivo del estudio, y tras su consentimiento, se les pidió que colaborasen con nosotros en una próxima sesión viniendo acompañados de sus hijos e hijas adolescentes, momento en el que se entrevistó a los menores. Hay que señalar que solo se han tenido en cuenta las entrevistas de aquellos adolescentes cuya madre llevaba participando en el programa como máximo un mes.
4. Los instrumentos fueron aplicados por los miembros del equipo de investigación en las aulas donde se llevan a cabo los programas psicosociales referidos, a excepción de los adolescentes del programa FAF para el cual se nos reservó un espacio distinto al de las madres para no interrumpir la sesión de trabajo. Un total de 4 o 5 colaboradores del equipo se desplazaron al lugar acordado con los técnicos para administrarle la batería de instrumentos a los adolescentes (los grupos solían

estar conformado por 4-7 adolescentes). La cumplimentación de los cuestionarios se desarrolló en cada aula durante 45 minutos.

5. Para finalizar, se comunicó a los técnicos los nombres de los adolescentes que habían sido entrevistados en el programa y se les hacía entrega de la ficha "Perfil Familiar del Adolescente" para que cumplimentara algunos datos familiares de interés para este estudio.

Respecto a este procedimiento deben ser destacadas varias cosas: En primer lugar, el estricto respeto que se le ha guardado a los datos aportados por los Servicios Sociales Comunitarios de las familias participantes en el estudio. Segundo, la estrecha colaboración de los distintos profesionales de los Servicios Sociales Comunitarios. Y finalmente, agradecer la participación de todos los jóvenes que han participado, sin los cuales no hubiera sido posible este estudio.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez descritas las características de la muestra así como los instrumentos utilizados y procedimiento seguido, vamos a dedicar el presente capítulo a exponer los resultados de este estudio.

1. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE LAS FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO

En primer lugar y con la finalidad de entender el por qué hemos considerado a las familias de estos adolescentes como contextos de riesgo psicosocial, se describirán algunas de las circunstancias sociodemográficas adversas que rodean a los contextos familiares en los que viven estos menores.

La presentación de estos resultados va estar organizada de la siguiente manera: primero presentaremos una caracterización de las familias según el tipo de intervención que están recibiendo desde los Servicios Sociales Comunitarios; en segundo lugar presentaremos el tipo de estructuración familiar más predominante en esta muestra. Por último, describiendo algunas características personales de las madres, como la edad media, nivel educativo y situación laboral.

Tal y como se ha comentado en el capítulo de metodología, los adolescentes de este estudio son menores de familias que por diversos motivos están siendo atendidas actualmente por los *Servicios Sociales Comunitarios*. Los SS.SS.CC. están organizados para dar respuesta a las demandas y necesidades de las personas de un entorno. Para cubrir estas carencias este dispositivo social ofrece a las familias una serie servicios que atienden con diferentes niveles de intervención. En esta línea, se presentarán en la tabla 6.1. como se distribuyen las familias de esta muestra entre las diferentes prestaciones de servicios que ofrecen los Servicios Sociales Comunitarios.

Tabla 6.1. Distribución muestral por niveles de intervención

Familias de Comunidad	N=32 familias (23'9%)	<u>Nivel de Intervención 1</u> : Familias en los que algún miembro está participando en uno de los programas que ofrece los Servicios Sociales Comunitarios. En estos casos el nivel de intervención no excede más allá de la participación de esa persona en ese programa, tanto así que de estas familias no se tiene apenas información de su situación sociofamiliar y ni siquiera tienen expediente abierto en los Servicios Sociales.
Servicio de Información y Orientación	N=27 familias (20'1%)	<u>Nivel de Intervención 2</u> : Familias que acuden a la Unidad de Trabajo Social de su zona para solicitar información y orientación sobre las prestaciones que ofrece los Servicios Sociales. Las familias que se encuadran en este grupo están siendo en ese momento evaluadas y asesoradas por los técnicos de su Unidad de Trabajo Social para mejorar su situación de vida actual.
Servicio de Reinserción Social	N=65 familias (48'5%)	<u>Nivel de Intervención 3</u> : Familias que están siendo intervenidas por los Servicios Sociales Comunitarios con la finalidad de promover su reinserción social.
Equipos de Tratamientos Familiar	N=10 familias (7'5%)	<u>Nivel de Intervención 4</u> : Familias que están siendo intervenidas por los ETF porque la problemática que les rodea es de tal gravedad que se teme por la integridad de sus menores.

Así, se observa que el 48'5% de nuestra muestra procede del Servicio de Convivencia y Reinserción Social (CORE), el 23'9% del grupo de Comunidad, el 20'1% del Servicios de Información y Orientación, y el 7'5% de los Equipos de Tratamiento Familiar. Estos resultados indican que aproximadamente la mitad de estas familias están siendo intervenidas desde el servicio CORE, es decir, que están siendo atendidas por un servicio que tiene la función de buscar alternativas de integración a personas que se encuentran en especiales condiciones de marginación. Las familias de este servicio han sido identificadas por los Servicios Sociales Comunitarios como familias que requieren de la ayuda de profesionales para que puedan funcionar adecuadamente y supongan contextos positivos de desarrollo para sus menores. Por lo tanto, podríamos decir que cerca del 50% de nuestros adolescentes conviven en familias que han sido ya detectadas por los Servicios Sociales Comunitarios como contextos de riesgo.

El hecho de que nuestra muestra esté compuesta por adolescentes de familias usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios facilita el acceso de algunos *datos familiares* que consideramos de vital importancia para perfilar nuestra muestra de estudio. Evidentemente, no ha sido posible recoger los datos familiares de todos los chicos y chicas de nuestro estudio, principalmente por cuatro razones: 1) por tratarse en algunos caso de familias de comunidad de las cuáles los Servicios Sociales Comunitarios no disponen apenas de información de este tipo; 2) por simple desconocimiento de la UTS; 3) por estar siendo evaluadas por su UTS en el momento de la recogida de datos y no tener informatizadas aún la información en el SIUSS; 4) por confidencialidad o privacidad de los datos familiares.

Otros de los resultados más interesantes de este estudio están relacionados con el tipo de estructuración que presentan los contextos familiares en los que viven estos menores. Los resultados disponibles en relación al tipo de estructuración familiar indican que de un total de 122 adolescentes, 51 de los adolescentes conviven con familias biparentales (38'1%), 59 chicos y chicas con familias monoparentales (44%), 8 adolescentes están en Acogimiento/Adopción por parte de familia extensa (6%) y 14 adolescentes forman parte de familias reconstituidas (9'7%) (Ver tabla 6.2.). De un 1'5% no se dispone de esta información por ser menores de familias del primer nivel de intervención de los SS.SS.CC., es decir, del grupo de comunidad.

Tabla 6.2. Tipologías de familias

<i>Familias Biparentales</i>	<i>Familias Monoparentales</i>	<i>Acogimiento/Adopción</i>	<i>Familia Reconstituida</i>	<i>Sin datos</i>
N=51	N=59	N=8	N=14	N=2
38'1%	44%	6%	10'4%	1'5%

Si clasificamos a las familias de estos adolescentes en dos grupos atendiendo a la tipología tradicional de “familias monoparentales” y “familias biparentales” los datos muestran una distribución equitativamente entre ambos tipos de familias. Así el 50% de los adolescentes conviven con familias biparentales, con dos progenitores, mientras que el 48'5% conviven con un único progenitor, que en la mayoría de los casos suele ser la madre (Ver Tabla 6.3.).

Tabla 6.3. Tipologías de familias. Monoparentalidad y Biparentalidad		
<i>Familias Biparentales</i>	<i>Familias Monoparentales</i>	<i>Sin datos</i>
N=67	N=65	N=2
50%	48'5%	1'5%

Respecto a los datos personales de los padres de estos menores debemos decir que se solicitaron los *datos de la madre* (tutora), y no del padre. El motivo principal fue debido el objetivo central de este estudio “analizar los efectos de la socialización parental de la madre en el desarrollo adolescente”. En las figuras 6.1. y 6.2. se presentan los datos relacionados con la edad y el nivel educativo de estas madres.

Figura 6.1. Edad de las madres de los adolescentes

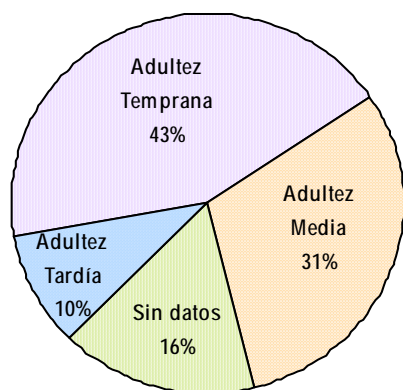
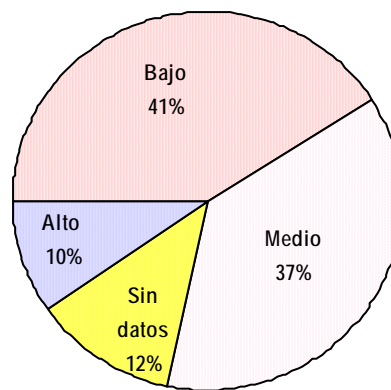


Figura 6.2. Nivel de estudios de las madres



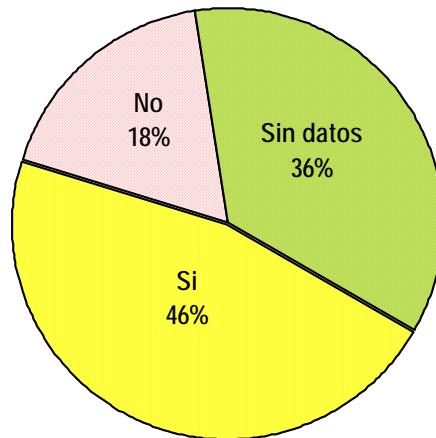
Las edades de las madres de esta muestra oscilan entre los 24 y 74 años y presentan una media de 42 años (SD=9'09). Con idea de presentar una información más precisa de este índice, se ha clasificado a estas madres en cuatro grupos limitados por las siguientes edades: Adulthood Temprana (24-40 años), Adulthood Media (41-50 años) y Adulthood Tardía (51-74 años). Los datos representados en la figura 6.1. indican que son los dos primeros grupos de edades “Adulthood Temprana y Adulthood Media” los que concentran la mayor parte de la muestra, concretamente comprenden el 74% de la muestra, mientras que madres mayores de 51 años solamente son el 10% del total.

En el mismo sentido, las diferencias entre niveles educativos fueron establecidas en tres niveles; Nivel Educativo Bajo (Sin estudios/Primarios incompletos), Nivel Educativo Medio (Primarios completos/Secundarios incompletos) y Nivel Educativo Alto (Secundarios Completos/Universitarios

incompletos/Universitarios completos). La figura 6.2. representa la distribución muestral de esta variable y se aprecia que el 78% de los adolescentes de este estudio tienen madres con un nivel educativo bajo o medio y solamente un 10% presenta estudios secundarios o universitarios.

Otra de las variables que se ha considerado de vital importancia para determinar el perfil de las madres de estos chicos y chicas adolescentes, está relacionado con su situación laboral. Concretamente, nos interesa saber si son madres que actualmente estaban trabajando o no (figura 6.3), en donde suelen trabajar (gráfica 6.3) y cuáles son las condiciones laborales que presentan (gráfica 6.2). Esta información va a ser especialmente relevante para las familias monoparentales donde la precariedad económica suele ser más crítica (gráfica 6.1).

Figura 6.3. Situación Laboral de las madres

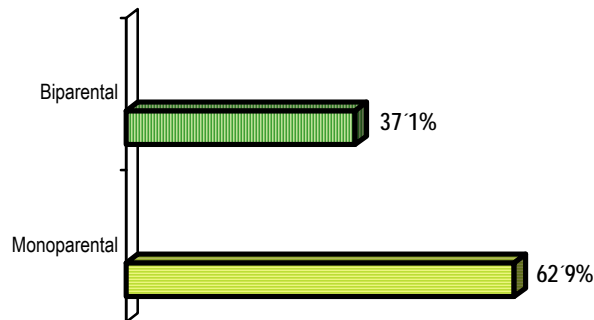


Por lo tanto, estos resultados muestran que del 64% de los datos disponibles, un 46% de los adolescentes tienen madres trabajadoras mientras que un 18% son amas de casa que no comportante sus tareas domésticas y educativas con una actividad laboral externa.

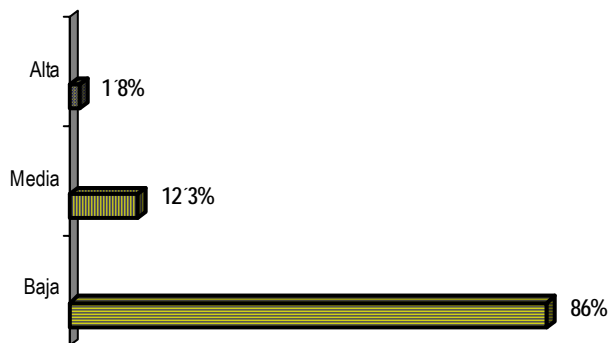
Por otro lado, la gráfica 6.1. muestra que un 63% de las madres trabajadoras provienen de familias monoparentales y un 37% de familias biparentales. Estos datos indican que son principalmente las mujeres que asumen en solitario la labor educativa de sus hijos las que deben asumir responsabilidades laborales fuera de casa. Además, se observa que la mayoría de las mujeres trabajan en lugares que no requieren de casi ninguna cualificación laboral. Así, un 86% presentan un trabajo de baja cualificación laboral (limpiadora, hostelería, etc.), un 12'3% de cualificación laboral media (encargado tienda, celador, etc.) y sólo un 1'8% presenta un trabajo de cualificación alta (enfermera, abogada, etc.) (Ver gráfica 6.3.). Por último, y en relación a las condiciones legales que regulan su situación laboral, decir que un 37'5%

disponen de contrato laboral mientras que un 62'5% de las madres trabajadoras no han firmado ningún contrato que regule legalmente su actividad laboral (ver gráfica 6.2.).

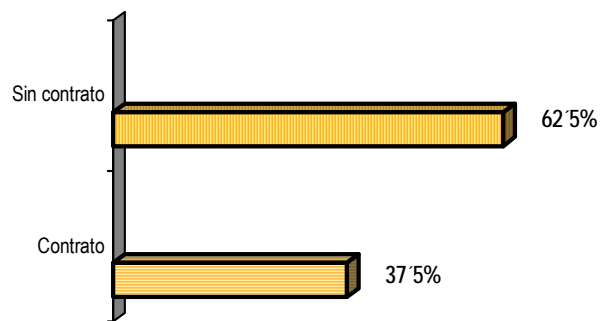
Posiblemente, la precariedad laboral de estas madres esté relacionada con dos aspectos: Primero, el que presenten niveles de escolaridad tan bajo imposibilita acceder a un empleo de alta cualificación; y segundo, las dificultades económicas que presentan estas familias les lleva a aceptar cualquier tipo de trabajo que supongan un incremento a su economía familiar.



Gráfica 6.1. Estructura familiar de las madres trabajadoras



Gráfica 6.3. Cualificación laboral de las madres trabajadoras



Gráfica 6.2. Legalización laboral de las madres trabajadoras

Todos estos indicadores de riesgo familiar permiten configurar una imagen de cómo es el ambiente familiar en el que viven los adolescentes objeto de nuestro estudio. El ser chicos y chicas de familias usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios, del Servicio de Reinserción Social mayoritariamente (48'5%), familias monoparentales (44%), donde las mujeres que están al frente de estas familias presentan un nivel de estudios bajo o medio (75%) y presentan situación laboral poco favorable (el 85'7% de las mujeres trabajadoras presentan un trabajo de baja cualificación y sin contrato el 62'5%), apoya la hipótesis de considerar a los contextos familiares de estos menores como contextos de riesgo.

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS ADOLESCENTES DE FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL

En este apartado vamos a analizar cuáles son las dificultades de desarrollo que presentan los chicos y chicas adolescentes de familias usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios en situación de riesgo. Concretamente, nos vamos a centrar en tres dimensiones de análisis: problemas de ajuste personal, nivel de autoestima y acumulación de circunstancias estresantes. Dimensiones que en el último apartado de este apartado se relacionarán entre sí para explorar si el incremento de circunstancias de estrés mantiene alguna relación con los problemas de ajuste y nivel de autoestima de estos menores.

2.1. Problemas de ajuste personal en adolescentes en riesgo.

En este apartado se van a describir los principales problemas de ajuste que presentan los chicos y chicas adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial. Para ello, primero presentaremos los descriptivos generales de las escalas que conforman esta dimensión y en segundo lugar presentaremos los datos según sexo y edad adolescente, y finalmente compararemos las medias obtenidas por estos adolescentes con las halladas en otros estudios con adolescentes de familias normativas.

En la tabla 6.4. se presentan los *datos descriptivos* de esta dimensión de análisis. Recordar que las puntuaciones medias de cada una de las escalas no son comparables entre sí, ya que la propuesta de corrección de Lemos et al. (2002) para estas escalas no procede de la suma del mismo número de ítems.

Tabla 6.4. Descriptivos de los problemas de ajuste adolescentes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.típica
PROBLEMAS DE AJUSTE GENERAL (PB.T)	129	12	96	47'33	19'60
PROBLEMAS DE INTERNALIZACIÓN (PB.I)	129	0	32	10'12	5'78
PROBLEMAS DE EXTERNALIZACIÓN (PB.E)	129	0	40	10'69	6'87
PROBLEMAS DE ALTO RIESGO (PB.R)	129	0	17	4'15	3'94

La puntuación media de los problemas de ajuste general es de 47'33 (DT=19'60) dentro de un intervalo 0 a 204 puntos. La puntuación media de los problemas de ajuste interno es de 10'12 (DT=5'78) en un intervalo de 0 a 46 mientras que para los problemas de ajuste externo presentan una media de 10'69 (DT=6'87) en un rango de puntuación de 0 a 26. Por último, y en relación a los problemas de ajuste de alto riesgo comentar que la media de estos chicos y chicas es de 4'15 (DT=3'94) en un intervalo de 0 a 32 puntos. Estos resultados parecen indicar que los problemas más frecuentes en estos menores son los problemas de ajuste externo relacionados con trasgresión a la norma, conductas agresivas, hurto, etc. en comparación con los problemas de internalización.

Respecto a las diferencias que presentan en ajuste personal los adolescentes de nuestro estudio en función del *sexo adolescente*, los datos de la tabla 6.5 indican que son las chicas las que presentan más problemas de internalización relacionados con depresión, ansiedad, aislamiento, etc. ($t(127)=3.85; P=.000$). Respecto a otros problemas de conducta, como son los problemas de externalización y de alto riesgo, chicos y chicas presentan un nivel de ajuste o desajuste similar.

Tabla 6.5. Puntuaciones medias de los problemas de ajuste según el sexo adolescente

	TOTAL	CHICOS	CHICAS	T de Student	P
PROBLEMAS DE AJUSTE GENERAL (PB.T)	47'33	44'55	51'07	1.88	.062
PROBLEMAS DE INTERNALIZACIÓN (PB.I)	10'12	8'51	12'28	3.85	.000
PROBLEMAS DE EXTERNALIZACIÓN (PB.E)	10'69	10'12	11'46	1.04 ^a	.300
PROBLEMAS DE ALTO RIESGO (PB.R)	4'15	4'19	4'09	0.137	.892

^a .No se cumple el supuesto de igualdad de varianza ($F(1,127)$ de Levene= 5.542 $p=.020$). En la casilla se presenta el estadístico "t" que emplea estimaciones diferentes de la varianza

Antes de comentar los resultados obtenidos según la *edad adolescente*, es conveniente señalar que no se han tenido en cuenta los chicos y chicas de la adolescencia tardía para estos análisis. El pequeño tamaño de la muestra que compone este grupo (N=4) impedía calcular estadísticos de comparación fiables con los restantes grupos de edades. Los contrastes de medias entre los dos primeros grupos, adolescencia inicial y media, no muestran diferencias significativas para ninguna de las dimensiones de ajuste personal evaluadas (ver tabla 6.6.). Según estos resultados, por lo tanto, no podemos decir que los adolescentes de 13 ó 15 años presenten más o menos problemas de conducta que los más pequeños.

Tabla 6.6. Media de los problemas de ajuste según la edad adolescente

	G.1	G. 2	G. 3	T de Student	P
PROBLEMAS DE AJUSTE GENERAL (PB.T)	47'40	46'93	-	0.134	.894
PROBLEMAS DE INTERNALIZACIÓN (PB.I)	10'16	11'09	-	0.009	.993
PROBLEMAS DE EXTERNALIZACIÓN (PB.E)	10'01	10'01	-	-0.763	.447
PROBLEMAS DE ALTO RIESGO (PB.R)	3'71	4'41	-	-1.04	.229

Hasta ahora hemos descrito a estos jóvenes en función de sus problemas de conducta, sin embargo estos datos de manera aislada no informan de si presentan mayor o menor desajuste que otros adolescentes. Con idea de resolver esta incógnita, hemos optado por *contrastar las medias* de esta investigación con las halladas en un estudio con una muestra de 2833 *adolescentes normativos* (1519 varones y 1314 mujeres) que fueron entrevistados con el mismo instrumento de este estudio y cuya prueba fue corregida de la misma manera para la mayoría de las escalas (Lemos et al., 2002).

En la tabla 6.7. se presentan los contrastes de medias realizados para una media teórica entre las puntuaciones promedias del presente estudio y las obtenidas en el estudio de Lemos et al. (2002). Antes de

comentar los resultados es necesario decir que algunas de las escalas de esta dimensión (problemas de ajuste interno y externo para ambos sexos) no pudieron ser comparadas con los promedios de los adolescentes normativos por seguir un procedimiento de corrección distinto al realizado en este estudio.

Tabla 6.7. Adolescentes en riesgo/no riesgo y problemas de ajuste adolescente

CHICOS Y CHICAS	Desajuste Total	Desajuste Interno	Desajuste Externo
RIESGO	47'33 (19'60)	-	-
NO RIESGO	45'77 (19'85)	-	-
T	0'905	-	-
P	P=.367	-	-

CHICOS	Desajuste Total	Desajuste Interno	Desajuste Externo
RIESGO	44'55 (18'55)	8'51 (4'86)	10'12 (5'84)
NO RIESGO	44'13 (19'83)	9'81 (5'58)	8'17 (4'96)
T	-0'197	-2'30	2'88
P	P=.844	P=.024	P=.005

CHICAS	Desajuste Total	Desajuste Interno	Desajuste Externo
RIESGO	51'07 (20'51)	12'28 (6'24)	11'46 (8'05)
NO RIESGO	47'03 (19'71)	12'56 (6'41)	7'75 (4'31)
T	1'46	-0'331	3'416
P	P=.150	P=.742	P=.001

Respecto a las diferencias de sexo, los datos ponen de manifiesto que así como los chicos adolescentes del estudio de Lemos et al. (2002) presentan más problemas de internalización que nuestros chicos ($t=-2'30$; $p=.024$), ocurre justamente lo contrario cuando exploramos los problemas de externalización, siendo los adolescentes en riesgo los que presentan más problemas de este tipo ($t=2'88$; $p=.005$). En relación a las chicas, cuando contrastamos las medias entre las de riesgo y las de no riesgo observamos que ambas presentan el mismo nivel de desajuste interno, sin embargo no podemos decir lo mismo cuando estudiamos la prevalencia de los problemas de ajuste externo, donde son las chicas en riesgo las que presentan peor desajuste en comparación con las chicas normativas ($t=-3'41$; $p=.001$).

2.2. Autoestima en adolescentes en riesgo.

Una vez presentados y comentados los resultados de la dimensión problemas de ajuste, vamos exponer y analizar los relacionados con la dimensión autoestima. Entendemos por autoestima la percepción que el individuo tiene sobre su propio funcionamiento social, psicológico y físico o corporal. Este carácter multidimensional se ha tenido en cuenta en este estudio con el análisis de 5 componentes: autoestima familiar, autoestima social, autoestima académica y autoestima física.

En la misma línea que se hizo en el apartado anterior, presentaremos los resultados en el siguiente orden. En primer lugar, expondremos los resultados descriptivos de la prueba, posteriormente compararemos las puntuaciones medias de la escala según el sexo y la edad adolescente. A diferencia de los problemas de ajuste, no hemos tenido la posibilidad de comparar estos resultados con los de adolescentes normativos por no disponer de estudios que utilicen la misma adaptación del instrumento de autoestima de García y Musitu (2001) que se ha realizado en este estudio.

Según los *datos descriptivos* que aparecen en la tabla 6.8. la media obtenida para la autoestima total es de 3'65 puntos (DT=0'45) de una escala de 1 a 5. En relación a los componentes de la autoestima, observamos que el tipo de autoestima más criticada por los chicos y chicas adolescente es la autoestima académica (media de 3'15), seguida de la física (media de 3'40), emocional (media de 3'42) y la social (media de 4'01), mientras que la más valorada es la autoestima familiar (media de 4'26).

Tabla 6.8. Descriptivos de la dimensión de autoestima

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.típica
AUTOESTIMA TOTAL (AT)	128	2,50	4,80	3,6549	,45316
AUTOESTIMA FAMILIAR (AF)	131	1,33	5,00	4,2651	,80725
AUTOESTIMA SOCIAL (AS)	131	2,00	5,00	4,0111	,70270
AUTOESTIMA ACADÉMICA (AA)	129	1,00	5,00	3,1563	1,03056
AUTOESTIMA FÍSICA (AF)	130	1,33	5,00	3,4049	,90420
AUTOESTIMA EMOCIONAL (AE)	130	1,00	5,00	3,4282	,85387

Cuando analizamos los resultados hallados para la dimensión autoestima en función del *sexo adolescente* observamos algunas diferencias significativas entre chicos y chicas. Las puntuaciones de medias que aparecen en la tabla 6.9. indican que son los componentes autoestima familiar (media de 4'26; DT= 0'81) y social (media de 4'03; DT=0'70) los más valorados por ambos sexos, y mientras que en los chicos les sigue la autoestima física (media de 3'65; DT:0'84), emocional (media de 3'64; DT:0'84) y académica (media de 3'09; DT:1'05); en las chicas es la autoestima académica (media de 3'25; DT:1'00), emocional (media de 3'15; DT:0'78) y física (media de 3'07;DT:0'87).

Tabla 6.9. Puntuaciones medias de la autoestima según el sexo adolescente

	MEDIA	CHICOS	CHICAS	T de Student	P
AUTOESTIMA TOTAL (AT)	3'66	3'76	3'50	-3'28	.001
AUTOESTIMA FAMILIAR (AF)	4'29	4'36	4'13	-1'65	.100
AUTOESTIMA SOCIAL (AS)	4'03	4'09	3'90	-1'591	.114
AUTOESTIMA ACADÉMICA (AA)	3'15	3'09	3'25	0'876	.383
AUTOESTIMA FÍSICA (AF)	3'42	3'65	3'07	-3'79	.000
AUTOESTIMA EMOCIONAL (AE)	3'43	3'64	3'15	-3'36	.001

Los análisis de contrastes de medias entre chicos y chicas muestran además que son las chicas las que presentan más problemas de autoestima en general ($t(129)=-3'28$; $p=.001$), sobre todo cuando hablamos de autoestima física ($t(128)=-3'79$; $p=.000$) y emocional ($t(128)=-3'36$; $p=.001$). En definitiva, los datos muestran resultados más desfavorables para las chicas en situación de riesgo psicosocial que para los chicos.

En lo referente a cómo se comporta la autoestima según la *edad adolescente*, los resultados presentados en la tabla 6.10. no muestran grandes diferencias entre unos y otros, a excepción de la autoestima familiar donde parece ser que son los chicos y chicas entre 14 y 16 (adolescencia media) los menos satisfechos con este contexto ($t(125)=1'97$; $p=.051$). Al no disponer de datos longitudinales, no podemos afirmar que la autoestima familiar descienda a medida que los jóvenes de estos contextos crecen y se hacen más conscientes de su realidad familiar, pero si nos da pistas acerca de cuáles son los problemas de autoestima más frecuentes en los adolescentes más mayores.

Tabla 6.10. Puntuaciones medias de la autoestima según la edad adolescente

	G.1	G. 2	G. 3	T de Student	P
AUTOESTIMA TOTAL (AT)	3'67	3'65	-	0'480	.684
AUTOESTIMA FAMILIAR (AF)	4'42	4'14	-	1'97	.051
AUTOESTIMA SOCIAL (AS)	3'94	4'12	-	-1'44	.152
AUTOESTIMA ACADÉMICA (AA)	3'22	3'07	-	0'795	.428
AUTOESTIMA FÍSICA (AF)	3'37	3'47	-	-0'628	.531
AUTOESTIMA EMOCIONAL (AE)	3'43	3'41	-	0'081	.936

2.3. Estrés psicosocial en adolescentes en riesgo.

El perfil sociodemográfico que presentan las familias de estos adolescentes nos da una impresión general acerca de cuál es el contexto en el que están viviendo estos chicos y chicas. Estos menores han crecido y crecen en un contexto donde las adversidades y los problemas son mayores que en el que viven sus iguales. Por este motivo, en estas familias es muy interesante evaluar el nivel de estrés psicosocial que presentan los menores. Concretamente, en este apartado exploraremos el número medio de sucesos estresantes vividos en los últimos cinco años, cuáles son más frecuentes y el impacto emocional de los mismos. Con estos datos podremos obtener un indicador fiable del estrés psicosocial que experimentan los chicos y chicas de estos contextos.

Siguiendo la misma lógica que en apartados anteriores, en primer lugar, presentaremos los descriptivos generales de las escalas que comprenden esta dimensión, seguidamente analizaremos cuáles de los 29 sucesos evaluados son los más frecuentes y los de mayor impacto entre los adolescentes de

riesgo. Posteriormente, comentaremos los resultados fruto de los contrastes de medias de estos factores según el sexo y edad de los adolescentes. Y para finalizar, y en el mismo sentido que se hizo con los problemas de ajuste, se comparan las puntuaciones promedias de estos adolescentes con las obtenidas en otro estudio con adolescentes normativos.

La tabla 6.11. muestra los *datos descriptivos* de la dimensión estrés psicosocial. Estos resultados indican que los adolescentes de nuestro estudio han tenido que afrontar una media de aproximadamente 8 sucesos vitales estresantes en los últimos cinco años ($SD=4'10$). Si observamos las puntuaciones mínimas y máximas de la escala se aprecia una gran heterogeneidad en este dato, tanto así que podemos encontrar en esta muestra tanto con menores que solo han vivenciado un suceso estresante como con adolescentes que han tenido que afrontar hasta 22 o 23 sucesos.

Tabla 6.11. Descriptivos del estrés psicosocial

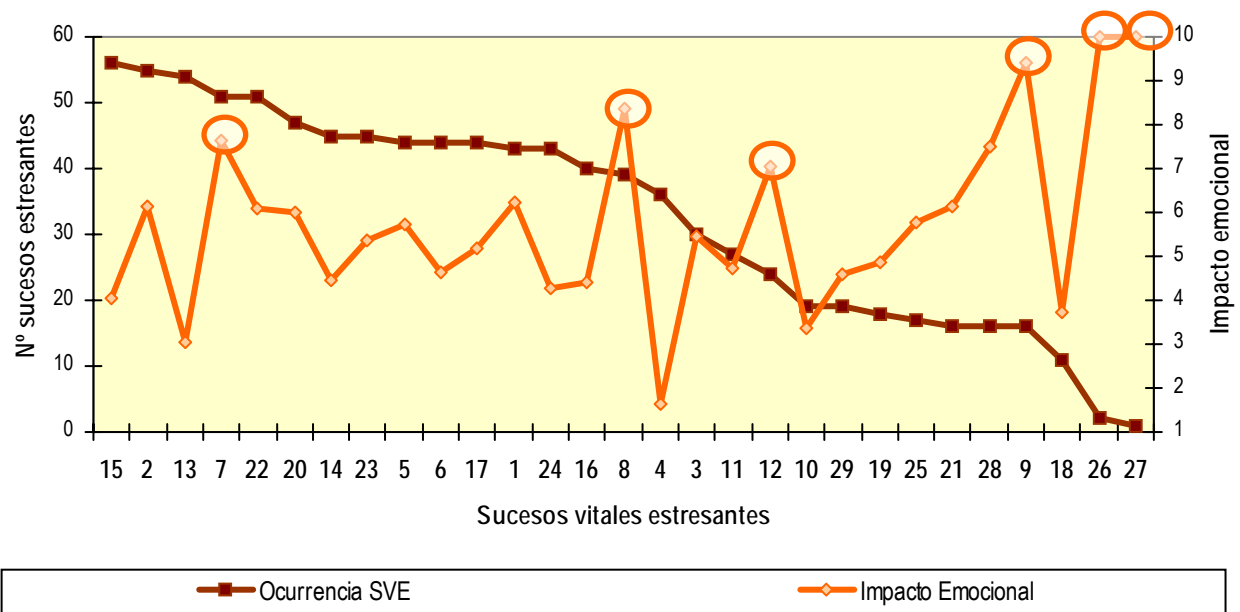
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.típica
Nº SUCEOS VITALES ESTRESANTES	128	1	23	8'16	4'10
IMPACTO EMOCIONAL PROMEDIADO	126	1	10	4'94	2'05

En relación al impacto emocional promedio que han experimentado estos adolescentes en cada una de las circunstancias de estrés los resultados muestran una media de afectación de 4'94 puntos en un escala de 1 al 10. Del mismo modo que comentábamos anteriormente, llama la atención de estos resultados las puntuaciones mínimas y máximas obtenidas en este factor, así como encontramos a chicos y chicas que no se han visto apenas afectados por estos sucesos existen otros que han sufrido notablemente la presencia de los mismos.

A raíz de estos resultados se nos plantean dos preguntas, ¿Cuáles son los sucesos más frecuentes en estos adolescentes? y ¿Son los sucesos más frecuentes los que generan mayor impacto emocional? Para resolver estas dudas hemos tenido que realizar un análisis más minucioso de esta dimensión que han sido representados en la gráfica 6.4. Concretamente, en esta gráfica se ha representado como se distribuyen los sucesos² de esta escala en función de su índice de ocurrencia (línea de color marrón) y del impacto emocional que supone cada uno de ellos (línea de color naranja).

² Los sucesos estresantes representados en el eje de abscisas están enumerados atendiendo al orden de presentación del instrumento.

Gráfica 6.4. Frecuencia e impacto emocional de los sucesos estresantes



Los datos representados en la gráfica 6.4. indican que los sucesos vitales estresantes más frecuentes en estos adolescentes están relacionados con el contexto familiar y escolar: repetición de curso (N=56), conflictos persistentes entre sus padres (N=55), cambio de colegio (N=54), muerte de un familiar cercano (N=51) y bronca importante con amigos (N=51); mientras que los menos frecuentes son embarazo tuyo o de tu pareja (N=1), acoso o abuso sexual (N=2), desinterés de tus padres por los estudios (N=11), deficiencia o enfermedad mental grave de un familiar con el que convivas (N=16) y sufrir alguna enfermedad o accidente de importancia (N=16) y engaño de tu pareja (N=16). De estos resultados es también interesante destacar que sucesos de alto impacto como pueden ser cambio de domicilio (suceso 5), dificultades económicas importantes en casa (suceso 6), importantes problemas con los docentes del colegio (suceso 17), separación de tus padres (suceso 1), importantes peleas con iguales (suceso 24) y problemas de adicción de personas cercanas (suceso 12), se sitúen en la parte medio o alta de la gráfica y no en la más baja. En definitiva, estos datos nos indican la alta frecuencia de sucesos no normativos que pueden amenazar el adecuado desarrollo adolescente.

En relación al impacto emocional que supone para estos adolescentes cada uno de los acontecimientos estresantes vividos, los resultados representados en la gráfica 5.5. muestran en una escala de 1 a 10 que los sucesos de mayor impacto emocional (sucesos redondeados en la gráfica con un círculo de color naranja) son el embarazo suyo o de su pareja (0'7% de los adolescentes con una media de impacto emocional de 10 puntos), acoso o abuso sexual (1'5%, media de 10 puntos), deficiencia mental o enfermedad mental grave de un familiar con el que conviva (12%, media de 9,40 puntos), accidente o enfermedad de un familiar con el que conviva (29%, media de 8,36 puntos), muerte de un familiar (57'5%,

media de 7,64 puntos), enfermedad propia grave (12%, media de 7,50 puntos) y adicción cercana (18%, media de 7,04 puntos). Si ponemos en relación estos resultados con los anteriores podríamos concluir que no necesariamente son los sucesos estresantes más frecuentes los que generan mayor impacto emocional entre los adolescentes, a excepción del suceso 7 referido a la muerte de un familiar que presenta una alta ocurrencia y un alto impacto emocional en estos menores.

Con objeto de explorar si existen diferencias entre las chicas y los chicos en esta dimensión, hemos llevado a cabo los respectivos contrastes de medias con la prueba T de Student en función del *sexo adolescente*. Los datos presentados en la tabla 6.12. indican que son las chicas las que suelen vivenciar, en los últimos cinco años, un mayor número de sucesos estresantes que los chicos ($t(126)=2'19$; $p=.03$), además parece ser que viven con mayor intensidad cada uno de ellos ($t(124)=2'14$; $p=.03$).

Tabla 6.12. Puntuaciones medias del estrés psicosocial según el sexo adolescente

	MEDIA	CHICOS	CHICAS	T de Student	P
Nº SUCESOS VITALES ESTRESANTES	8,16	7'49	9'07	2'19	.030
IMPACTO EMOCIONAL PROMEDIADO	4,94	4'61	5'40	2'14	.034

De alguna manera estos datos se relacionan con los obtenidos en la dimensión problemas de ajuste. Según los análisis realizados eran las chicas las que presentaban mayores problemas de internalización que los chicos y en este sentido ahora se observa que también son ellas las que sufren más las consecuencias de tales circunstancias estresantes.

Respecto a la *edad adolescente*, los análisis de contrastes presentados en la tabla 6.13. no muestran diferencias entre los jóvenes de la adolescencia inicial y media. Es decir, parece ser que el incremento de edad adolescente no parece estar relacionado ni con un mayor número de sucesos ni con menor afectación emocional.

Tabla 6.13. Puntuaciones medias del estrés psicosocial según la edad adolescente

	G.1	G. 2	G. 3	T de Student	P
Nº SUCESOS VITALES ESTRESANTES	8'19	8'32	-	-0'186	.853
IMPACTO EMOCIONAL PROMEDIADO	4'93	4'87	-	-0'150	.881

Para finalizar con este apartado de resultados y con idea de analizar el nivel de estrés psicosocial que presentan estos menores, vamos a *comparar estas puntuaciones medias* con las halladas en el estudio de Hidalgo et al. (2007) con una muestra de *adolescentes normativos* que provienen de los mismos barrios de la ciudad de Sevilla que nuestros chicos y chicas objeto de estudio. En este estudio los autores

entrevistaron a 697 chicos y chicas en diferentes centros educativos de la provincia de Sevilla con edades comprendidas entre los 10 y 19 años. Los contrastes de medias de ambos estudios fueron realizados con la prueba estadística T para una media teórica y los resultados se presentan en la tabla 6.14. para cada uno de los factores de esta dimensión.

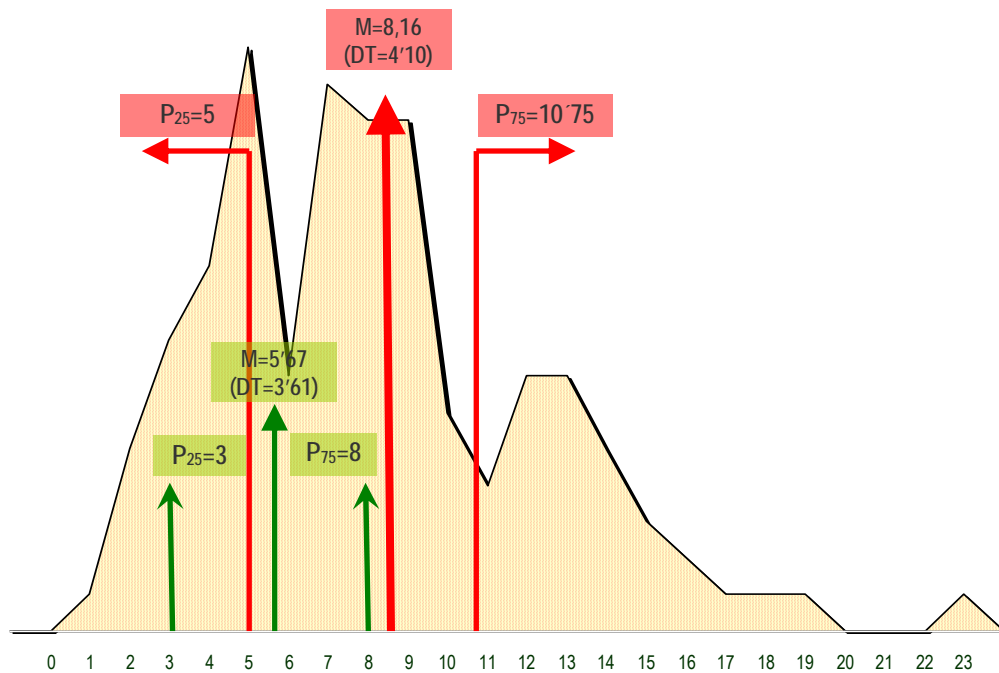
Tabla 6.14. Adolescentes riesgo/no riesgo y sucesos vitales estresantes

	Ocurrencia de Sucesos Vitales Estresantes	Impacto Emocional de los Sucesos Vitales Estresantes
RIESGO	8'15 (4'11)	4'94 (2'05)
NO RIESGO	5'67 (3'61)	4'93 (2'21)
T	6'86	0'048
P	.000	.962

Las comparaciones de medias recogidas en la tabla 6.14. muestran diferencias significativas en torno a la variable “ocurrencia de sucesos vitales estresantes”, en este sentido los resultados indican que los adolescentes en riesgo experimentan mayores circunstancias de estrés que los menores de familias normativas ($t=6'86$; $p=.00$). No obstante, el impacto emocional derivado de cada una de estas circunstancias estresantes es percibido por ambas muestras de adolescentes de forma similar ($t=0'048$; $p=.96$). Por lo tanto, los menores procedentes de contextos familiares de riesgo experimentan con cada evento el mismo grado de impacto emocional que sus compañeros pero no debemos dejar a un lado que experimentan un mayor número de estos eventos estresantes.

A continuación, utilizaremos los percentiles de este estudio para interpretar las puntuaciones directas de la escala relacionada con la acumulación de sucesos estresantes. La gráfica 6.5. recoge la distribución muestral de este indicador y se representa la media y percentiles 25 y 75 resultantes en este estudio (señalados en color rojo). En la misma gráfica se ha reflejado tres resultados que podrían tomarse como referencia para interpretar los datos de nuestros adolescentes en riesgo: los obtenidos en el estudio de Hidalgo et al. (2007) con adolescentes normativos (señalados en color verde). Tal y como puede apreciarse, los datos descriptivos de la muestra usuaria de los SS.SS.CC. están notablemente separados de la muestra de comparación, es decir, del grupo normativo. De estos datos llama la atención cómo el percentil 75 del estudio de adolescentes normativos prácticamente coincide con la media obtenida en nuestros jóvenes, indicándonos así las diferencias de estrés psicosocial que viven los unos de los otros. Concretamente, observamos que cerca del 52% de nuestros menores se situarían por encima del percentil 75 del estudio de Hidalgo et al. (2007).

Gráfica 6.5. Distribución muestral de la acumulación de sucesos vitales estresantes en adolescentes en riesgo en comparación con normativos



2.4. Estrés psicosocial y desarrollo adolescente.

Una vez descritas las características de desarrollo así como el nivel de estrés psicosocial que presentan los chicos y chicas de familias en riesgo, vamos a analizar la relación que mantienen estas dimensiones entre sí. Hasta ahora, son pocos los estudios que han analizado los efectos negativos del estrés psicosocial en la vida de adolescentes en riesgo, de ahí nuestro interés en estudiar cómo correlaciona el incremento de sucesos estresantes con los problemas de ajuste y autoestima. De esta manera, vamos a poder identificar cuáles son los problemas de desarrollo más frecuentes en adolescentes que están sometidos a un nivel de estrés psicosocial alto.

En un primer momento presentamos los *resultados de correlación* entre el nivel de estrés psicosocial y los problemas de ajuste y autoestima adolescente. Los datos presentados en la tabla 6.15. muestran como la acumulación de sucesos estresantes correlaciona positivamente y de modo significativo con problemas de ajuste en general ($r=.275$, $p=.002$), problemas de ajuste interno ($r=.244$, $p=.006$), problemas de ajuste externo ($r=.228$, $p=.010$) y problemas de ajuste de alto riesgo ($r=.203$, $p=.023$), y negativamente con autoestima familiar ($r=-.226$, $p=.011$). Por otro lado, el impacto emocional con el que se viven cada uno de esos sucesos solamente parece correlacionar de manera positiva con los problemas de ajuste en general ($r=.266$; $p=.003$) y de ajuste interno ($r=.283$; $p=.001$).

Tabla 6.15. Ocurrencia de sucesos estresantes y ajuste adolescente

	PROBLEMAS DE AJUSTE TOTAL	PROBLEMAS DE AJUSTE INTERNO	PROBLEMAS DE AJUSTE EXTERNO	PROBLEMAS DE ALTO RIESGO	AUTOESTIMA TOTAL	AUTOESTIMA FAMILIAR	AUTOESTIMA SOCIAL	AUTOESTIMA ACADÉMICA	AUTOESTIMA FÍSICA	AUTOESTIMA EMOCIONAL
Nº SVE	.275**	.244**	.228*	.203*	-.154	-.226*	.107	-.098	-.050	-.042
Impacto emocional	.266**	.283**	.156	.072	-.048	-.022	.032	.098	-.004	-.284**

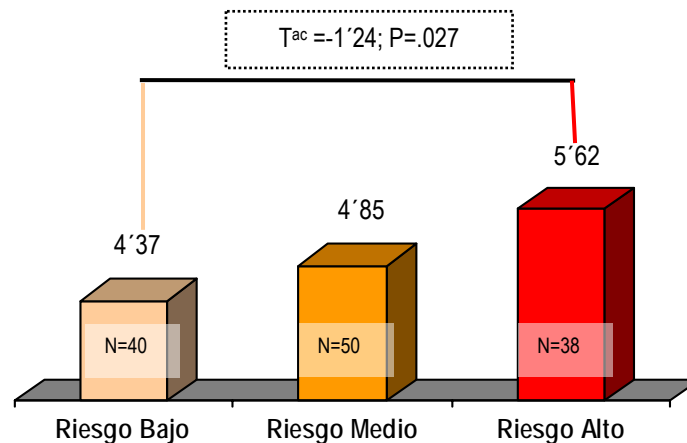
*p<.005 y **p<.001

Estos resultados demuestran como la acumulación de eventos estresantes correlaciona con mayores problemas de ajuste en los chicos y chicas adolescentes en riesgo y con una percepción más crítica de su entorno familiar, del mismo modo se aprecia como a medida que la afectación emocional de tales sucesos es mayor los problemas de ajuste aumentan, sobre todo los de internalización.

Sin embargo, podemos preguntarnos ¿aumenta el impacto emocional de los sucesos a medida que incrementa el número de sucesos estresantes? Para resolver esta incógnita, hemos optado por agrupar a estos adolescentes en tres *niveles de riesgo* (bajo, medio y alto) en función de los percentiles anteriormente representados en la gráfica 6.6. que han sido calculados atendiendo a la ocurrencia de los eventos negativos en esta muestra. De esta forma, las adolescentes quedaron agrupados de la siguiente manera: serán adolescentes de riesgo bajo aquellos que hayan vivenciado entre 1-5 sucesos estresantes (N=40), de riesgo medio los que han afrontado entre 6-9 acontecimientos (N=50), y finalmente los chicos y chicas de riesgo alto aquellos que hayan experimentado más de 10 sucesos estresantes (N=38). Concretamente, la media de sucesos estresantes vividas por cada uno de los grupos es la siguiente: el grupo de riesgo bajo presentan una de sucesos de 3'87 (SD=1'16); el grupo de riesgo medio una media de 7'07 (SD=1'03) y el grupo de riesgo alto una media de 13'23 (SD=2'78).

Con idea de comprobar si la ocurrencia de sucesos estresantes guarda alguna relación con el impacto emocional promediado, hemos llevado a cabo una comparación de medias utilizando la prueba post-hoc de Sheffé para los tres grupos de riesgo. Los datos representados en la gráfica 6.6. muestran precisamente que el impacto emocional aumenta considerablemente a medida que los adolescentes tienen que hacer frente a un mayor número de sucesos estresantes, tanto así que las diferencias halladas entre el grupo de riesgo bajo y el grupo de riesgo alto son estadísticamente significativas (p=.027).

Gráfica 6.6. Niveles de riesgo e impacto emocional promediado



En último lugar, decidimos explorar el nivel de desarrollo de estos adolescentes según el grado de riesgo que presentan. Concretamente, nos interesó analizar las diferencias que presentan los tres grupos de riesgo según sus problemas de ajuste y autoestima. Respecto a los problemas de ajuste observamos como tanto los problemas de internalización, los de externalización y los de alto riesgo aumentan a medida que incrementa el número de sucesos estresantes en la vida del adolescente (Ver tabla 6.16.). Así los adolescentes del grupo de riesgo alto normalmente presentan más problemas de ajuste que el resto ($T^{ac} = -11'54$; $P = .033$), aunque dichas diferencias solo resultan estadísticamente significativas cuando comparamos estas puntuaciones con el grupo de riesgo bajo en la dimensión problemas de ajuste externo ($T^{ac} = -4'04$; $P = .033$).

Tabla 6.16. Niveles de riesgo y problemas de ajuste

	Riesgo Bajo	Riesgo Medio	Riesgo Alto	Prueba de Sheffé	P
PROBLEMAS DE AJUSTE GENERAL (PB.T)	42'04 ^a	48'20 ^b	53'59 ^c	$T^{ab} = -6'15$ $T^{bc} = -5'39$ $T^{ac} = -11'54$.324 .436 .033
PROBLEMAS DE INTERNALIZACIÓN (PB.I)	8'95 ^a	10'57 ^b	11'14 ^c	$T^{ab} = -1'62$ $T^{bc} = -0'57$ $T^{ac} = -2'19$.423 .902 .254
PROBLEMAS DE EXTERNALIZACIÓN (PB.E)	8'92 ^a	10'94 ^b	12'97 ^c	$T^{ab} = -2'02$ $T^{bc} = -2'02$ $T^{ac} = -4'04$.368 .385 .033
PROBLEMAS DE ALTO RIESGO (PB.R)	3'84 ^a	3'70 ^b	5'38 ^c	$T^{ab} = -0'14$ $T^{bc} = -1'68$ $T^{ac} = -1,54$.985 .145 .229

Finalmente y en relación a la *autoestima*, los resultados expuestos en la tabla 6.17. no evidencian diferencias significativas entre los diferentes niveles de riesgo agrupados. Es decir, según estos resultados no podemos afirmar que el nivel de autoestima en general, ni el relacionado con la autoestima familiar,

social, académica, física o emocional, cambie en los adolescentes a medida que experimentan mayor estrés psicosocial.

Tabla 6.17. Niveles de riesgo y autoestima

	Riesgo Bajo	Riesgo Medio	Riesgo Alto	T de Student	P
AUTOESTIMA TOTAL (AT)	3'71 ^a	3'65 ^b	4,61 ^c	T ^{ab} = 0'05 T ^{bc} = 0'04 T ^{ac} = 0'10	.848 .896 .622
AUTOESTIMA FAMILIAR (AF)	4'45 ^a	4'28 ^b	4,05 ^c	T ^{ab} = 0'17 T ^{bc} = 0'22 T ^{ac} = 0'39	.619 .429 .104
AUTOESTIMA SOCIAL (AS)	3'92 ^a	4'03 ^b	4'17 ^c	T ^{ab} = -0'11 T ^{bc} = -0'14 T ^{ac} = -0,25	.739 .645 .277
AUTOESTIMA ACADÉMICA (AA)	3'27 ^a	3'19 ^b	2'95 ^c	T ^{ab} = 0'08 T ^{bc} = 0'24 T ^{ac} = 0'32	.925 .569 .390
AUTOESTIMA FÍSICA (AF)	3'46 ^a	3'34 ^b	3'40 ^c	T ^{ab} = 0'12 T ^{bc} = -0'06 T ^{ac} = 0,05	.835 .949 .969
AUTOESTIMA EMOCIONAL (AE)	3'45 ^a	3'37 ^b	3'53 ^c	T ^{ab} = 0,08 T ^{bc} = -0'16 T ^{ac} = -0'07	.905 .693 .924

En definitiva, en relación al desarrollo adolescente de los hijos e hijas de familias en situación de riesgo psicosocial hay que destacar varias cosas. Primero, que no se haya diferencias con otros adolescentes en el grado de ajuste que presentan, aunque sí se observan diferencias en el tipo de problemas que presentan. En este sentido, los problemas de ajuste externo en estos menores son considerablemente más destacables que en los chicos y chicas de no riesgo. Segundo, que son las chicas las que parecen sufrir más las consecuencias de vivir en contextos familiares en riesgo. Así, de presentar los problemas de ajuste interno propios de su condición de chicas, presentan más problemas de externalización que sus compañeras. En relación a la autoestima, los resultados ponen de manifiesto que es la autoestima familiar la más valorada por estos adolescentes mientras que la académica la más criticada. Además, se observan diferencias significativas entre chicos y chicas, siendo las chicas las más perjudicadas en autoestima física y emocional que los chicos. Respecto al estrés psicosocial, los contrastes de medias por sexo indican una mayor acumulación de sucesos estresantes y de impacto emocional en las chicas, en comparación con los chicos. Si comparamos estos datos con los hallados en una muestra de adolescentes normativos, se aprecia que son los chicos y chicas en riesgo los que experimentan más acontecimientos estresantes. Finalmente, los datos indican un mayor impacto emocional y problemas de ajuste total y externos en aquellos jóvenes que hayan tenido que afrontar un mayor número de circunstancias de riesgo en los últimos cinco años.

3. SOCIALIZACIÓN PARENTAL EN FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL

Los estilos de socialización han sido objeto de estudio en todas aquellas investigaciones encargadas de identificar factores de riesgo y protección en el contexto familiar, fundamentalmente, por la estrecha relación que mantienen con el ajuste del menor. En este capítulo de resultados trataremos de profundizar en cuáles son los procesos de socialización parental más frecuentes en los contextos familiares en situación de riesgo psicosocial, concretamente, entre las madres y sus hijos e hijas adolescentes. Tal y como se comentó en el primer bloque de este trabajo existen varios métodos para evaluar esta dimensión, nosotros nos hemos decantado por utilizar un instrumento de evaluación denominado escala de socialización parental para adolescentes (Musitu y García, 2001) que a modo de entrevista, ha sido administrado a todos los adolescentes de la muestra.

Antes de comenzar a presentar los resultados de este apartado nos gustaría comentar dos aspectos relacionados con el método de evaluación utilizado. En primer lugar, comentar que el instrumento de evaluación utilizado evalúa la percepción que tienen los adolescentes acerca de las prácticas educativas que utilizan sus padres en determinadas situaciones familiares y en segundo lugar, que se ha tomado como referencia para este trabajo el estilo educativo que los adolescentes perciben de sus madres y no de sus padres.

La socialización parental ha sido analizada desde la psicología evolutiva desde dos enfoques teóricos diferentes, el enfoque dimensional y tipológico. Siguiendo estas perspectivas de análisis vamos a presentar los datos descriptivos de las escalas que comprenden ambos enfoques, analizaremos si existen diferencias entre los sujetos en función de sus propias características personales (sexo y edad adolescente), de las características de sus madres (nivel educativo) y de las características familiares, posteriormente compararemos nuestras puntuaciones promedias con las obtenidas en un estudio con familias normativas, y finalizaremos este apartado presentando la relación que mantienen las dimensiones y tipos de socialización parental con los problemas de ajuste y autoestima adolescente.

3.1. Socialización parental. Enfoque dimensional

Esta perspectiva de análisis se centra en estudiar la socialización del menor a través de dimensiones específicas de la relación paterno-filial. Concretamente, en este estudio nos referimos a dos dimensiones, la dimensión aceptación e implicación y la dimensión coerción e imposición, que resultan de la combinación de una serie de escalas más concretas que podrían etiquetarse bajo el nombre de prácticas educativas específicas de los padres.

En primer lugar, vamos a mostrar los *datos descriptivos* de cada una de las dimensiones y escalas que comprenden los estilos de socialización parental. Los resultados presentados en la tabla 6.18. indican una media de aproximadamente 3 puntos para la dimensión aceptación e implicación parental y de 2 puntos en la dimensión coerción e imposición. Teniendo en cuenta que las puntuaciones oscilan entre 1 y 4 puntos, los resultados relacionados con las prácticas educativas parentales indican que cuando los adolescentes suelen comportarse adecuadamente, las madres suelen ser mostrarse más cariñosas y afectuosas con sus hijos (media de 2'60) que indiferentes (media de 2'01). Por otro lado, si los adolescentes no actúan correctamente, las madres en riesgo suelen hacer uso de las prácticas de control en el siguiente orden, primero de la coerción verbal (media de 2'71), segundo del diálogo (media de 2'62), seguido de la privación (media de 2'07), displicencia (media de 1'47) y en último caso del control físico (media de 1'22) (Ver tabla 6.18.). En este sentido, se observa como las madres normalmente no hacen uso de solo tipo de práctica educativa para controlar el mal comportamiento de su hijo en una situación, sino que suelen emplear varias estrategias a la vez, sobre todo las tres primeras.

Tabla 6.18. Descriptivos de las dimensiones de la socialización parental

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv.típica
DIMENSIÓN ACEPTACIÓN_IMPLICACIÓN (A/I)	124	1'25	4	2'93	0'63
APECTO (A)	127	1	4	2'60	0'82
INDIFERENCIA (IN)	127	1	4	2'01	0'80
DISPLICENCIA (DS)	127	1	3,44	1'47	0'52
DIÁLOGO (D)	125	1	4	2'62	0'85
DIMENSIÓN COERCIÓN_IMPOSICIÓN (C/I)	124	1'06	3,06	2'00	0'44
COERCIÓN VERBAL (CV)	127	1,19	4	2'71	0'62
COERCIÓN FÍSICA (CF)	127	1	2,88	1'22	0'38
PRIVACIÓN (P)	125	1	3,94	2'07	0'69

A continuación, nos centraremos en estudiar si existen diferencias en las dimensiones de los estilos de socialización de las madres en función de las características personales del adolescente. Para saber si existen diferencias en el estilo de socialización percibido en relación al *sexo de los adolescentes* presentamos en la tabla 6.19. los resultados extraídos de la prueba T de Student para muestras independientes. Tal y como se observa, los resultados no evidencian diferencias significativas entre las dimensiones y prácticas educativas que perciben las chicas adolescentes de sus madres y las que perciben los chicos. Es decir, parece ser que las madres en riesgo actúan de forma similar ante los comportamientos de sus hijos y de sus hijas.

Tabla 6.19. Media de las dimensiones de socialización parental y género adolescente

	TOTAL	CHICOS	CHICAS	T de Student	P
DIMENSIÓN ACEPTACIÓN_IMPLICACIÓN (A/I)	2'93	2'93	2'93	-0'069	.945
AFECTO (A)	2'60	2'61	2'59	-0'165	.869
INDIFERENCIA (IN)	2'01	1'99	2'03	0'247	.805
DISPLICENCIA (DS)	1'47	1'48	1'46	-0'228	.820
DIÁLOGO (D)	2'62	2'64	2'60	0'237	.813
DIMENSIÓN COERCIÓN_IMPOSICIÓN (C/I)	2'00	2'03	1'97	-0'639	.525
COERCIÓN VERBAL (CV)	2'71	2'73	2'68	-0'502	.617
COERCIÓN FÍSICA (CF)	1'22	1'18	1'29	1'49 ^a	.138
PRIVACIÓN (P)	2'07	2'17	1'94	-1'79	.075

^a.No se cumple el supuesto de igualdad de varianza (F(1,123) de Levene=4'256, p=.041). En la casilla se presenta el estadístico "t" que emplea estimaciones diferentes de la varianza.

Por lo que respecta a las diferencias que aparecen en los estilos de socialización parental de acuerdo a la *edad de los jóvenes*, los resultados obtenidos se detallan en la tabla 6.20. Como ya ocurrido en análisis anteriores no se ha podido llevar a cabo comparaciones de medias entre los dos primeros grupos de edades y el grupo de adolescentes mayores por falta de datos (N=4 sujetos). Los datos disponibles nos indican que son los adolescentes más pequeños (11-13 años) los perciben a sus madres más implicadas y atentas ($t(124)=2'143$; $p=.034$), en comparación con los chicos y chicas de 14-16 años, sobre todo por ser más frecuentes en ellas el uso del diálogo ($t(127)=2'29$; $p=.024$) y menor los comportamientos displicentes ante una conducta inadecuada ($t(127)=-2'14$; $p=.024$). Además, durante la adolescencia inicial, los chicos y chicas manifiestan percibir mayor control coercitivo materno ($t(124)=1'89$; $p=.061$), concretamente resaltan el uso de la coerción verbal ($t(127)=2'13$; $p=.035$).

Tabla 6.20. Media de las dimensiones de socialización parental por grupo de edad del adolescente

	G.1	G. 2	G. 3	T de Student	P
DIMENSIÓN ACEPTACIÓN_IMPLICACIÓN (A/I)	3'05	2'80	-	2'143	.034
AFECTO (A)	2'74	2'47	-	1'817	.072
INDIFERENCIA (IN)	1'93	2'12	-	-1'343	.182
DISPLICENCIA (DS)	1'38	1'59	-	-2'148	.034
DIÁLOGO (D)	2'80	2'45	-	2'293	.024
DIMENSIÓN COERCIÓN_IMPOSICIÓN (C/I)	2'08	1'93	-	1'894 ^a	.061
COERCIÓN VERBAL (CV)	2'83	2'59	-	2'138	.035
COERCIÓN FÍSICA (CF)	1'25	1'20	-	0'714	.477
PRIVACIÓN (P)	2'16	1'98	-	1'424	.157

^a No se cumple el supuesto de igualdad de varianza (F(1,118) de Levene=4'64 p=.033). En la casilla se presenta el estadístico "t" que emplea estimaciones diferentes de la varianza.

Con objeto de explorar la relación entre los estilos de socialización parental y el *nivel educativo de las madres* se llevaron a cabo contrastes de medias entre los diferentes grupos de nivel educativo para las

dimensiones de socialización estudiadas. En los resultados presentados en la tabla 6.21. no se observaron diferencias significativas entre los niveles educativos bajo (sin estudios y primarios incompletos), medio (primarios y secundarios incompletos) y alto (secundarios completos y universitarios). Posiblemente, la homogeneidad de la muestra de acuerdo a esta variable impide observar diferencias de este tipo.

Tabla 6.21. Media de las dimensiones de socialización parental según el nivel educativo de la madre.

	N. Bajo	N. Medio	N. Alto	Nivel de Significación ^a	P
DIMENSIÓN ACEPTACIÓN_IMPLICACIÓN (A/I)	2'88	2'94	3'20	F(2,108)=1'176	.313
AFECTO (A)	2'60	2'58	2'99	F(2,111)=1'30	.275
INDIFERENCIA (IN)	2'14	1'86	1'80	X ² (g.l=2)=3'42	.181
DISPLICENCIA (DS)	1'59	1'43	1'31	X ² (g.l=2)= 2'40	.301
DIÁLOGO (D)	2'66	2'51	2'90	F(2,109)=1'06	.350
DIMENSIÓN COERCIÓN_IMPOSICIÓN (C/I)	2'04	1'96	2'02	F(2,108)=0'392	.676
COERCIÓN VERBAL (CV)	2'75	2'62	2'82	X ² (g.l=2)= 2'82	.244
COERCIÓN FÍSICA (CF)	1'33	1'15	1'15	X ² (g.l=2)= 2'49	.287
PRIVACIÓN (P)	2'03	2'08	2'09	F(2,109)=0'079	.924

^a .Para las variables IN, DS, CV y CF se realizó la prueba no paramétrica de H de Kruskal-Wallis por no cumplir los supuestos de normalidad. Para los factores A/I, A, D, C/I y P se realizó la prueba paramétrica de F Snedecor.

Una vez analizadas desde el enfoque dimensional las diferencias halladas en el proceso de socialización parental según las características personales de los adolescentes y de sus madres, nos planteamos analizar si existen diferencias o no en función de las características familiares que rodean a estos adolescentes en situación de riesgo, concretamente, nos referimos al tipo de estructuración familiar y al nivel de intervención que reciben desde los Servicios Sociales Comunitarios.

Con idea de analizar si las dimensiones de aceptación/implicación y control/coercción parental se diferencian según el *tipo de estructuración familiar*, se realizaron comparaciones de medias con la prueba T de Student entre los adolescentes de familias monoparentales y biparentales. Tal y como indica la tabla 6.22., las madres al frente de familias monoparentales son percibidas por sus hijos e hijas adolescentes como más afectuosas e implicadas ($t(124)=-2'80$; $p=.006$) y además parecen utilizar con menos frecuencia la coerción física como estrategia de control ($t(127)=-2'01$; $p=.047$).

Tabla 6.22. Media de las dimensiones de socialización parental según su estructuración familiar.

	Familia Monoparental	Familia Biparental	T de Student	P
DIMENSIÓN ACEPTACIÓN_IMPLICACIÓN (A/I)	3'09	2'78	-2'80	.006
AFECTO (A)	2'74	2'47	-1'85	.067
INDIFERENCIA (IN)	1'77	2'24	3'45	.001
DISPLICENCIA (DS)	1'37	1'58	2'32	.022
DIÁLOGO (D)	2'73	2'50	-1'51	.135

DIMENSIÓN COERCIÓN_IMPOSICIÓN (C/I)	1'98	2'04	0'795	.428
COERCIÓN VERBAL (CV)	2'70	2'74	0'341	.733
COERCIÓN FÍSICA (CF)	1'15	1'29	2'01 ^a	.047
PRIVACIÓN (P)	2'07	2'11	0'316	.752

^a .No se cumple el supuesto de igualdad de varianzas (F(1,121) de Levene=4'897 p=.029). En la casilla se presenta el estadístico "t" que emplea estimaciones diferentes de la varianzas

A continuación y con objeto de conocer si las familias en riesgo se diferencian de las normativas en los estilos de socialización parental desde la perspectiva dimensional, pasaremos a contrastar estos resultados con los hallados en un estudio con *familias normativas*. Concretamente, los compararemos con los promedios obtenidos en la investigación llevada a cabo por Musitu y García (2002) cuya muestra de este estudio asciende a un total de 3030 adolescentes, 1381 varones y 1647 mujeres, con edades comprendidas entre los 10 y 18 años.

Para contrastar la socialización parental de familias en riesgo con la de familias normativas, se han llevado a cabo contrastes de medias para una media teórica. Los resultados presentados en la tabla 6.23. muestran diferencias estadísticamente significativas entre las familias en riesgo y no en las dos dimensiones de análisis: aceptación e implicación ($t(123)=-2'26$; $p=.026$) y coerción e imposición ($t(118)=7'10$; $p=.000$). Así, se aprecia que los chicos y chicas en riesgo perciben a su madres como mujeres menos implicadas y atentas a las necesidades de sus menores en comparación con las de no riesgo. Concretamente, los resultados ponen de manifiesto que son madres más indiferentes ($t(123)=3'09$; $p=.002$) y displicentes ($t(123)=3'28$; $p=.001$).

Por otro lado, los análisis de contrastes realizados para la dimensión control e imposición, definida como el uso de estrategias de control coercitivo ante conductas inadecuadas del adolescente, ponen de manifiesto que son los adolescentes en riesgo los que perciben a sus madres como personas más coercitivas e impositivas. Los datos indican que suelen utilizar con mayor frecuencia que las normativas estrategias de control coercitivo como la coerción verbal ($t(118)=5'56$; $p=.000$), la coerción física ($t(118)=3'357$; $p=.001$) y la privación ($t(118)=6'84$; $p=.000$). Respecto a las prácticas educativas de unas y otras, hay que decir que así como en las familias normativas predomina el uso del diálogo para controlar las conductas inapropiadas de los adolescentes (media de 2'73), en las familias en riesgo es la coerción verbal la práctica de control por excelencia (media de 2'71).

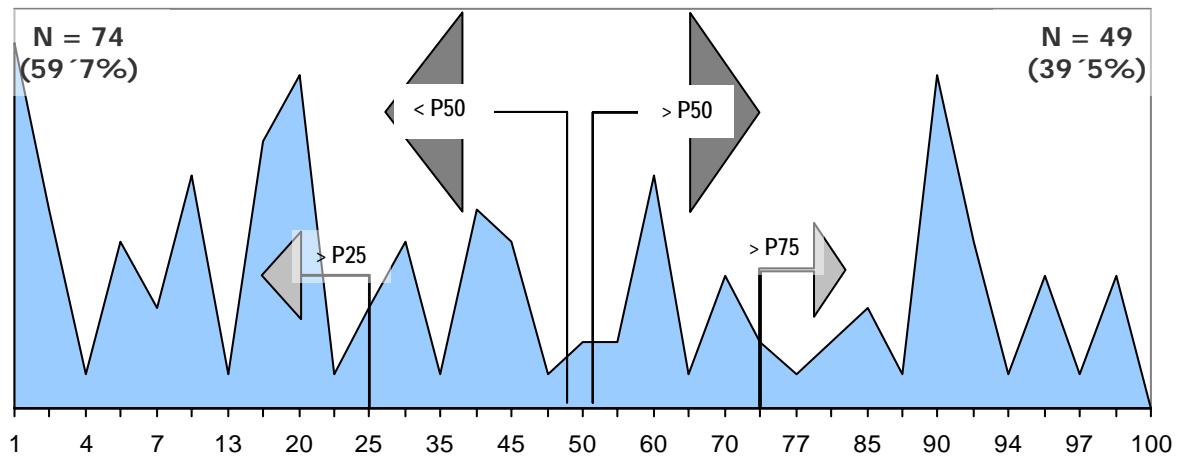
Tabla 6.23. Adolescentes en riesgo/no riesgo y estilos de socialización parental

	A / I	AFECTO	INDIFERENCIA	DISPLICENCIA	DIÁLOGO	C / I	C.VERBAL	C.FÍSICA	PRIVACIÓN
RIESGO	2'93 (0'63)	2'60 (0'82)	2'01 (0'80)	1'47 (0'52)	2'62 (0'85)	2'00 (0'44)	2'71 (0'62)	1'22 (0'38)	2'07 (0'69)
NO RIESGO	3'06 (0'51)	2'61 (0'82)	1'79 (0'72)	1'32 (0'37)	2'73 (0'72)	1'72 (0'39)	2'40 (0'64)	1'11 (0'26)	1'65 (0'56)
T	-2'26	-0'06	3'09	3'28	-1'42	7'10	5'56	3'35	6'84
P	.026	.947	.002	.001	.157	.000	.000	.001	.000

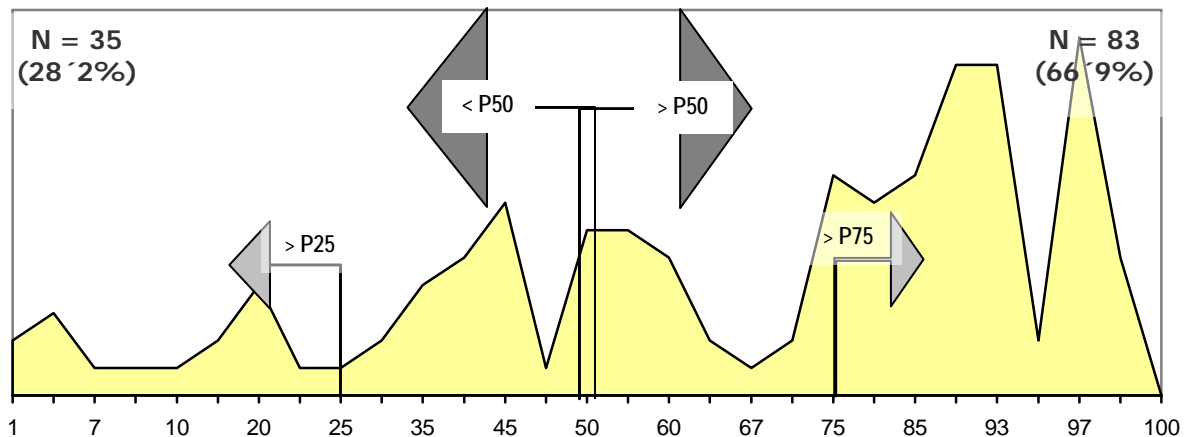
A raíz de las diferencias observadas entre familias normativas y no normativas nos preguntamos, ¿qué porcentaje de nuestras madres presentan resultados inferiores a los de la población normativa para la dimensión aceptación e implicación parental? ¿Y cuántas de estas madres presentan resultados superiores a la media normativa en la dimensión control e imposición parental? Para resolver estas dudas hemos corregido, una por una, las puntuaciones directas de las madres atendiendo a la tabla de baremaciones que proponen los autores de la escala. De este modo, podremos situar a cada madre en un rango de 1 a 100 según el percentil obtenido en cada dimensión y compararlas con las de no riesgo.

Con idea de facilitar la comprensión de estos análisis, hemos optado por representar gráficamente como se *distribuyen las frecuencias de los percentiles* obtenidos en nuestra muestra para las dos dimensiones. De esta manera, podremos averiguar cuántas madres se sitúan por encima o por debajo del percentil 50 extraído del estudio de Musitu y García con familias normativas.

Concretamente, la gráfica 6.7. nos representa la distribución muestral que han seguido los datos en relación a la dimensión "aceptación e implicación parental". Estos datos muestran que alrededor del 60% de los adolescentes en situación de riesgo se sitúan por debajo del P_{50} que obtuvieron los adolescentes normativos, mientras que un 40% estuvieron por encima del mismo. Si analizamos detalladamente esta gráfica los datos ponen de manifiesto dos cosas: primero, que un alto número de los adolescentes situados por encima del P_{50} están más próximos al P_{99} que al P_{50} , concretamente un 26% del total se encuentran por encima del P_{75} ; y en segundo lugar, que los adolescentes que se encuentran por debajo del P_{50} están muy alejados del mismo, específicamente el 45% de la muestra está por debajo del P_{25} . En definitiva, un 71% de nuestras madres se sitúa por encima o por debajo del intervalo marcado por los P_{25} - P_{75} .

Gráfica 6.7. Distribución muestral de los sujetos atendiendo al P₅₀ de la dimensión Aceptación/Implicación

En la misma línea que con la dimensión anterior, en la gráfica 6.8. se presenta la distribución muestral que han seguido los datos para la dimensión “control e imposición parental”. A diferencia de la dimensión “Aceptación e Implicación”, las puntuaciones de los adolescentes en situación de riesgo psicosocial se concentran a la derecha de la gráfica, es decir, por encima del P₅₀ (67%). Además, un análisis detallado de la distribución muestral indica que los adolescentes que se encuentran por debajo del P₅₀ (28%) están próximos al mismo, así por debajo del P₂₅ hay sólo un 13% de la muestra; y en contra, las puntuaciones que se sitúan por encima del P₅₀ se sitúan alejadas del mismo, sirva como ejemplo de este datos destacar que un 55% de la muestra se sitúa por encima del P₇₅.

Gráfica 6.8. Distribución muestral de los sujetos atendiendo al P₅₀ de la dimensión Control/Imposición

En conclusión, los resultados representados en la gráfica 6.7. y 6.8. ponen de manifiesto que son nuestros adolescentes, en comparación con los normativos, los que perciben a sus madres menos implicadas en sus tareas educativas y menos atentas a sus necesidades. Además, hacen mayor uso de estrategias disciplinarias de carácter coercitivo como son la coerción verbal, privación o coerción física que las madres de adolescentes normativos.

3.2. Socialización parental. Enfoque tipológico.

A diferencia del enfoque dimensional, el tipológico se centra en identificar y analizar los efectos de los diferentes estilos de socialización parental en el desarrollo infantil y adolescente. En este sentido, en este estudio vamos a detectar cuáles son los estilos de socialización parental más frecuentes en las familias en situación de riesgo con hijos e hijas adolescentes, y posteriormente trataremos de identificar cuál, de todos ellos, es el que aporta mayores beneficios para el ajuste personal y autoestima adolescente.

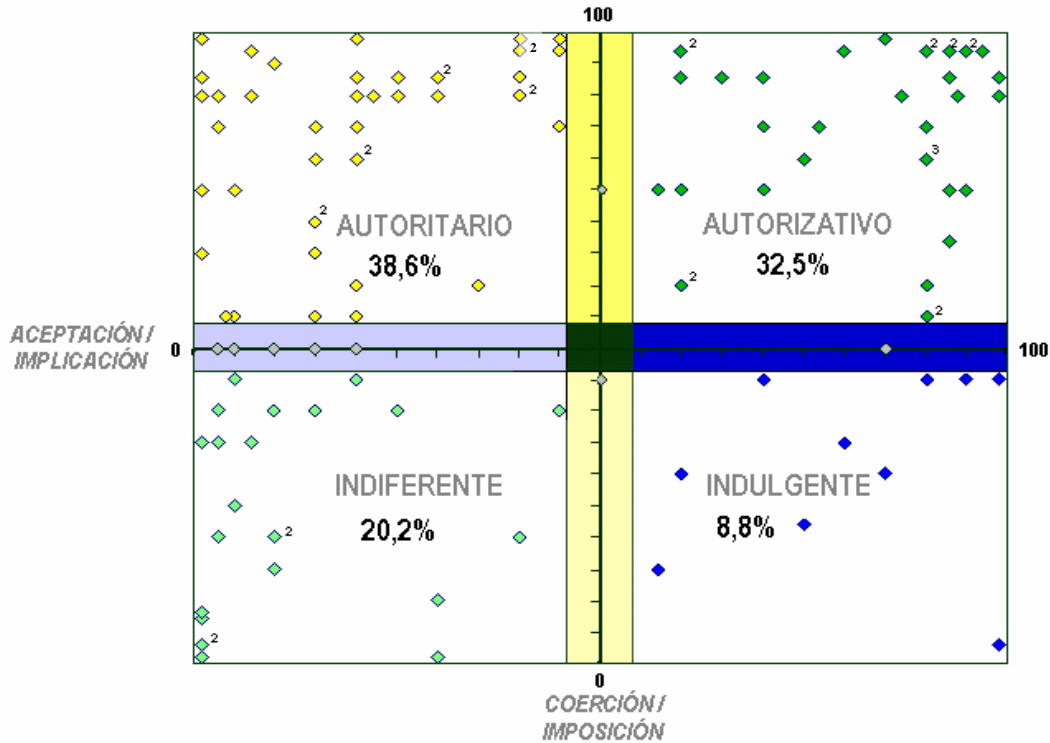
Del mismo modo que estudios tradicionales, Musitu y García (2001) han tomado en consideración dos dimensiones de análisis para conformar los cuatro estilos de socialización (autorizativo, autoritario, indulgente, indiferente). Estas dimensiones, aceptación e implicación y coerción e imposición, han sido ya analizadas en el apartado anterior desde la perspectiva dimensional, y ahora serán estudiadas desde el enfoque tipológico.

A pesar de que los estilos educativos o de socialización parental que resultan de la corrección de la de esta escala no son totalmente comparables con los estilos educativos tradicionales (democrático, autoritario, permisivo e indiferente), se ha considerado pertinente representarlo, tal y como propuso Baumrind y Martin en 1983, sobre un modelo bidimensional donde cada eje es conformado por los percentiles de una dimensión. Los diferentes estilos educativos se elaboraron atendiendo al sistema de corrección propuesto por los autores de la escala. En este estudio interesaba recabar la información de las madres de los adolescentes que puedan ser definidas claramente dentro de un estilo de socialización concreto, por esta razón, se han eliminado de este tipo de análisis aquellos adolescentes que presentan puntuaciones centrales en algunas de las dos dimensiones. Concretamente, no se tuvieron en cuenta las puntuaciones de los adolescentes que se situaron entre los percentiles 45 y 55 (no incluidos) en alguna de las dimensiones de “aceptación e implicación” y/o “control e imposición”. Este requisito supuso que de la muestra total del estudio (N=134 adolescentes) se contará con la información de 114 adolescentes, reduciendo así la muestra total en un 15%.

En la figura 6.4. se representa el *diagrama de dispersión* que refleja cómo terminan distribuyéndose los chicos y chicas adolescentes en torno a las dos dimensiones que definen los cuatro estilos de socialización (Autorizativo; Autoritario; Indulgente; Indiferente), estilos que deben ser tomados con cierta cautela ya que se definieron teniendo en cuenta las tablas de baremaciones propuestas por los autores de esta escala realizadas con una muestra de adolescentes normativos y no en situación de riesgo psicosocial. Tal y como muestra la figura 6.4. ambas dimensiones están representadas por un color

diferente, el color azul representa la dimensión “aceptación e implicación” y el color amarillo simboliza la dimensión “control e imposición”.

Figura 6.4. Distribución del estilo de socialización parental en la población



Los resultados representados en la figura muestran que es el *estilo de socialización autoritario* (38'6%) el más frecuente entre la muestra de familias usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios en situación de riesgo, seguido del estilo autoritativo (32'5%), indiferente (20'2%) e indulgente (8'8%). Así, si atendemos a la combinación de colores, observamos que son las familias de color amarillo (autoritarias) y las de diferentes gamas de color verde (autoritativas e Indiferentes) las que colorean la mayor parte de esta gráfica. De todos los resultados presentados, es muy llamativo el alto número de madres que son percibidas por sus hijos y hijas como indiferentes, concretamente hablamos de 23 adolescentes de una muestra de 114 jóvenes.

Si bien es cierto que estos cuatro estilos de socialización parental se han conformado atendiendo a las tablas de baremaciones propuestas por Musitu y García (2001), a continuación vamos a presentar las medias de las puntuaciones directas de cada una de las dimensiones y escalas que conforman los estilos educativos en nuestra muestra. Con la ayuda de estos datos descriptivos podremos analizar si existen diferencias o no entre los estilos que comparten dimensiones (por ejemplo entre el estilo autoritativo y autoritario que comparten puntuaciones por encima del percentil 55 en la dimensión de control e imposición parental).

Tabla 6.24. Descriptivos de las dimensiones que conforman los estilos de socialización parental

	Autorizativo		Indulgente		Autoritario		Indiferente	
	N	Media (SD)	N	Media (SD)	N	Media (SD)	N	Media (SD)
ACEPTACIÓN_IMPLICACIÓN (A/I)	37	3'53 (0'30)	10	3'60 (0'31)	44	2'63 (0'37)	23	2'3 (0'52)
APECTO (A)	37	3'38 (0'46)	10	3,33 (0'69)	44	2'26 (0'61)	23	1'88 (0'54)
INDIFERENCIA (IN)	37	1'36 (0'40)	10	1'21 (0'40)	44	2'51 (0'51)	23	2'52 (0'86)
DISPLICENCIA (DS)	37	1'19 (0'25)	10	1'12 (0'20)	44	1'55 (0'51)	23	1'97 (0'62)
DIÁLOGO (D)	37	3,30 (0'55)	10	3'42 (0'53)	44	2'96 (0'45)	23	1'83 (0'60)
COERCIÓN_IMPOSICIÓN (C/I)	37	2'25 (0'31)	10	1'56 (0'23)	44	2'23 (0'35)	23	1'44 (0'20)
COERCIÓN VERBAL (CV)	37	3'09 (0'47)	10	2'19 (0'49)	44	2'96 (0'45)	23	1'92 (0'36)
COERCIÓN FÍSICA (CF)	37	1'24 (0'39)	10	1'01 (0'03)	44	1'36 (0'46)	23	1'07 (0'14)
PRIVACIÓN (P)	37	2'42 (0'62)	10	1'48 (0'37)	44	2'39 (0'58)	23	1'34 (0'33)

Las puntuaciones presentadas en la tabla 6.24. indican que en relación a aquellos estilos que comparten altas puntuaciones en la *dimensión aceptación e implicación parental*, madres autorizativas e indulgentes, no se observan grandes diferencias entre ellas, solo se aprecian diferencias a favor de las madres indulgentes en el uso que hacen del diálogo como estrategia para regular el comportamiento desadaptativo adolescente. En contra, observamos diferencias entre los estilos de socialización autoritario e indiferente, los cuales comparten puntuaciones inferiores al percentil 55. En este caso, son las madres autoritarias las que se muestran más afectuosas y dialogantes con sus hijos e hijas adolescentes y no las indiferentes.

En relación a los estilos que comparten puntuaciones con la *dimensión control e imposición parental*, los resultados no muestran claras diferencias en las puntuaciones medias entre el estilo autorizativo y autoritario, marcando por lo tanto ambos estilos el mismo nivel de control impositivo. Además, si analizamos las estrategias coercitivas más frecuentes en ambos tipos de madres, se observa que son la coerción verbal y las privaciones las más puntuadas en ambos estilos. Por otro lado, sí encontramos diferencias en relación a los estilos de socialización que se caracterizan por presentar puntuaciones inferiores al percentil 45 en esta dimensión, nos referimos a los estilos indiferentes e indulgentes. En este sentido, los resultados indican que son las madres indulgentes las que se muestran más controladoras ante el mal comportamiento de su hijo o hijas y no las indiferentes.

En otro orden de cosas, si atendemos de nuevo a la representación figura 6.4. se aprecia como la distribución muestral de los estilos de socialización parental sitúa a las mayoría de las madres en los puntos más extremos del cuadrante, es decir, alejados de los percentiles centrales de la población

normativa. Estos datos apuntan una posible diferenciación en los estilos de socialización parental de familias en riesgo y normativas.

En resumen, y en relación al proceso de socialización parental que se produce con adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial podemos extraer algunas conclusiones. En relación a las prácticas educativas, los resultados ponen de manifiesto que éstas no están influenciadas ni por el sexo del adolescente ni por el nivel educativo de las madres, parecen ser otras variables como la edad del adolescente y el tipo de estructura familiar las que ejercen mayor influencia en este proceso. De este modo, son los adolescentes de 11-13 años los que perciben una mayor implicación, comunicación y control por parte de sus madres, y las familias monoparentales las que hacen menos uso del castigo físico y son menos indiferentes a los buenos comportamientos de sus hijos. En la misma línea, si comparamos nuestros datos con los hallados en familias normativas observamos que son nuestras madres las que suelen actuar de una manera más coercitiva e impositiva ante el mal comportamiento de sus menores y se muestran más indiferentes ante la buena conducta de los mismos.

Respecto a los estilos de socialización parental más predominantes en estas familias, debemos destacar que son el autoritario seguido del estilo autorizativo los más frecuentes. Ambos estilos son característicos de madres controladoras que hacen uso de estrategias de control coercitivo para controlar los comportamientos desadaptativos de sus hijos e hijas adolescentes. Sin embargo, así como las madres autorizativas combinan estas estrategias con prácticas de control inductivas y pautas de implicación parental, las madres autoritarias no lo hacen. De todos los resultados hallados en relación a los estilos de socialización parental, debemos de destacar el alto porcentaje de mujeres que se caracterizan por presentar un estilo de socialización indiferente, concretamente, observamos que un 22% de nuestras mujeres son madres desinteresadas en atender las necesidades de sus menores, así como de regular las conductas inadecuadas de los mismos.

3.3. Socialización parental y desarrollo adolescente.

Son numerosos los estudios que han analizado el papel que ejerce la socialización parental en el desarrollo de chicos y chicas adolescentes, sin embargo esta dimensión no ha sido tan estudiada en contextos de riesgo como el que es objeto de estudio de nuestro trabajo. En la misma línea de estos estudios, en este apartado vamos a analizar la relación que mantienen las dimensiones y los estilos de socialización parental con los problemas de ajuste y autoestima de adolescentes de familias en situación de riesgo. Estos análisis nos permitirán identificar cuáles son las estrategias educativas más adecuadas y favorecedoras para el desarrollo de los adolescentes que provienen de contextos familiares en riesgo.

En primer lugar, vamos a presentar las correlaciones que se establecen entre las dimensiones y escalas que comprenden los estilos de socialización parental y los problemas de ajuste personal y nivel de autoestima adolescente. En la tabla 6.25. se presentan los coeficientes de correlación de Pearson que se han obtenidos desde el *enfoque dimensional*.

Tabla 6.25. Análisis correlacional de las dimensiones del proceso de socialización parental y desarrollo adolescente

	DESAJUSTE TOTAL	DESAJUSTE INTERNO	DESAJUSTE EXTERNO	DESAJUSTE ALTO RIESGO	AUTOESTIMA TOTAL	AUTOESTIMA FAMILIAR	AUTOESTIMA SOCIAL	AUTOESTIMA ACADÉMICA	AUTOESTIMA FÍSICA	AUTOESTIMA EMOCIONAL
ACEPTACION Y IMPLICACIÓN	-.242**	-.189*	-.237**	-.287**	.438**	.503**	-.021	.350**	.160	.091
AFECTO	-.124	-.067	-.200*	-.196*	.478**	.534**	.065	.402**	.257**	-.045
INDIFERENCIA	.152	.191*	.065	.110	-.368**	-.266**	-.087	-.226*	-.165	-.141
DISPLICENCIA	.253**	.232*	.126	.303**	-.210*	-.262**	.091	-.154	-.006	-.161
DIÁLOGO	-.288**	-.186*	-.361**	-.385**	.354**	.512**	-.133	.345**	.100	.041
COERCIÓN E IMPOSICIÓN	-.084	-.076	-.187*	-.199*	.263**	.240**	-.053	.236**	.151	.060
C_VERBAL	-.167	-.165	-.196*	-.292**	.236**	.272**	-.051	.148	.155	.034
C_FÍSICA	.126	.189*	-.078	.048	.105	.011	-.116	.185*	.103	.027
PRIVACIÓN	-.083	-.104	-.150	.158	.253**	.235**	.002	.235**	.109	.058

*p<.005 y **p<.001

En la tabla 6.25. se observa que la dimensión “aceptación e implicación parental” correlaciona negativamente con problemas de ajuste total ($r=-.242$, $p=.007$), específicamente con problemas de ajuste interno ($r=-.189$, $p=.038$), problemas de ajuste externo ($r=-.237$, $p=.009$) y de alto riesgo ($r=-.287$, $p=.001$); y positivamente con autoestima total ($r=.438$, $p=.000$), específicamente con autoestima familiar ($r=.503$, $p=.000$) y académica ($r=.350$, $p=.000$). Como se observa en la tabla, las prácticas educativas que comprenden esta dimensión (afecto, indiferencia, displidencia y diálogo) también presentan importantes correlaciones con algunas dimensiones de desarrollo personal evaluadas. Concretamente, nos gustaría señalar el alto número de correlaciones observadas para la dimensión afecto y diálogo.

La dimensión “coerción e imposición parental” correlaciona negativamente con problemas de ajuste externo ($r=-.187$, $p=.040$) y de alto riesgo ($r=-.197$, $p=.029$); y positivamente con autoestima total ($r=.263$, $p=.004$), específicamente con autoestima familiar ($r=.240$, $p=.008$) y académica ($r=.236$, $p=.009$).

En resumen, un análisis de los resultados de correlación desde el enfoque dimensional pone de manifiesto que los adolescentes que perciben a sus madres como mujeres implicadas y atentas a sus

necesidades presentarán mejor nivel de ajuste (ajuste interno, externo y de alto riesgo) y autoestima que los restantes. No obstante, los adolescentes que las perciban como madres controladoras presentarán mejor ajuste externo, de alto riesgo y autoestima adolescente que los que las perciban como poco coercitivas. En este sentido, podríamos decir que ambas dimensiones se relacionan con un adecuado desarrollo adolescente, especialmente la dimensión aceptación e implicación parental que presenta resultados muy favorables.

Una vez visto de manera pormenorizada cuáles son las dimensiones y escalas que guardan mayor relación con el ajuste adolescente vamos a analizar, desde el *enfoque tipológico*, cuáles son los estilos de socialización parental que influyen de manera más positiva en el bienestar adolescente. Para ello, y con la ayuda de la prueba no paramétrica de chi-cuadrado, comparamos las medias obtenidas por cada estilo de socialización para cada una de las dimensiones de ajuste evaluadas (Tabla 6.26.).

Tabla 6.26. Estilos de socialización parental y desarrollo adolescente

	DESAJUSTE TOTAL	DESAJUSTE INTERNO	DESAJUSTE EXTERNO	DESAJUSTE ALTO RIESGO	AUTOESTIMA TOTAL	AUTOESTIMA FAMILIAR	AUTOESTIMA SOCIAL	AUTOESTIMA ACADÉMICA	AUTOESTIMA FÍSICA	AUTOESTIMA EMOCIONAL
E1.AUTORIZATIVO	40'59	8'61	8'38	3'23	3'96	4'65	4'16	3'68	3'68	3'60
E2.INDULGENTE	44'44	9'80	9'03	2'30	3'68	4'57	3'92	3'37	3'23	3'35
E3.AUTORITARIO	48'73	10'54	10'10	3'93	3'58	4'21	3'92	3'13	3'36	3'28
E4.INDIFERENTE	52'95	10'76	13'57	6'62	3'49	3'80	4'10	2'64	3'30	3'58
Chi-Cuadrado	7'204	4'321	8'66	12'28	18'09	16'33	2'71	10'99	4'01	3'01
Sig	.066	.229	.034	.006	.000	.001	.439	.012	.261	.390

La prueba de Chi-Cuadrado muestra diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes estilos de socialización parental para las dimensiones: problemas de ajuste externo ($X(g,l=3)=8'66$; $p=.034$), problemas de alto riesgo ($X(g,l=3)=12'28$; $p=.006$), autoestima total ($X(g,l=3)=18'09$; $p=.000$) autoestima familiar ($X(g,l=3)=16'33$; $p=.001$) y autoestima académica ($X(g,l=3)=10'99$; $p=.012$). Esta prueba estadística no aporta información suficiente para identificar entre cuáles de los estilos de socialización se obtienen esas diferencias significativas, por ello, en un segundo paso hemos comparado los estilos de dos en dos con ayuda de la prueba U de Mann-Whitney en aquellas dimensiones donde el coeficiente de chi-cuadrado haya resultado significativo. En la tabla 6.27. y 6.28. se presentan los datos

intergrupo que resultaron significativos tras la prueba de U Mann-Whitney para los problemas de ajuste personal y autoestima.

Tabla 6.27. Estilos de Socialización parental y Ajuste Adolescente.

DESAJUSTE EXTERNO				DESAJUSTE DE ALTO RIESGO					
Autorizativo	8'38	Autoritario	10'10	Autorizativo	3'23	Indulgente	2'30	Autoritario	3'93
Indiferente	13'57	Indiferente	13'57	Indiferente	6'62	Indiferente	6'62	Indiferente	6'62
U	205'0	U	319'0	U	197'50	U	39'50	U	282'50
Z	-2'97	Z	-2'00	Z	-3'11	Z	-2'79	Z	-2'53
p	.003	P	.045	P	.002	P	.005	p	.011

En la tabla 6.27. se observan que existen diferencias entre el estilo de socialización autorizativo e indiferente en torno a la variable problemas de ajuste externo adolescente (Autorizativo-Indiferente: U de Mann-Whitney=205; p=.003). Del mismo modo, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el estilo de socialización autoritario e indiferente para esta misma dimensión de ajuste (Autoritario-Indiferente: U de Mann-Whitney=319; p=.045). Así, los chicos y chicas con madres autorizativas u autoritarias presentan menos problemas de externalización que los de madres indiferentes.

En relación con la dimensión problemas de ajuste de alto riesgo los datos muestran que los adolescentes que perciben a sus madres como indiferentes presentan más problemas de este tipo que los de madres autorizativas (Autorizativo-Indiferente: U de Mann-Whitney=197,50, p=.002), indulgentes (Indulgente-Indiferente: U de Mann-Whitney=39,50, p=.005) y autoritarias (Autoritario-Indiferente: U de Mann-Whitney=282,50, p=.011).

Tabla 6.28. Estilos de Socialización parental y Autoestima adolescente

AUTOESTIMA TOTAL				AUTOESTIMA FAMILIAR					
Autorizativo	3'96	Autorizativo	3'96	Autorizativo	4'65	Indulgente	4'57	Autoritario	4'21
Autoritario	3'58	Indiferente	3'49	Indiferente	3'80	Indiferente	3'80	Indiferente	3'80
U	411'0	U	154'5	U	152'0	U	45'50	U	516'0
Z	-3'69	Z	-3'32	Z	-3'87	Z	-2'54	Z	-2'29
P	.000	P	.001	P	.000	p	.011	P	.022

AUTOESTIMA ACADÉMICA			
Autorizativo	3'68	Autorizativo	3'68
Autoritario	3'13	Indiferente	2'64
U	588'5	U	176'0
Z	-2'14	Z	-3'04
p	.032	P	.002

Los datos obtenidos en autoestima total y autoestima académica son más favorables para los adolescentes de madres autorizativas que para los de madres autoritarias (Autorizativo-Autoritario(autoestima total): U de Mann-Whitney=411; $p=.000$ y Autorizativo-Indiferente(autoestima académica): U de Mann-Whitney=588'5; $p=.032$) e Indiferentes (Autorizativo-Indiferente(autoestima total): U de Mann-Whitney=154'5; $p=.001$ y Autorizativo-Indiferente(autoestima Académica): U de Mann-Whitney=176; $p=.002$). En relación a la autoestima familiar, la prueba de U Man-Whitney muestra que el estilo de socialización indiferente presenta peores resultados en esta dimensión que cualquiera de los tres estilos (Autorizativo-Indiferente: U de Mann-Whitney=152; $p=.000$; Indulgente-Indiferente: U de Mann-Whitney=45'5; $p=.011$; Autoritario-Indiferente: U de Mann-Whitney=516; $p=.022$).

Para finalizar con esta relación de resultados me gustaría comentar que los efectos beneficiosos hallados a priori para el estilo educativo indulgente (ver tabla de 6.26.) no han resultado ser estadísticamente significativos cuando hemos realizado comparaciones dos a dos con los demás estilos posiblemente por el reducido tamaño muestral que muestra ($N=10$). Decimos esto porque en los análisis de contraste para las dimensiones problemas de ajuste externo, autoestima total y autoestima académica, el estilo de socialización indulgente ha presentando estadísticos diferenciales que rozan la significatividad cuando se les ha comparado con el estilo indiferente.

Por lo tanto, desde el enfoque tipológico los resultados ponen de manifiesto que es el estilo autorizativo el que presentan resultados más beneficiosos para el desarrollo adolescente, mientras que los jóvenes de madres indiferentes suelen tener más problemas de ajuste y autoestima que el resto.

4. PREDICTORES DEL DESARROLLO ADOLESCENTE EN FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL .

Para finalizar con este capítulo de resultados vamos a tratar de identificar cuáles son las prácticas educativas parentales que mejor están prediciendo el desajuste adolescente, así como la incidencia que tiene la acumulación de sucesos estresante en el bienestar del menor. Para ello, llevaremos a cabo un modelo de regresión lineal multivariante por el método de pasos sucesivos. Se trata de un método en el que la elección de las variables independientes que deben formar parte del modelo se realiza a través de una serie de criterios estadísticos. El objetivo fundamental de estos criterios es el de maximizar el ajuste del modelo de regresión utilizando el mínimo número posible de variables. En concreto, el estadístico utilizado es el criterio de significación. De acuerdo con este criterio sólo se incorporan al modelo de regresión aquellas variables que contribuyen de forma significativa a su ajuste. La contribución individual de una variable al ajuste del modelo se establece contrastando, a partir del coeficiente de correlación parcial, la hipótesis de independencia entre esa variable y la dependiente.

Para decidir si se mantiene o rechaza esa hipótesis de independencia, se ha utilizado la opción *Probabilidad de F*, por el que una variable pasa a formar parte del modelo de regresión si el nivel crítico asociado a su coeficiente de correlación parcial al contrastar la hipótesis de independencia es menor que .05 y queda fuera si es mayor que .10. Las variables independientes introducidas en este modelo son: nº sucesos vitales estresantes del adolescente, afecto parental, indiferencia parental, displicencia parental, diálogo parental, privación parental, coerción verbal parental, coerción física parental; y las variables dependientes van a ser cada una de las variables de ajuste descritas anteriormente, esto es, problemas de ajuste total, problemas de ajuste interno, problemas de ajuste externo, problemas de alto riesgo, autoestima total, autoestima familiar, autoestima social, autoestima académica, autoestima física, autoestima emocional e impacto emocional promediado de los sucesos estresantes vividos.

Antes de comenzar a realizar los modelos de regresión lineal correspondientes para cada una de las variables dependientes, se llevó a cabo un análisis de correlación entre las variables independientes. Con este análisis pretendimos estudiar cómo se relacionan las variables independientes entre ellas con idea de que si algunas de ellas sobrepasara un coeficiente de correlación a .80 tomáramos decisiones acerca de cual de las dos VI consideramos conveniente incorporar en el modelo, eliminando así posibles efectos de multicolinealidad entre los modelos de regresión.

Tabla 6.29. Tabla de correlaciones entre las variables independientes de los modelos de regresión

	APECTO	INDIFERENCIA	DISPLICENCIA	DIÁLOGO	C_VERBAL	C_FÍSICA	PRIVACIÓN	Nº SVE
APECTO		-.748**	-.413**	-.663**	.366**	.076	.300**	.046
INDIFERENCIA	.748**		.587**	.532**	-.198*	.151	-.123	-.092
DISPLICENCIA	.413**	.587**		.589**	-.497**	.057	-.305**	.046
DIÁLOGO	.663**	-.532**	-.589**		.453**	.032	.202*	-.077
C_VERBAL	.366**	-.198*	.497**	.453**		.230*	.628**	-.005
C_FÍSICA	.079	.151	.057	.032	.230*		.254**	.156
PRIVACIÓN	.300**	-.123	-.305**	.202*	.628**	.254**		.103
Nº SVE	.046	-.092	.046	-.077	.005	.156	.103	

*p<.005 y **p<.001

Como se observa en la tabla 6.29. ninguno de los coeficientes de correlación que presentan las variables independientes entre sí superan el criterio estadístico propuesto en este estudio, $r=.80$. Por esta razón, se han incorporado en los análisis de regresión todas las variables independientes previstas inicialmente para predecir los problemas de ajuste y la autoestima adolescente. No obstante, antes de pasar a comentar los resultados de estos análisis queremos señalar la alta correlación que presentan la

escala afecto parental e indiferencia parental ($r=-.748^{**}$), que si bien es cierto que no sobrepasa el criterio establecido para eliminar a una de ellas en la regresión presentan una correlación bastante importante. Por esta razón, la utilización de estas variables queda a expensas del índice de tolerancia que obtengamos en los análisis de regresión que vamos a ofrecer a continuación.

En primer lugar, comenzaremos a presentar cuáles son las variables independientes que predicen significativamente los problemas de ajuste personal adolescente y posteriormente mencionaremos las que resultan predictoras para la autoestima adolescente.

En la tabla 6.30. y 6.31. se exponen las variables que contribuyen significativamente al ajuste del modelo que tiene por variable dependiente “problemas de ajuste total” y en la tabla 6.32 las restantes variables que han resultado excluidas.

Tabla 6.30. Resumen del Modelo. (VD: Problemas de Ajuste Total).

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1. Diálogo	.278	.077	.069	18'61699
2. Diálogo+Nº SVE	.354	.125	.110	18'20474

Tabla 6.31. Coeficientes (VD: Problemas de Ajuste Total).

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	63'614	5'585		11'389	.000
	Diálogo	-6'345	2'029	-.278	-3'127	.002
2	(Constante)	54'310	6'591		8'240	.000
	Diálogo	-5'979	1'990	-.262	-3'005	.003
	Nº SVE	1'040	0'412	.220	2'522	.013

Tabla 6.32. Variables excluidas del modelo (VD: Problemas de Ajuste Total).

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad Tolerancia
1	Nº SVE	.220	2,522	.013	.228	,995
	Afecto	,085	,705	.482	.065	,547
	Indiferencia	,024	,218	.828	.020	,678
	Displicencia	,157	1,441	.152	.133	,660
	Coerción verbal	-.078	-,795	.428	-.074	,812
	Coerción física	,161	1,835	.069	.168	,999
	Privación	-.050	-,549	.584	-.051	,968
2	Afecto	,045	,378	.706	.035	,536
	Indiferencia	,070	,655	.514	.061	,659
	Displicencia	,156	1,468	.145	,.36	,660
	Coerción verbal	-.087	-,903	.369	-.084	,811
	Coerción física	,131	1,495	.138	.138	,976
	Privación	-.077	-,869	.386	-.081	,954

Siguiendo el método de pasos sucesivos para la variable dependiente “problemas de ajuste total” se ha obtenido un coeficiente de determinación igual a .125, explicándose así un 12’5% de la varianza total. Las variables incorporadas al modelo en dos pasos han sido: diálogo y nº sucesos vitales estresantes. (Ver Tabla 6.30.). Si observamos la tabla 6.31., apreciamos que el diálogo es la variable predictora con mayor importancia relativa en la ecuación en sentido negativo ($F(1,117)=9’77$; $p=,000$), seguida de nº sucesos vitales estresantes en sentido positivo ($F(2,116)=8’29$; $p=,000$). Si bien es cierto que el coeficiente de determinación de las variables resultantes no es muy alto, estas variables contribuyen a explicar el desajuste total del adolescente de manera significativa.

En la tabla 6.33. y 6.34. se exponen las variables independientes que predicen significativamente la variable dependiente “problemas de ajuste interno”, mientras que en la tabla 6.35 se presentan las variables excluidas en este modelo.

Tabla 6.33. Resumen del Modelo. (VD: Problemas de Ajuste Interno).

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1. Displuencia	.238	.057	.049	5’68044
2. Displuencia+Coerción Física	.321	.103	.088	5’56288

Tabla 6.34. Coeficientes. (VD: Problemas de Ajuste Interno).

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	6’221	1’567		3’971	.000
	Displuencia	2’682	1’012	.238	2’651	.009
2	(Constante)	2’108	2’275		0’926	.356
	Displuencia	2’534	0’993	.225	2’553	.012
	Coerción física	3’565	1’456	.216	2’449	.016

Tabla 6.35. Variables excluidas del modelo (VD: Problemas de Ajuste Interno).

Modelo		Beta dentro	T	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de Colinealidad Tolerancia
1	Nº SVE	,192	2,175	.032	.198	,998
	Afecto	,041	,409	.683	.038	,826
	Indiferencia	,080	,717	.475	.066	,648
	Coerción verbal	-,074	-,724	.471	-.067	,768
	Coerción física	,216	2,449	.016	.222	,996
	Privación	-,044	-,467	.641	-.043	,919
	Diálogo	-,057	-,517	.606	-.048	,660
2	Nº SVE	,163	1,852	.067	.170	,975
	Afecto	,021	,215	.830	.020	,821
	Indiferencia	,048	,433	.666	.040	,638
	Coerción verbal	-,159	-1,525	.130	-.141	,703
	Privación	-,110	-1,159	.249	-.107	,856
	Diálogo	-,061	-,558	.578	-.052	,660

Para la variable dependiente “problemas de ajuste interno” se ha obtenido un coeficiente de determinación igual a .103. Las variables que resultan ser predictoras del modelo son displicencia y coerción física. En la tabla 6.34. observamos que de todas las variables independientes introducidas la displicencia es la que cobra mayor importancia en la ecuación ($F(1,117)=7'02$; $p=,009$), seguida de coerción física ($F(2,116)=6'66$; $p=,002$). Del mismo modo que ocurría con la variable general “problemas de ajuste total” las variables incorporadas en el modelo, a pesar de ser estadísticamente significativas explican poco de la varianza total (10'3%). Si analizamos los estadísticos de significación de las variables excluidas del modelo en la tabla 6.35., observamos la incidencia que tiene el número de sucesos estresantes vividos en la variable “problemas de ajuste interno”. No obstante, su incorporación al modelo no resulta estadísticamente significativa.

En las tablas 6.36., 6.37. y 6.38. se presentan los factores predictores de los problemas de ajuste externo del adolescente de manera significativa, así como las variables que resultan excluidas del modelo.

Tabla 6.36. Resumen del Modelo. (VD: Problemas de Ajuste Externo).

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1. Diálogo	.348	.121	.114	6'37966
2. N° SVE	.393	.154	.140	6'28521

Tabla 6.37. Coeficientes. (VD: Problemas de Ajuste Externo).

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	17'896	1'914		9'350	.000
	Diálogo	-2'795	0'695	-.348	-4'019	.000
2	(Constante)	15'181	2'276		6'671	.000
	Diálogo	-2'688	0'687	-.335	-3'914	.000
	N° SVE	0'303	0'142	.182	2'131	.035

Tabla 6.38. Variables excluidas del modelo (VD: Problemas de Ajuste Externo).

Modelo		Beta dentro	T	Sig.	Correlación Parcial	Estadísticos de colinealidad Tolerancia
1	N° SVE	,182	2,131	.035	.194	,995
	Afecto	,046	,391	.697	.036	,547
	Indiferencia	-,157	-1,500	.136	-.138	,678
	Displicencia	-,101	-,945	.347	-.087	,660
	Coerción verbal	-,067	-,697	.487	-.065	,812
	Coerción física	-,054	-,625	.533	-.058	,999
	Privación	-,103	-1,172	.244	-.108	,968
2	Afecto	,012	,106	.916	.010	,536
	Indiferencia	-,123	-1,175	.242	-.109	,659
	Displicencia	-,101	-,964	.337	-.090	,660
	Coerción verbal	-,074	-,784	.435	-.073	,811
	Coerción física	-,084	-,976	.331	-.091	,976
	Privación	-,127	-1,459	.147	-.135	,954

Las variables que han resultado ser predictoras de los problemas de ajuste externo adolescente son en primer lugar el diálogo, en sentido negativo, ($F(1,117)=16'15$; $p=,000$) y en segundo lugar acumulación de sucesos vitales estresantes, en sentido positivo ($F(2,116)=10'59$; $p=,000$). El coeficiente de determinación del modelo es .154, explicando las variables incorporadas un 15'4% de la varianza total (Ver tabla 6.36.).

En la tabla 6.39. y 6.40. se exponen las variables que contribuyen significativamente al ajuste del modelo que tiene por variable dependiente "problemas de ajuste de alto riesgo". En la tabla 6.41. se presentan las variables que han resultado excluidas.

Tabla 6.39. Resumen del Modelo. (VD: Problemas de Ajuste de Alto Riesgo).

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. De la estimación
1. Diálogo	,372(a)	,139	,131	3,54677

Tabla 6.40. Coeficientes. (VD: Problemas de Ajuste de Alto Riesgo).

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	8,493	1,064		7,981	,000
	Diálogo	-1,677	,387	-,372	-4,337	,000

Tabla 6.41. Variables excluidas del modelo (VD: Problemas de Ajuste de Alto Riesgo).

Modelo		Beta dentro	T	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad Tolerancia
1	Nº SVE	,111	1,289	.200	.119	,995
	Afecto	,103	,889	.376	.082	,547
	Indiferencia	-,130	-1,247	.215	-.115	,678
	Displicencia	,146	1,389	.167	.128	,660
	Coerción verbal	-,166	-1,761	.081	-.161	,812
	Coerción física	,080	,930	.354	.086	,999
	Privación	-,101	-1,155	.250	-.107	,968

Tras el análisis de regresión multivariante para la variable dependiente "problemas de ajuste de alto riesgo" se ha obtenido un coeficiente de determinación igual a .139 ($F(1,117)=18'81$; $p=,000$), explicando así un 13'9% de la varianza total. Los resultados solo nos muestran una variable como predictoras del modelo para problemas de conducta de alto riesgo, el diálogo en sentido negativo (Ver Tabla 6.39. y 6.40.).

En la tabla 6.42. y 6.43. se exponen los factores que contribuyen al ajuste del modelo que tiene por variable dependiente "autoestima total". En la tabla 6.44 se presentan las variables excluidas del modelo para esta variable.

Tabla 6.42. Resumen del Modelo. (VD: Autoestima Total).

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1. Afecto	,488	,238	,232	,38817

Tabla 6.43. Coeficiente. (VD: Autoestima total).

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	2,992	,120		24,993	,000
	Afecto	,260	,044	,488	5,972	,000

Tabla 6.44. Variables excluidas del modelo (VD: Autoestima total).

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad Tolerancia
1	Nº SVE	-,123(a)	-1,511	.134	-.141	,999
	Indiferencia	-,015(a)	-,113	.910	-.011	,365
	Displicencia	-,044(a)	-,486	.628	-.046	,824
	Coerción verbal	,082(a)	,939	.350	.088	,887
	Coerción física	,103(a)	1,259	.210	.118	,999
	Privación	,160(a)	1,912	.058	.177	,938
	Diálogo	,094(a)	,873	.385	.082	,578

Para la variable dependiente “autoestima total” se ha obtenido un coeficiente de determinación igual a .238. Como puede apreciarse en la tabla 6.42. y 6.43. la única variable incorporada al modelo ha sido afecto parental ($F(1,114)=10'59$; $p=,000$).

En la tabla 6.45., 6.46. y 6.47. las variables que predicen significativamente al ajuste del modelo que tiene por variable dependiente “autoestima familiar” y aquellas que quedan excluidas del modelo.

Tabla 6.45. Resumen del Modelo. (VD: Autoestima Familiar).

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1. Afecto	,546	,299	,293	3,95145
2. Afecto+NºSVE	,602	,363	,352	3,78279
3. Afecto+NºSVE+Diálogo	,636	,405	,389	3,67085
4. Afecto+NºSVE+Diálogo+ Indiferencia	,659	,435	,415	3,59321

Tabla 6.46. Coeficiente. (VD: Autoestima Familiar).

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	17,772	1,191		14,920	,000
	Afecto	3,062	,434	,546	7,057	,000
2	(Constante)	19,952	1,307		15,268	,000
	Afecto	3,132	,416	,559	7,530	,000
	NºSVE	-,293	,086	-,253	-3,416	,001

3	(Constante)	18,362	1,385		13,261	,000
	Afecto	2,086	,544	,372	3,831	,000
	N°SVE	-,258	,084	-,223	-3,062	,003
	Dialogo	1,535	,537	,278	2,861	,005
4	(Constante)	11,783	3,004		3,923	,000
	Afecto	3,177	,694	,567	4,577	,000
	N°SVE	-,238	,083	-,206	-2,874	,005
	Diálogo	1,668	,528	,303	3,159	,002
	Indiferencia	1,605	,654	,274	2,454	,016

Tabla 6.47. Variables excluidas del modelo (VD: Autoestima Familiar).

Modelo		Beta dentro	T	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad Tolerancia
1	N°SVE	-,253	-3,416	.001	-.302	,998
	Indiferencia	,269	2,249	.026	.204	,404
	Displicencia	-,077	-,908	.366	-.084	,829
	Coerción verbal	,059	,711	.478	.066	,879
	Coerción física	-,040	-,520	.604	-.048	,997
	Privación	,081	1,005	.317	.093	,922
	Dialogo	,322	3,232	.002	.287	,558
2	Indiferencia	,238	2,062	.041	.189	,401
	Displicencia	-,056	-,689	.492	-.064	,824
	Coerción verbal	,052	,652	.516	.061	,878
	Coerción física	-,001	-,008	.994	-.001	,973
	Privación	,104	1,353	.179	.125	,915
	Dialogo	,278	2,861	.005	.258	,546
3	Indiferencia	,274	2,454	.016	.224	,397
	Displicencia	,058	,650	.517	.061	,656
	Coerción verbal	-,015	-,188	.851	-.018	,800
	Coerción física	,014	,188	.851	.018	,968
	Privación	,104	1,394	.166	.129	,915
4	Displicencia	-,058	-,583	.561	-.055	,505
	Coerción verbal	-,049	-,614	.541	-.058	,777
	Coerción física	-,039	-,518	.606	-.049	,891
	Privación	,073	,973	.333	.091	,882

Para la variable dependiente “autoestima familiar” se ha obtenido un coeficiente de determinación ($R^2=.435$) superior al de las demás dimensiones de ajuste analizadas (Ver Tabla 6.45.). Las variables incorporadas al modelo en cuatro pasos han sido: afecto parental ($F(1,117)=49'80$; $p=,000$), nº sucesos vitales estresantes, en sentido negativo ($F(2,116)=33'00$; $p=,000$), diálogo ($F(3,115)=26'09$; $p=,000$) e indiferencia ($F(4,114)=21'93$; $p=,000$). De todas ellas, el afecto es la variable que predice en mayor medida la autoestima familiar adolescente seguida del número de sucesos estresantes vividos.

Como se aprecia en la tabla 6.45. la variable independiente “indiferencia parental” resulta ser estadísticamente significativa para la “autoestima familiar”. No obstante, si atendemos al índice de tolerancia que presenta, observamos que su coeficiente se encuentra por debajo de .40. Este índice nos

está mostrando que la “indiferencia parental” presenta una alta correlación con otra variable independiente, seguramente sea con “afecto parental”, como ya comentamos en los análisis de correlaciones anteriormente expuestos. Por lo tanto, los resultados pueden indicar que existe riesgo de un efecto de multicolinealidad para esta variable. La puntuación observada en el coeficiente de tolerancia de la indiferencia parental ha sido motivo suficiente para no contemplar esta variable como predictora de la autoestima familiar para la futura interpretación de estos datos. De esta manera, consideraremos que la autoestima familiar es explicada en un 40’5% por afecto parental, diálogo parental y acumulación de sucesos estresantes.

En la tabla 6.48. y 6.49. los factores que predicen significativamente la autoestima académica del adolescente. En la tabla 6.50. se presentan las restantes excluidas del modelo.

Tabla 6.48. Resumen del Modelo. (VD: Autoestima Académica).

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1. Afecto	,408	,166	,159	5,53075

Tabla 6.49. Coeficiente. (VD: Autoestima Académica).

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	11,312	1,697		6,666	,000
	Afecto	2,947	,615	,408	4,788	,000

Tabla 6.50. Variables excluidas del modelo (VD: Autoestima Académica).

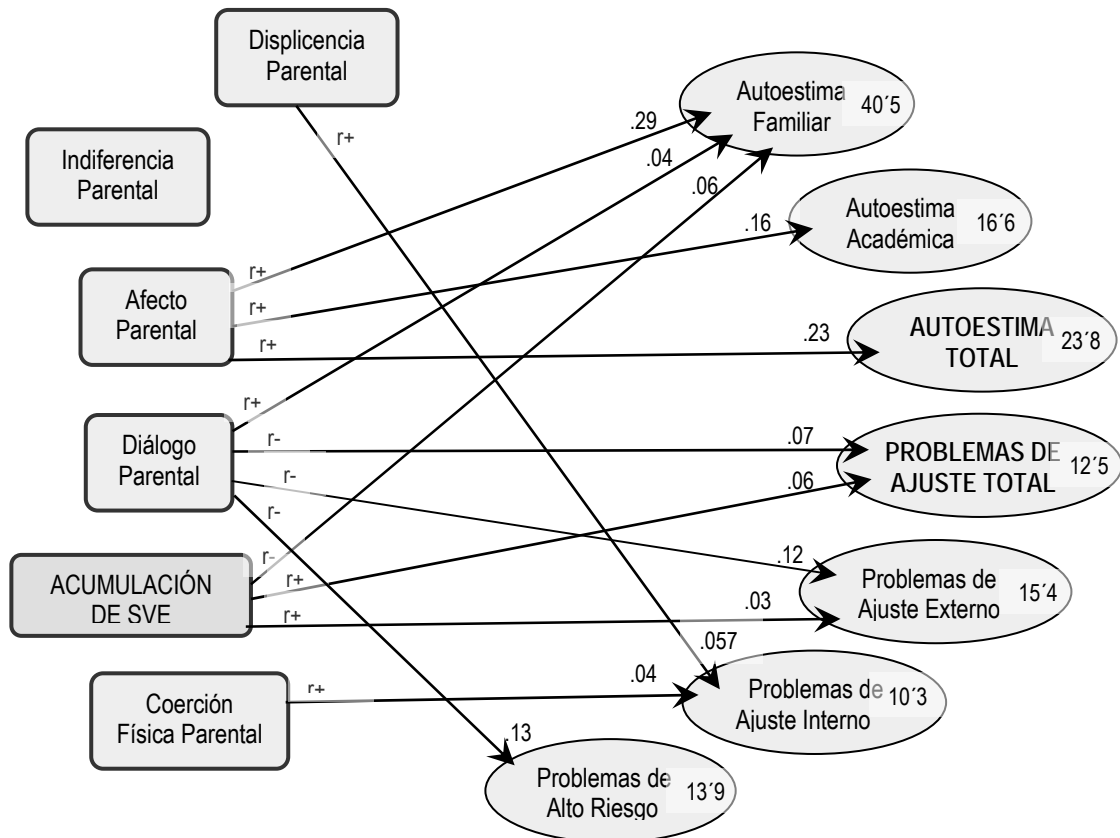
Modelo		Beta dentro	T	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad Tolerancia
1	Nº SVE	-,071	-,832	.407	-,078	,998
	Indiferencia	,174	1,232	.221	.115	,364
	Displicencia	,017	,177	.860	.017	,819
	Coerción verbal	,008	,085	.932	.008	,880
	Coerción física	,11	1,332	.186	.124	,998
	Privación	,148	1,686	.094	.156	,931
	Diálogo	,094	,828	.410	.077	,569

Los resultados indican que la única variable independiente que resulta ser predictora significativamente de la autoestima académica del adolescente es el afecto parental ($F(1,115)= 22'93$; $p=,000$). Se ha obtenido un coeficiente de determinación para la variable dependiente de .166.

Para finalizar decir que las variables predictoras de las restantes dimensiones de ajuste objeto de estudio (autoestima social, física y emocional e impacto emocional promediado) presenta un coeficiente de determinación menor que .100, de ahí que hayamos prescindido de esos análisis en este estudio.

A continuación, presentamos una figura donde se recoge de manera resumida toda la información que se ha comentado en este apartado (ver figura 6.5.), a la izquierda del diagrama se presentan las variables independientes o predictoras introducidas en el modelo y en el lado derecho las variables dependientes. Las variables que predicen significativamente al modelo están relacionadas con flechas y encima de ellas se especifica el sentido de la correlación ($r+$ o $r-$) así como el coeficiente de determinación hallado.

Figura 6.5. Diagrama relacional de las variables predictoras de los modelos



Estos resultados, por lo tanto, ponen de manifiesto que es la autoestima familiar adolescente la variable que mejor se explica por las prácticas educativas parentales y la acumulación de sucesos estresantes, concretamente su varianza total se ve explicada en un 40'5% por el afecto parental, acumulación de circunstancias estresantes y diálogo parental. En relación a los problemas de ajuste, la dimensión mejor explicada, en un 15'4%, es la de problemas de externalización, que queda explicada por la acumulación de sucesos estresantes y la práctica del diálogo.

En relación a las prácticas educativas, los datos predictivos indican que son las relacionadas con la dimensión afectación e implicación parental las más positivas para el desarrollo adolescente. Concretamente, observamos que es el dialogo parental la estrategia educativa que aporta mayores beneficios para el desarrollo adolescente, especialmente para la autoestima familiar, problemas de ajuste total, problemas de ajuste externo y de alto riesgo. En segundo lugar, nos encontramos con el afecto

parental que favorece en general la autoestima del adolescente, sobre todo en su dimensión familiar y académica.

Respecto a los efectos que genera la acumulación de sucesos estresantes, los análisis realizados nos indican que resultan especialmente negativos para la autoestima familiar y el ajuste adolescente, principalmente el ajuste de tipo externo.

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados presentados en el capítulo anterior dan respuesta, en gran medida, a los cinco objetivos de investigación planteados en este estudio. Evidentemente, con este trabajo no quedan resueltas, en su totalidad, todas las dudas y preguntas planteadas. De hecho, el análisis de estos resultados ha derivado en nuevos interrogantes que deberemos seguir investigando.

1. CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS USUARIAS DE LOS SS.SS.CC.

Como ya se comentó en el apartado de la introducción teórica, los estudios de hoy en día caracterizan a las familias en situación de riesgo psicosocial según los factores de riesgo y protección que están interaccionando en su funcionamiento. En concreto, hasta ahora los estudios que se han *planteado trazar un perfil sociodemográfico de las familias usuarias de los Servicios Sociales Comunitarios* se han centrado más en identificar cuáles son los factores de riesgo predominantes en estas familias que los de protección. A grosso modo, la revisión de estos estudios dejaba de manifiesto dos conclusiones: la presencia en estas familias de un mayor número de factores de riesgo y una gran heterogeneidad en los niveles de riesgo encontrados.

Como consecuencia de la diversidad encontrada en estas familias según sus niveles riesgo, nos hemos visto en la necesidad de contemplar varias dimensiones de análisis en este trabajo. En este sentido, no solo recabamos información de carácter psicosocial, como han hecho la mayoría de los estudios, sino que analizamos también la incidencia que tienen determinados indicadores de corte sociodemográfico en el funcionamiento de estos hogares. Estos resultados van a aportarnos información bastante valiosa sobre algunas dimensiones de este perfil sociodemográfico, en concreto sobre el nivel educativo y las condiciones laborales de las mujeres de familias en situación de riesgo psicosocial medio.

En relación al nivel educativo de las madres, nuestros resultados indican que un alto porcentaje de estas mujeres suelen presentar un nivel educativo medio o bajo, siendo pocas las personas que disponen de estudios universitarios. Específicamente, en nuestra muestra encontramos que un 78% de las madres de estos adolescentes no han finalizado la Secundaria completa y sólo un 10% tienen estudios superiores a la Educación Secundaria. Estos resultados van en la línea de las conclusiones extraídas en otros estudios con población usuaria de los SS.SS.CC. (Hidalgo et al., 2007; Informe SIUSS, 2004; Trigo, 1998) y es muy importante que tenerlos en cuenta por la estrecha relación que guarda la variable “nivel educativo” con otras dimensiones de análisis de interés para el desarrollo adolescente: creencias de los padres acerca del desarrollo y educación de sus hijos, prácticas educativas parentales, niveles de riesgo, etc.

Por otro lado, y como se indicó en la revisión teórica, son muchos los estudios que han demostrado la precariedad económica y laboral que presentan las familias usuarias de los SS.SS.CC. en situación de riesgo (Hidalgo et al., 2007; SIUSS, 2004; Trigo, 1998). En este sentido, los datos de este trabajo relacionados con las condiciones laborales que presentan las mujeres de estas familias apoyan las conclusiones extraídas en investigaciones anteriores. Así, aunque estas madres presentan un alto índice de empleo, las condiciones laborales que tienen son bastante precarias. Normalmente, las mujeres de estas familias disponen de trabajos inestables, no regulados por una contratación legal, y de baja cualificación laboral. En parte, y como consecuencia de esta precariedad laboral, podemos hablar también de precariedad económica en el hogar.

Estas dificultades económicas han sido en muchas ocasiones motivo de entrada en los SS.SS.CC., y en algunos casos han sido el detonante principal para que los SS.SS.CC. detecten un nuevo contexto familiar de riesgo en la comunidad. Es decir, normalmente detrás de las dificultades económicas familiares suelen existir importantes problemas familiares que no son detectados por los SS.SS.CC. hasta que algún miembro del hogar demanda una ayuda y el Servicio correspondiente evalúa, con detenimiento, la organización y funcionamiento de ese entorno familiar.

La búsqueda incesante de empleo por parte de estas mujeres viene determinada principalmente por su situación personal. En la misma línea que otros estudios, nuestros resultados reflejan un alto índice de **monoparentalidad**. Normalmente, las familias usuarias de los SS.SS.CC. son familias encabezadas por mujeres solas, que como ya señalaba Trigo (1998), presentan una sobrecarga en sus responsabilidades cotidianas. Es decir, en muchas ocasiones estas familias se ven lideradas por mujeres que asumen en solitario la responsabilidad principal de las tareas educativas de sus hijos e hijas adolescentes, de afrontar todos los problemas que les acontece y de sustentar la economía familiar. A estas necesidades personales debemos añadirle, para complicarlo aún más, la falta de apoyo social que presentan. Como vimos el bloque primero de este trabajo, López (2005) detectó el pequeño tamaño de las redes de apoyo informal que presentaban estas familias y las necesidades de apoyo emocional y tangible que demandaban.

En definitiva, si ponemos en relación la falta de apoyo social, el bajo nivel educativo y la precariedad económica que caracterizan a estas familias, podremos comprender mejor la desesperación de estas mujeres por estabilizar su situación económica. Como comentamos anteriormente, esta impaciencia, en muchas ocasiones, es la que suele llevarles a elegir empleos altamente precarios y a buscar ayuda en los SS.SS.CC.

Los Servicios Sociales tienen como misión mejorar las condiciones de vida de las personas y grupos sociales para que puedan alcanzar su pleno desarrollo mediante una atención integrada y polivalente. En

este sentido, podríamos considerar a los SS.SS.CC. como factor de protección de las familias en situación de riesgo ya que sus actuaciones contribuyen a disminuir o eliminar las circunstancias de estrés a las que se ven sometidas estas familias.

Como ya vimos en la revisión teórica, estos Servicios dan respuesta a las demandas y necesidades de las familias ofertando distintas prestaciones. Así, en función de las necesidades que presente la familia será atendida por un Servicio u otro. De los datos disponibles queremos destacar que un 56% de la muestra de este estudio están siendo atendidas por los Servicios de Convivencia y Reinserción Social o por los Equipos de Tratamiento Familiar, es decir, son familias que ya han sido detectadas por el equipo de profesionales de los SS.SS.CC. como contextos familiares en situación de riesgo y que, por lo tanto, requieren de una intervención psicosocial específica. No obstante, este dato no quiere decir que el 44% restante de las familias evaluadas en este estudio no estén en situación de riesgo, sino que simplemente se desconoce la gravedad del riesgo familiar que presentan estos contextos ya que, la mayoría de ellas, están en la fase de evaluación que desarrolla los SS.SS.CC. para detectar las necesidades y carencias que presentan las familias que demandan su ayuda.

2. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO ADOLESCENTE EN FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL

De acuerdo con el segundo objetivo de este estudio, *explorar las características de desarrollo de los chicos y chicas adolescentes que viven en contextos familiares en riesgo*, discutiremos a continuación los principales resultados obtenidos para las dimensiones problemas de ajuste y autoestima personal.

Como tuvimos oportunidad de comentar en la primera parte de este trabajo, algunos autores consideran que con el inicio de la adolescencia se produce un incremento en los problemas relacionados con el ajuste total (Achenbach et al. 1990; Lemos et al., 1992c). Además, parece ser que este progreso continúa en aumento a lo largo de los años hasta alcanzar la adolescencia tardía, donde tiende a permanecer constante (Abad et al., 2002; Achenbach, 1991).

En nuestra investigación no disponemos de resultados longitudinales que permitan comprobar si se incrementan o no tales problemas de ajuste a lo largo de la adolescencia. Sin embargo, si poseemos datos suficientes para comparar los problemas de ajuste de adolescentes de diferentes edades. En relación a los problemas de ajuste total, los resultados obtenidos no muestran diferencias entre los chicos y chicas de la adolescencia inicial y media (como se recordará, los datos de la adolescencia tardía fueron eliminados por tener un tamaño muestral muy pequeño). Es decir, los chicos y chicas de la adolescencia inicial presentaban los mismos problemas de conducta que los adolescentes de 14 a 16 años. Como hemos visto

anteriormente, estos resultados van en contra del planteamiento de los autores que observaban un aumento progresivo de estos problemas a lo largo de la adolescencia (Lemos et al., 1992; Achenbach, 1991). Esta escasa coincidencia en los resultados puede ser explicada por la falta de acuerdo entre los profesionales a la hora de establecer las edades que limitan las tres etapas evolutivas de la adolescencia, por ser datos transversales o por ser adolescentes que, por su condición de riesgo, presenten un curso de desarrollo diferente a los demás de sus edades.

En relación con los problemas de externalización, estudios centrados en analizar la evolución que presentan los problemas de ajuste externo en estos años han apreciado un mayor incremento en este tipo de problemas durante la adolescencia, sobre todo entre la adolescencia inicial y media (Herrero et al., 2002; Abad et al., 2002). Nuestros resultados no evidencian diferencias para los problemas externos entre los chicos y chicas de 11-13 años y los de 14-16 años. Del mismo modo, tampoco lo hacen para los problemas de ajuste interno, así los niveles de esta dimensión de ajuste se mantienen estables durante la adolescencia inicial y media, coincidiendo con los resultados del estudio de Sandoval et al. (2006).

A diferencia de otros estudios, el perfil de riesgo que presentan las familias de estos adolescentes ha hecho que consideremos de vital importancia evaluar conductas de internalización y externalización de alto riesgo. No obstante, y en el mismo sentido que ocurría con las dimensiones de ajuste anteriormente explicadas, no se observaron diferencias significativas entre los jóvenes más pequeños y los más mayores.

En conclusión, parece ser que la edad en estos adolescentes no es una variable relevante para detectar cuáles son los problemas de ajuste más frecuentes en los hijos e hijas adolescentes de contextos familiares en riesgo. Posiblemente, sean otras variables más características de su situación de riesgo (por ejemplo, la acumulación de sucesos estresantes, el nivel de riesgo de las familias, el estilo de socialización parental, etc.) las que expliquen, en mayor medida, el nivel de adaptación personal de estos jóvenes.

Hasta ahora hemos discutido los resultados relacionados con los problemas de ajuste y la edad del adolescente. A continuación, trataremos las diferencias observadas en los problemas de conducta según el sexo del adolescente. En este sentido, nuestros resultados no coinciden con la mayoría de los estudios cuando tratamos las puntuaciones obtenidas en desajuste externo, pero sí en desajuste interno. Así como nuestros resultados indican que son las chicas las que presentan más problemas de internalización que los chicos, no se evidencian diferencias intersexo cuando se analizan los problemas de externalización. En contra de las mayorías de las investigaciones llevadas a cabo con población adolescente normativa, nuestros datos no muestran mayores problemas de externalización en los chicos que en las chicas (Achenbach, 1991; Lemos et al., 1992b; 1992b; 2002; Doménech et al., 1996; Bongor et al., 2003; Sandoval et al., 2006), ni tampoco mayores problemas de alto riesgo. No obstante, estos resultados sí van en la línea

de estudios más recientes, los cuales tampoco han observado diferenciaciones entre chicos y chicas en esta dimensión de ajuste (Parra, 2005; Sandoval et al., 2006; Sánchez-Queija, 2007). Sánchez-Queija (2007) considera que la similitud en los niveles de ajuste externo en los chicos y chicas no es debida a un descenso de las conductas agresivas y delictivas en los chicos, sino que más bien está provocada por una mayor implicación de las chicas en este tipo de conductas como consecuencia de la progresiva tendencia a la igualdad entre sexos. Probablemente, este cambio sociológico puede verse, incluso incrementado, en el caso de chicas en riesgo.

Algunos estudios han comprobado que aunque los niveles de externalización de los problemas sean los mismos entre chicos y chicas, sigue existiendo una diferenciación bastante importante entre ellos. Por ejemplo, algunos estudios encuentran diferencias especialmente notorias cuando analizamos los tipos de conductas antisociales presentes en los unos y en las otras (Serrano et al., 1996; Ortega y del Rey, 2005; Zocodillo, 1993). No obstante, en este estudio no se ha llevado a cabo un análisis tan minucioso de los problemas de conducta externa, por lo que no podemos comprobar si las chicas en riesgo se asemejan de los chicos solo en la frecuencia de sus problemas de externalización o si también cometen el mismo tipo de comportamientos desadaptativos. Sería interesante tener en cuenta este aspecto para futuras investigaciones y poder resolver así algunas incógnitas sobre las diferenciaciones entre chicos y chicas adolescentes de familias en riesgo.

En definitiva y según estos resultados, podríamos decir que son las chicas las que sufren más las consecuencias de su situación de riesgo ya que destacan, en la misma medida que las normativas, por sus problemas de internalización y, al mismo nivel que los chicos en riesgo, por sus problemas de externalización y de alto riesgo.

Si atendemos a los contrastes de medias realizados en el apartado de resultados entre nuestros datos y los hallados con adolescentes normativos (Lemos et al., 2002) podremos conocer exactamente qué tipo de problemas de ajuste diferencian a los unos de los otros. Según estas comparaciones, los adolescentes en riesgo presentan un nivel de desajuste total similar al de los normativos, siendo quizás el modo en que manifiestan estos problemas lo que diferencia a los unos de los otros. Estos análisis ponen de manifiesto que los problemas de externalización en los adolescentes de familias en riesgo son significativamente más frecuentes que en los adolescentes normativos. Estos resultados no van en la línea de los obtenidos en otros estudios con contextos de riesgo psicosocial que evidencian más problemas de ajuste interno, por ejemplo, mayor sintomatología ansiosa-depresiva que en los normativos (Costello et al., 2001; Johnson et al., 1999; Fergusson et al., 1997. *cits.* en Guillamón, 2003; Pérez, Díaz y Vinet, 2005), pero si coinciden con aquellos trabajos que asocian a estos menores con más problemas de ajuste externo (Bravo y Fernández,

2003; Rodríguez et al., 2004; Johnson et al., 1999. cit. en Guillamón, 2003). Los datos de este estudio apoyan el planteamiento realizado por Robins en relación a los problemas de ajuste externo. Como vimos en el marco teórico de este trabajo, Robins (1978) comentó que los adolescentes que acarrean más problemas desde la infancia, como son los de familias en riesgo, son los que suelen presentar importantes problemas de externalización durante la adolescencia.

En definitiva, podríamos decir que los chicos y chicas de adolescentes de familias en situación de riesgo destacan por sus problemas de externalización, y no por sus problemas de internalización. El incremento de comportamientos desadaptativos en los jóvenes de los contextos familiares en riesgo relacionados con conductas agresivas, delictivas y antisociales, puede ser explicado de la siguiente manera:

- Por un proceso de modelado parental inadecuado. Como se comentó en el primer capítulo, los progenitores de estos menores suelen caracterizarse por tener problemas de autocontrol, no regulando adecuadamente las emociones negativas que experimentan. Los padres son modelos de referencia para los hijos e hijas en el aprendizaje de estrategias para regular las emociones. En este sentido, es posible que los adolescentes de estos contextos hayan aprendido estrategias inadecuadas para regular sus emociones negativas, exteriorizando su malestar interno a través de actos como la violencia o la agresividad.
- Por un estilo de socialización parental inadecuado. Son muchos los estudios que relacionan un estilo de socialización parental autoritario con las conductas agresivas y antisociales de los menores. Esta hipótesis es avalada por los resultados obtenidos en este estudio. Como veremos posteriormente, la mayoría de los adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial perciben a sus madres como autoritarias en su relación con ellos. Además, se ha comprobado que este estilo de socialización parental se relaciona en estos chicos con mayores problemas de ajuste externo y de alto riesgo.

En relación a la *autoestima*, algunos autores consideran que con el inicio de la adolescencia se produce una disminución en los niveles de autoestima de chicos y chicas, que se irá recuperando con los años a medida que van afrontando las nuevas tareas evolutivas (Rosenberg, 1986; Savin-Williams y Demo, 1984). En contra de los estudios referenciados en la introducción teórica (HBSC-2002; Musitu et al., 2001), nuestros datos hablan de cierta estabilidad en todos los componentes de la autoestima entre la adolescencia inicial y media, es decir, para la autoestima social, académica, física, emocional y familiar. En este sentido, parece ser que los niveles de autoestima en estos adolescentes no sufren ningún incremento ni descenso a lo largo de este periodo evolutivo. No obstante, y como dijimos anteriormente, los datos que presentamos relacionados con la adolescencia inicial y media de este estudio debemos de tomarlo con

cierta cautela por no ser un estudio de carácter longitudinal y por estar hablando de familias con una alta heterogeneidad en sus niveles de riesgo.

Nuestros resultados, en la línea del estudio de Musitu et al. (2001), ponen de manifiesto que los chicos y chicas de familias en riesgo están satisfechos y se sienten cómodos en su entorno familiar. Tanto así que de todos los componentes de la autoestima evaluados, éste es el que presenta una valoración más positiva por parte de jóvenes. La *autoestima familiar* representa la percepción que el adolescente tiene de sentirse querido y valorado por su familia, es sin duda, una sensación positiva que invita a relajarse en el entorno familiar. Este componente puede considerarse como una medida de vinculación emocional y flexibilidad entre los miembros de la familia. Nuestros resultados pueden resultar, en un principio, bastante positivos para el bienestar adolescente pero no necesariamente tiene por que ser así. Estos datos serán beneficiosos para el desarrollo adolescente cuando nos refiramos a familias que se caractericen por presentar actitudes, valores y actuaciones adaptativas, sin embargo, será muy perjudicial para aquellos que provenga de familias disfuncionales. El motivo es que en estas últimas la cohesión y la dependencia familiar va a aumentar las probabilidades de que los adolescentes interioricen esos valores y comportamientos desadaptativos, con las consecuencias que puede acarrear eso para su adaptación personal.

Cómo ya vimos en el capítulo primero, los progenitores de las familias en situación de riesgo no se caracterizan precisamente por ser una excelente fuente de influencia para sus menores. Son padres que presentan niveles educativos bajos, poca percepción de autoeficacia, pobre autoestima emocional e intelectual, limitadas estrategias de resolución de problemas, escasa red de apoyo informal, un locus de control externo, prácticas educativas coercitivas, valores y costumbres tradicionales, falta de autocontrol, escasez de recursos, etc. (Hidalgo et al. 2007; Martín, 2005; Trigo, 1998; Rodríguez et al., 2006; Rodrigo et al., 2007; López, 2005). Así, a veces es mejor que los menores sean más críticos con el funcionamiento familiar de sus hogares y que se abran a nuevos contextos de socialización donde se encuentre con personas que ejerzan de modelos positivos para su desarrollo personal.

Por otro lado, nuestros resultados han comprobado la influencia del sexo en la autoestima. En el mismo sentido que otras investigaciones se observa que son las chicas las que tienen más problemas en esta dimensión (HBSC-2002; Parra, 2005). Kling, Hyde, Shoowers y Buswell (1999) explicaron que estas diferencias principalmente eran debidas a los roles y estereotipos de sexo tan marcados que siguen existiendo nuestra sociedad. Así, la sociedad asocia el valor de confianza con uno mismo a un valor masculino y no al femenino; las exigencias culturales impuestas para alcanzar el canon de belleza ideal son más exigentes en las chicas que en los chicos; y, la escuela sigue dando distintos tratamientos a unas y otros: mientras que los fracasos de las chicas se asocian a una falta de competencia, en los chicos se

vincula a una baja motivación. Otros autores también lo asocian a un uso diferencial en las prácticas educativas parentales, este aspecto será discutido más adelante cuando hablemos de socialización parental (Oliva, 1999; Lamborn et al., 1991).

Si llevamos a cabo un análisis más minucioso para analizar si existen diferencias entre unos y otras en relación a los componentes de la autoestima, observamos como son las chicas las que presentan más problemas en autoestima física y emocional. Estos datos apoyan lo hallado en el estudio de Musitu et al. (2001). Se observa que el componente de autoestima emocional ofrece resultados desfavorables para las chicas en riesgo, al igual que lo hicieron para la dimensión problemas de ajuste interno. En cierto modo, es bastante lógico que problemas de internalización y autoestima emocional puntúen a la vez alto ya que son dimensiones de análisis muy relacionadas entre sí. Es normal que si las chicas son las que están más insatisfechas con la capacidad de controlar sus emociones y/o se perciben como personas emocionalmente poco equilibradas, también serán las que muestran más problemas de ansiedad, depresión, introversión, etc. Estos resultados han sido explicados por algunos profesionales afirmando que las chicas son más vulnerables a padecer problemas emocionales que los chicos por ser las que le dedican más tiempo a reflexionar acerca de lo que les ocurre (Nolen-Hoeksema, 1994).

Por otro lado, estos resultados también muestran que son las chicas las que tienen una percepción más baja de su cuerpo en términos de aceptación, resistencia y salud (HBSC-2002). Kling et al. (1999) señalan como motivo, entre otros, los roles y estereotipos actuales en torno al sexo. Así, los problemas de autoestima física son más evidentes en ellas porque los valores sociales las hacen más vulnerables a sentirse insatisfechas con su maduración física, principalmente, porque este proceso madurativo las aleja del canon de belleza femenina establecido en la sociedad actual. Por otro lado, tenemos que decir que los ítems que comprenden la escala de autoestima física en este instrumento hacen referencia, entre otras cosas, a una valoración sobre la actividad deportiva. En este sentido, los autores de este instrumento manifiestan que estas discrepancias intersexo pueden ser debidas también a que los niños asocian el concepto del deporte a la diversión y el entretenimiento, mientras que las niñas no lo vinculan necesariamente a algo positivo (Musitu et al., 2001).

Sin embargo, en nuestros datos, a diferencia de los que ocurre en el estudio de Musitu et al. (2001), no se observan diferencias significativas a favor de los chicos cuando nos referimos a la autoestima académica. Este dato puede ser reflejo de que no haya diferenciaciones en los problemas de externalización entre chicos y chicas en riesgo. La desadaptación escolar es un componente de análisis que forma parte de la dimensión problemas de ajuste externo. Como comentamos anteriormente la frecuencia de estos problemas son similares en ambos sexos, aunque nos quedaba la duda de si quizás se diferencian

en la manifestación de conductas más concretas. Según estos resultados parece ser que en términos de desajuste escolar las diferencias intersexo tampoco son evidentes.

3. ESTRÉS PSICOSOCIAL EN ADOLESCENTES DE FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO.

De acuerdo con el tercer objetivo de este estudio, *analizar el nivel de estrés psicosocial que presentan los jóvenes de familias en situación en riesgo según sus características personales*, en este apartado trataremos y discutiremos los resultados ya presentados relacionados con la acumulación de acontecimientos vitales estresantes (AVE) y su incidencia en el desarrollo adolescente.

Como pudimos observar en el capítulo sexto de este trabajo, nuestros resultados indican una alta acumulación de sucesos estresantes en nuestros jóvenes cuando los comparamos con adolescentes normativos. Concretamente, nuestros datos muestran un promedio de 8'1 sucesos vitales estresantes en los últimos cinco años, mientras que el estudio de adolescentes normativos halló una media de 5'6 sucesos estresantes durante estos años (Hidalgo et al., 2007). Además, estas diferencias son más claras cuando observamos la gráfica 5.7. que se presentó en los resultados. En esta gráfica se representaron las medias y los percentiles 25 y 75 de las diferentes muestras de estudio, riesgo y no riesgo, y se apreciaba como la media de ocurrencia de las circunstancias estresantes en los adolescentes en riesgo se encontraba por encima del percentil 75 ($P_{75}=8$), obtenido en el estudio con adolescentes normativos. Es decir, si estableciéramos tres niveles de riesgo diferentes en función de los percentiles obtenidos (Riesgo Bajo $<$, P_{25} ; Riesgo Medio $P_{26}-P_{74}$; Riesgo Alto $>$ P_{75}) podríamos decir que aproximadamente la mitad de nuestros chicos y chicas adolescentes se situarían en el grupo de riesgo alto de la muestra normativa. En definitiva, estos resultados, entre otras cosas, ponen claramente de manifiesto el elevado número de sucesos estresantes que tienen que afrontar los adolescentes de estos hogares en comparación con sus iguales.

Estas discrepancias, entre jóvenes de riesgo y de no riesgo, son totalmente comprensibles si analizamos los contextos familiares de los que proceden unos y otros. Así, nuestros adolescentes provienen de contextos familiares detectados como situaciones de riesgo por los SS.SS.CC., mientras que los otros, a fecha de hoy, no han sido identificados como tales. Como ya comentamos cuando trazamos el perfil psicosocial de las familias usuarias de los SS.SS.CC., estos contextos han sido etiquetados como situaciones de riesgo por la multitud de elementos adversos a los que están expuestos los miembros de estas familias, entre ellos sus menores. En este sentido, los adolescentes de estos hogares no solo tienen que hacer frente a los sucesos estresantes normativos propios de su edad, sino que van a tener que afrontar también otras circunstancias estresantes propias de su situación de riesgo. Posiblemente, estos

sucesos no normativos son los que estén marcando la diferencia en ocurrencia entre los adolescentes de familias de riesgo y los de no riesgo.

Al hilo de lo comentado, daremos paso a comentar el análisis cualitativo de los eventos estresantes presentado en el capítulo anterior. Estos datos apoyan, en parte, los resultados hallados en el estudio de Oliva et al. (2008b) y que fueron comentados en el marco teórico de este estudio. Decimos en parte porque si bien es cierto que hemos obtenido resultados de ocurrencia similares a los de estos autores cuando hemos identificado cuáles son los sucesos que se dan con menor frecuencia en la adolescencia, no coincidimos con ellos cuando detectamos cuáles son los de mayor frecuencia. Oliva et al. (2008b) detectaron que los eventos estresantes más habituales eran aquellos de carácter normativo, por ejemplo el cambio de clase, la muerte de un familiar cercano y la ruptura con un noviete. Sin embargo, en nuestro estudio hallamos que los eventos más ocurrentes en los adolescentes en riesgo son tanto de carácter normativo (cambio de cole y la muerte de un familiar), como no normativo (repetir curso, conflictos graves entre tus padres, conflictos graves y persistentes con tus padres, etc.).

En relación al impacto emocional promediado de tales sucesos, en nuestro trabajo no se observaron diferencias entre los adolescentes de familias en riesgo y los de familias normativas, es decir, ambos grupos presentaron un nivel de afectación emocional similar en la vivencia de cada circunstancia de estrés. No obstante, no podemos obviar que la frecuencia de estos sucesos en los de riesgo es bastante más alta, no siendo lo mismo estar hablado de que un adolescente afronte cinco eventos estresantes en los últimos años con una afectación emocional media (puntuía 5 en una escala de 1 a 10) que otro adolescente que vivencie ocho sucesos estresantes con este mismo nivel de impacto. Además, consideramos poco oportuno sacar firmes conclusiones respecto a esta medida por dos razones: primero, porque esta medida es una media estricta del impacto emocional en cada uno de los sucesos, sin hacer distinciones acerca de la naturaleza de los sucesos; y segundo lugar, porque al comparar la media del estudio normativo con la media obtenida en nuestra muestra, no estamos contemplando los diferentes niveles de riesgo que se presentan en las familias usuarias de los SS.SS.CC. Seguramente, si solo hubiéramos tenido en cuenta a los adolescentes del nivel de riesgo medio y alto los resultados serían bastante diferentes.

En relación a este último punto, los diferentes niveles de riesgo que aparecen en la población usuaria de los SS.SS.CC., los resultados pusieron de manifiesto diferencias significativas en el impacto emocional promediado de los diferentes grupos. En este sentido, se observó un mayor impacto emocional en los chicos y chicas que experimentaron una media de trece sucesos estresantes en los últimos cinco años (riesgo alto) en comparación con aquellos que vivenciaron una media de cuatro sucesos de este tipo (riesgo bajo). Posiblemente, y como señalaban los teóricos del enfoque cuantitativo de los modelos de riesgo y

protección, el efecto acumulativo de los estresores esté siendo la causa principal de las diferencias entre unos y otros.

Por otro lado, los datos muestran que no necesariamente los sucesos más frecuentes son los vividos con mayor impacto emocional. Ya comentamos en la revisión teórica como los estudios no observaban una relación positiva entre la frecuencia del suceso y su impacto emocional, más bien hallaban una relación negativa entre ambos, siendo aquellos sucesos menos frecuentes los que más afectaban emocionalmente a los adolescentes (Menéndez et al., 2007; Casullo, 1998). En la línea de estos estudios, nuestros resultados ponen de manifiesto que los dos sucesos menos frecuentes en esta muestra, embarazo y acoso sexual son los de mayor impacto emocional. No obstante, también se encuentran sucesos que afectan significativamente el bienestar adolescente con una relativa frecuencia como la muerte de un familiar, el accidente o enfermedad de un familiar con el que convive y conflictos entre los padres. Exceptuando la muerte de un familiar que es un acontecimiento que suele aparecer con una alta frecuencia en la adolescencia, normalmente producido por la pérdida del abuelo o abuela del menor, el resto de los sucesos que comentan estos adolescentes como de alto impacto suelen ser imprevisibles y, en muchas ocasiones, difíciles de sobrellevar en estas edades por no disponer de la suficiente madurez, de las capacidades necesarias y de los recursos óptimos para hacerles frente adecuadamente.

Como ya adelantamos en el marco teórico, algunos autores dedicados al estudio de la acumulación de sucesos estresantes como fuente de estrés psicosocial para los adolescentes consideran más importante tener en cuenta la predominancia de la naturaleza de esos sucesos que la propia ocurrencia de los mismos. Es decir, piensan que no se puede otorgar el mismo nivel de estrés psicosocial a un adolescente que haya vivenciado en los últimos años cinco sucesos estresantes de carácter normativo (e.g. cambio de etapa educativa, independencia de un hermano mayor, cambio de compañeros de clase, fallecimiento de un abuelo, problemas con los iguales) que a otro que haya tenido que afrontar dos sucesos normativos (e.g. cambio de etapa evolutiva y fallecimiento de un abuelo) y tres sucesos estresantes no normativos (e.g. conflictos persistentes entre los padres; problemas de adicción en la familia; enfermedad de uno de los padres). Como ya indicó Casullo (1998), los acontecimientos no normativos son importantes fuentes de estrés psicosocial por relacionarse con hechos imprevisibles e inesperados para los que la persona no suele estar lo suficientemente preparada, y consecuentemente, acarrear un impacto emocional diferente.

Según esta hipótesis, y aunque no se han realizado análisis estadísticos concretos en este estudio para confirmar esta cuestión, no es ilógico pensar que la periodicidad de los sucesos no normativos esté creciendo a medida que aumenta el nivel de riesgo en estos adolescentes. Si esto fuera cierto, podríamos estar hablando de la predominancia en el nivel de riesgo bajo de los sucesos normativos, en el nivel de

riesgo alto de los sucesos no normativos, mientras que en los de riesgo medio existiría cierto equilibrio en la naturaleza de los sucesos. Este tipo de análisis más cualitativo de los AVE podría ser la clave para explicar las diferencias de impacto y adaptación personal en niños/as y adolescentes que presentan una acumulación de sucesos estresantes similar. Por esta razón, consideramos de vital importancia tener en cuenta este aspecto en futuras investigaciones.

Para finalizar con los resultados de este tercer objetivo, nos gustaría hacer algunas reflexiones acerca de las diferencias significativas observadas entre los chicos y las chicas en el nivel de estrés psicosocial que experimentan. Aunque otros autores no hallaron diferencias empíricas por sexo en el estudio de los sucesos vitales estresantes (Oliva et al., 2008b), nuestros datos ponen de manifiesto que son las chicas, en comparación con los chicos, las que vivencian más circunstancias de riesgo en los últimos años y, además, a las que les afecta más negativamente estos eventos.

La alta acumulación de sucesos estresantes que se encuentra en las chicas pueden ser explicada porque normalmente son ellas, y no los chicos, las que estén más atentas a las dificultades y a las circunstancias negativas que se producen en su entorno familiar, por ejemplo, a las dificultades económicas en casa, a las enfermedades familiares o a los conflictos entre los padres, y, por lo tanto, sean más conscientes de la existencia o no de tales eventos estresantes. Por otro lado, el alto impacto emocional que vivencian las chicas, en comparación con los chicos, puede ser explicado por dos razones: como ya comentamos antes, las chicas son más observadoras y están más atentas a los problemas familiares, si a este hecho le añadimos la alta frecuencia de sucesos estresantes familiares que ocurren en los contextos familiares en riesgo, podríamos hablar de un mayor impacto emocional por una mayor acumulación de riesgo. Este aspecto está claramente relacionado con algo que ya comentábamos en el marco teórico, la mayor vulnerabilidad de las chicas a padecer problemas emocionales (Nolen-Hoeksema, 1994). Las chicas, a diferencia de los chicos, suelen adoptar estilos cognitivos reiterativos ante la presencia de eventos negativos. Este tipo de proceso cognitivo, denominado rumiación, posiblemente esté generando un mayor impacto emocional en la vivencia de estos sucesos debido a la incontrolada presencia de pensamientos negativos asociados. En definitiva, podríamos decir que los sucesos vitales estresantes ocasionan mayor malestar emocional a las chicas en riesgo, y no a los chicos en riesgo, por ser más conscientes de su realidad familiar y por su mayor tendencia a manifestar pensamientos negativos reiterativos.

Al hilo de este objetivo nos planteamos para este estudio *explorar la incidencia que tiene este nivel de estrés psicosocial en el desarrollo adolescente*. De acuerdo con este objetivo, nuestros resultados indican de forma clara que la acumulación de sucesos estresantes durante la adolescencia supone una importante amenaza para el desarrollo integral del adolescente.

En relación a los problemas de ajuste durante la adolescencia, ya vimos en el primer bloque de este trabajo, como la mayoría de los autores resaltaban la importante influencia negativa que la acumulación de AVE ejerce sobre los problemas de internalización (Aseltine et al., 1994; Ge et al., 1994; Kraaij et al., 2003; Leadbeater et al., 1995; Kim et al., 2003; Oliva et al., 2008a; 2008b) y externalización durante la adolescencia (Hoffmann y Su, 1997; Kim et al., 2003; Oliva et al., 2008a; 2008b). No obstante, en esta revisión teórica también se mencionó la falta de acuerdo existente entre los profesionales a la hora de decidir si la ocurrencia de los AVE incide más negativamente en el ajuste interno o en el ajuste externo de estos chicos y chicas.

En la línea de estudios anteriores, los acontecimientos vitales estresantes estuvieron asociados en nuestro estudio a problemas de ajuste en general durante la adolescencia. Concretamente, observamos que correlacionaban tanto con los problemas de externalización y de internalización como con los problemas de alto riesgo. Así pues, esta asociación apoya los presupuestos teóricos del enfoque cuantitativo de los modelos de riesgo y protección que explican el desarrollo desajustado del menor a partir del efecto acumulativo de los elementos de riesgo.

Sin embargo, la alta heterogeneidad de riesgo que existen en la familias usuarias de los SS.SS.CC. llevó a comparar los problemas de adaptación personal, en el mismo sentido que se hizo con el impacto emocional promediado de los sucesos estresantes, entre los diferentes niveles de riesgo detectados en los adolescentes (riesgo bajo; riesgo medio y riesgo alto). En primer lugar, estos análisis mostraron como a medida que aumentaba el nivel de riesgo de estos adolescentes también crecían los problemas de ajuste personal. En este sentido, observamos un alto desajuste personal en los adolescentes de alto riesgo cuando lo comparamos con los de riesgo bajo. En cierto modo, estos resultados, como ya vimos antes, pueden ser explicados según el modelo teórico de Martín (2005). Este autor considera que presentan peor desajuste personal aquellos individuos que vivencian un mayor número de sucesos estresantes, como son los adolescentes de riesgo alto; que crecen en los contextos de riesgo, como son los adolescentes de este estudio; y que no cuentan con los recursos y habilidades necesarias para afrontar las adversidades del entorno, como ya vimos antes existen altas probabilidades de que estos adolescentes afronten estas contrariedades utilizando similares estrategias de resolución de sus padres, normalmente inadecuadas o poco efectivas. Según los presupuestos teóricos de este modelo, podríamos decir que los adolescentes de familias en situación de riesgo, los cuales suelen verse rodeados de pocos factores de protección y suelen presentar estrategias de afrontamiento ineficaces, van a presentar más problemas de ajuste a medida que vivencien más sucesos estresantes.

No obstante, desde el modelo de Martín no sólo se tiene en cuenta a los sucesos estresantes como una simple suma de los acontecimientos que se han vivido en los últimos años. Para comprender la incidencia que los sucesos estresantes tienen en el ajuste personal, este autor considera de vital importancia conocer también la valoración emocional que hace la persona de estos sucesos. En este sentido, también podríamos decir que los adolescentes de riesgo alto presentan más problemas de desajuste que los de riesgo bajo porque, como comprobamos anteriormente, les afecta de manera más negativa la presencia de éstos.

En segundo lugar, estos resultados también indicaron mayores problemas de externalización en los adolescentes del grupo de riesgo alto. Tal y como se señala en el marco teórico de este estudio, estos resultados van en la línea de los obtenidos por Oliva et al. (2008b), Kim et al. (2003), Aseltine et al. (2000) con población adolescente normativa. Este resultado puede ser explicado por las insuficientes o inadecuadas estrategias de autocontrol de las que están dotados los adolescentes en riesgo. Al igual que sus padres, posiblemente estos menores tengan importantes dificultades para regular eficazmente las emociones negativas que experimentan (Trigo, 1998). Esta falta de control posiblemente les esté conduciendo a exteriorizar su malestar psicológico a través de conductas antisociales y delictivas, y no a expresarlas a través de comportamientos más centrados en el yo (problemas internos). Seguramente, en los adolescentes del grupo de nivel de riesgo alto esta falta de autocontrol emocional esté siendo más perjudicial que para los de bajo riesgo porque no solo ellos deben hacer frente a un mayor número de circunstancias de riesgo que sus iguales, sino que además suelen experimentar más sucesos estresantes de carácter no normativos. Así pues, podría decirse que aunque los problemas de autocontrol emocional fueran similares en los adolescentes de los tres grupos de riesgo, los efectos negativos que genera este comportamiento son más acusados en los adolescentes de alto riesgo por estar expuestos a un mayor número de acontecimientos estresantes, de los cuales muchos de ellos son fuentes de alto estrés emocional por ser de naturaleza no normativa.

Ambas dimensiones de ajuste, problemas de ajuste total y problemas de ajuste externo, en el modelo de regresión presentado en el capítulo de resultados resultan ser significativamente explicadas por la acumulación de sucesos vitales estresantes. Estos análisis confirman las conclusiones extraídas de los resultados de correlación, la incidencia del estrés psicosocial en los problemas de ajuste adolescente, sobre todo, en los de externalización. No obstante, tenemos que decir que si bien es cierto que la acumulación de sucesos estresantes aparece como variable predictora de estos problemas de ajuste, la varianza que explica por sí sola no es muy elevada. Así pues, este dato va en la línea de los resultados obtenidos por otros estudios, los problemas de desajuste de los chicos y chicas adolescentes de familias en riesgo no son un reflejo directo de la acumulación de sucesos vitales estresantes sino que existen otros factores

personales y contextuales que pueden potenciar o aminorar los efectos negativos de las circunstancias de estrés (Martín, 2005). A modo de ejemplo, podemos hablar de factores personales como habilidades de afrontamiento, impulsividad, autoestima, etc., y de factores contextuales como la calidad del ambiente familiar, el contexto escolar, iguales, etc.

Por otro lado, en relación a la autoestima este estudio no evidencia una clara relación de esta dimensión con el incremento de AVE. Quizás, la apertura a otros contextos durante este periodo evolutivo hace que la incidencia del estrés psicosocial no sea tan evidente para una dimensión de carácter multidimensional como es la autoestima. Sin embargo, si se aprecian resultados relevantes cuando nos referimos al componente de la autoestima familiar. En este sentido, los resultados ponen de manifiesto una correlación negativa entre la acumulación de sucesos estresantes y autoestima familiar. Esta relación puede ser interpretada de dos maneras diferente. Por un lado, es posible que un percepción negativa de su entorno familiar lleve al adolescente entablar contacto con otros contextos de socialización que desencadenen una mayor ocurrencia de los AVE, y por otro lado que sean los chicos y chicas que experimenten más sucesos estresantes los que tenga una visión más negativa del entorno familiar en el que viven. Esta segunda hipótesis tiene mucho sentido para los contextos de riesgo que estudiamos, ya que han sido catalogados principalmente como de riesgo por la situación familiar que presentan, y además es avalada por el modelo de regresión realizado en este estudio. Ya se ha comentado detalladamente en la revisión teórica el alto índice de elementos de riesgo que rodean a las familias usuarias de los SS.SS.CC, siendo los menores los que sufren más las consecuencias de sus efectos. En este sentido, es comprensible pensar que si los niños y niñas de estas familias suelen estar expuestos a un alto número de eventos estresantes relacionados con su contexto familiar (e.g. conflictos graves entre sus padres, dificultades económicas en casa, separación de sus padres, etc.), que perciban a su entorno familiar de una manera más negativa.

Para finalizar, nos gustaría hacer una reflexión final de los resultados anteriormente expuestos. Es posible que un análisis aislado de la acumulación de sucesos estresantes, la naturaleza de los sucesos o la valoración personal que hace el adolescente no sean suficientes para explicar las diferencias de ajuste y autoestima entre unos adolescentes de riesgo u otros. Es más, como ya adelantamos en la revisión teórica, todos los adolescentes no se ven afectados de igual manera por los acontecimientos estresantes. Así, hay adolescentes que presentan una buena adaptación personal a pesar de estar expuestos a una adversidad severa (Luthar, 2006; Luthar et al., 2000). En este sentido, la literatura indica que el desarrollo adolescente de las familias en situación en riesgo debe ser entendido desde un enfoque global, considerando en su estudio tanto la presencia de elementos de riesgo que aumentan las probabilidades de tal desajuste como la incidencia de elementos de protección que aminoran las consecuencias negativas de su situación de riesgo.

Es por eso, que en este trabajo hemos querido incluir entre nuestros objetivos el análisis de uno de los factores de protección que más relevancia ha tenido en el desarrollo infantil y adolescente, los estilos de socialización parental.

4. SOCIALIZACIÓN PARENTAL CON ADOLESCENTES DE FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO.

Al diseñar este trabajo nos planteamos estudiar cuál es el proceso de socialización parental que predomina en las familias con hijos adolescentes que se encuentran en una situación de riesgo psicosocial medio. Los primeros resultados de este trabajo pusieron en evidencia los importantes problemas de desarrollo que suelen presentar los adolescentes de familias en situación de riesgo. No obstante, la revisión teórica de este estudio ha destacado el papel positivo de la socialización parental como elemento protector para el desarrollo personal de los adolescentes que provienen de contextos familiares en riesgo, de ahí nuestro interés por profundizar en este asunto.

Partiendo de estos presupuestos teóricos nos hemos planteado como cuarto objetivo general de este estudio, *analizar en profundidad el proceso de socialización desarrollado por las madres de familias en situación de riesgo con sus hijos e hijas adolescentes*. Así pues, en este apartado discutiremos los resultados obtenidos relacionados con la socialización parental. Este análisis lo vamos a plantear de acuerdo a las dos perspectivas más estudiadas desde la Psicología Evolutiva y de la Educación, el enfoque dimensional y el tipológico.

Desde el enfoque dimensional, los resultados de esta investigación ponen de manifiesto notables diferencias en el proceso de socialización parental desarrollado por las madres de familias en situación de riesgo y el de familias normativas con hijos e hijas adolescentes. Así pues, en comparación con los adolescentes de familias normativas, estos adolescentes perciben que sus madres están menos atentas a sus necesidades y problemas de adaptación personal, y que son más controladoras e impositivas en su relación con ellos. No existen muchos estudios que hayan analizado como suelen actuar los padres de las familias en situación de riesgo, sobre todo en nuestro país. No obstante, nuestros resultados van en la misma línea de aquellos estudios con familias en riesgo que han observado una socialización parental caracterizada por una importante inconsistencia en la actuación, bajo apoyo parental, poca sensibilidad a las necesidades de los menores y un importante uso de estrategias punitivas en las relaciones con sus hijos (Luthar, 1999; McLoyd et al., 1994; McLoyd, 1990; Pinderhughes et al., 2000).

Nuestros resultados muestran prácticas educativas parentales menos adecuadas en las familias en riesgo, en comparación con las que suelen ser habituales en las familias normativas. Así, pues este estudio

indica que las madres de las familias en riesgo suelen mostrarse, en mayor medida que las familias normativas, indiferentes tanto a los logros como a los comportamientos desadaptativos de sus hijos e hijas adolescentes. Además, en las ocasiones en que estas madres muestran cierto interés por controlar el comportamiento desadaptativo de sus hijos suelen hacer uso, con mayor frecuencia, de estrategias coercitivas. Tanto así que incluso aquellas madres que utilizan el diálogo y el razonamiento como medida para controlar el mal comportamiento de sus hijos suelen hacerlo principalmente utilizando a la vez medidas impositivas como el control verbal, la privación o el control físico. Es decir, las madres de familias en situación de riesgo se caracterizan por hacer uso de estrategias disciplinarias coercitivas, independientemente de que también usen estrategias inductivas o no.

Cómo ya adelantábamos en el marco teórico, existe cierto consenso entre los investigadores en señalar la alta incidencia que tienen las prácticas educativas parentales en el desarrollo personal de los menores durante su infancia y adolescencia (Darling y Steinberg, 1993). Una vez más, este estudio ha corroborado la importancia que adquieren las prácticas educativas que suelen utilizar las madres en la relación con sus hijos para el desarrollo adolescente. Como novedad, este trabajo ha demostrado que una adecuada labor socializadora de los padres también es imprescindible para el desarrollo positivo de los adolescentes de familias en situación de riesgo.

En relación a las prácticas educativas parentales que engloban la dimensión aceptación e implicación parental, los resultados relacionan un desarrollo positivo adolescente con una mayor implicación parental. Es decir, aquellos adolescentes que perciben a sus madres como mujeres cariñosas, sensibles, dialogantes y atentas en su relación con ellos, son los que presentan menos problemas de autoestima, sobre todo familiar; y de ajuste personal, concretamente se observan correlaciones muy fuertes para los problemas de externalización y conductas de alto riesgo. Estos datos van en la línea de aquellos estudios que consideran al afecto y la sensibilidad paterna como elementos fundamentales para el sano desarrollo del menor (Parra, 2005). Así pues, estos trabajos han demostrado que la implicación y comprensión parental favorece la creación de apegos seguros, alta autoestima, alta satisfacción vital, desarrollo psicosocial positivo, alto bienestar emocional, bajo desajuste, etc. (Maccoby y Martín, 1983; Steinberg et al., 1994; Darling y Steinberg, 1993; Collins y Laureen, 2004; Parra et al., 2004; Parra y Oliva, 2006; Gray y Steinberg, 1999; Oliva et al., 2002).

Una de las conclusiones más claras que deja entrever este estudio es lo perjudicial que resulta para el desarrollo adolescente que las madres se muestren indiferentes con ellos. Es decir, como ya adelantaban otros estudios con familias normativas, las prácticas educativas indiferentes y displicentes predicen los problemas de ajuste interno y de autoestima en los adolescentes de familias en riesgo. Sin embargo,

aquellas madres que son constantes con sus muestras de aprobación y de afecto favorecen la construcción positiva de la autoestima adolescente. En este sentido, podríamos decir que los adolescentes que se sienten queridos por sus madres van a tener una visión positiva de su entorno familiar. Este resultado es muy interesante de cara a la intervención con estas familias ya que la integración familiar del adolescente no solo favorece el desarrollo positivo del mismo, sino que también potencia relaciones familiares más cálidas y armoniosas (Fuentes et al, 2003).

Como ya vimos en el apartado de instrumentos, desde el modelo de socialización parental de Musitu y García (2001) se entienden el control inductivo como una escala de la dimensión “aceptación e implicación parental”. Según la revisión teórica de este trabajo, las prácticas disciplinarias inductivas son las pautas de control más usadas en las familias normativas. Las estrategias inductivas como el diálogo y el razonamiento se caracterizan por mostrar al niño las consecuencias de sus comportamientos a través de la reflexión y negociación. Han sido numerosos los teóricos que han demostrado los efectos beneficiosos de este tipo de estrategias para el ajuste adolescente, y consecuentemente para el funcionamiento familiar (Kuczynski y Grusec, 1997; Grusec y Goodnow, 1994; cits. en Esteve, 2005). Según nuestros datos, las madres de familias en situación de riesgo psicosocial también suelen hacer uso del diálogo para controlar los comportamientos desadaptativos de sus hijos e hijas, sin embargo, y como ya adelantamos, casi nunca suelen utilizarlo como estrategia única. Es decir, suelen combinarlo con estrategias más autoritarias.

Tal y como indican nuestros resultados, las estrategias de control inductivo adquieren una especial relevancia durante la adolescencia. Esta etapa evolutiva se caracteriza, entre otras cosas, por un incremento en los conflictos familiares, como consecuencia de las nuevas necesidades de los niños y las niñas. Con la llegada a la adolescencia, el interés por alcanzar una mayor autonomía e independencia conlleva un enfrentamiento con los padres para renegociar las normas de funcionamiento familiar. Como han demostrado muchos estudios, estos enfrentamientos no suelen acarrear graves problemas familiares cuando los padres son comprensivos con las nuevas demandas de sus hijos y hacen uso del diálogo y el razonamiento para resolver los conflictos. De este modo, el uso del diálogo parental hace que chicos y chicas se sientan a gusto, cómodos y satisfechos con su familia, y que estén atentos a las recomendaciones y consejos de sus madres. La integración del menor en su seno familiar puede ser uno de los detonantes principales de que las prácticas educativas inductivas en nuestro estudio predigan el buen ajuste externo y de alto riesgo del adolescente.

En relación a la dimensión “coerción e imposición parental” los resultados muestran correlaciones importantes con el ajuste positivo adolescente, pero no son tan fuertes como evidenciamos en la dimensión anterior. Teniendo en cuenta esta consideración, los resultados de este estudio indican que el uso de

prácticas disciplinarias coercitivas por parte de las madres de familias en riesgo se relaciona con un desarrollo positivo adolescente.

En contra de lo que han demostrado otros estudios con población normativa (Lamborn et al., 1991) y a favor de lo que se ha detectado en familias en riesgo (Rodríguez et al., 2006; Pinderhughes et al., 2000), este estudio parece indicar que las prácticas educativas basadas en la disciplina y el uso de la autoridad, sobre todo la coerción verbal, favorecen la supresión de problemas de externalización y de alto riesgo en los adolescentes y favorecen su autoestima familiar y académica. No obstante, hay que decir que los análisis de regresión representados en la figura 6.5. no mostraron a ninguna de las prácticas disciplinarias coercitivas evaluadas como predictoras del ajuste y autoestima adolescente. Así pues, no podemos afirmar que en estos contextos de riesgo el buen ajuste y autoestima adolescente se consiga únicamente gracias a una disciplina parental coercitiva.

Nuestros datos únicamente mostraron predicciones significativas para la coerción física. En concreto, los análisis de regresión pusieron de manifiesto que el uso del castigo físico por parte de los padres conlleva importantes desajustes a nivel interno en los adolescentes. Así pues, la alta carga emocional que acompaña la coerción física parental puede generar resentimiento en los hijos hacia los padres y problemas emocionales como introversión, inseguridad, dependencia, ansiedad, etc.

Para finalizar, nos gustaría comentar los resultados obtenidos para las estrategias de privación parental. A diferencia de otros estudios, este trabajo no evidencia que privar de privilegios a los adolescentes cuando éstos han actuado en contra de las normas familiares aminore los problemas de conducta de los adolescentes. Según algunos investigadores, esta técnica acompañada del diálogo y el razonamiento es la medida más efectiva para controlar los problemas de externalización de alto riesgo de los niños durante la infancia y la adolescencia porque conduce a la autodisciplina y a la interiorización de las normas. Pero solamente resulta ser efectiva cuando se aplica de manera correcta, es decir, justo después del incumplimiento de la norma, con una medida privativa proporcional a la conducta del menor y siendo consistentes con el cumplimiento de la medida una vez impuesta. Condiciones que no suelen reunir los castigos que imponen las madres y los padres de contextos familiares en riesgo.

Antes de pasar a comentar los resultados relacionados con las tipologías de padres propuestas por Musitu y García (2001) nos gustaría discutir como se comportan estas dos dimensiones, aceptación e implicación parental y coerción e imposición parental, según el sexo y edad del adolescente, así como según la estructuración familiar que impere en su hogar.

En relación al *sexo*, los resultados no evidencian diferencias en las prácticas educativas empleadas por las madres. Es decir, las madres actúan de la misma manera ante el buen y mal comportamiento de sus hijos que de sus hijas. Según la revisión teórica de este estudio, estos resultados van en contra de lo hallado por otros estudios que han analizado el proceso de socialización parental con adolescentes de familias normativas. Concretamente, estos estudios observaron que las madres se mostraban más cariñosas, afectuosas y también más coercitivas con ellas, y no con ellos (Parra y Oliva, 2006; Moreno et al., 2004; Shek, 2000). Estos datos resultan muy curiosos de cara a futuras investigaciones con población adolescente en riesgo ya que es posible que las diferenciaciones de ajuste que se han observado entre las chicas de riesgo y de no riesgo puedan ser explicadas, entre otros motivos, por las diferencias que se encuentran en las prácticas educativas de las madres de las familias en riesgo y no.

Como ya indicaba Musitu y García (2001), a medida que los hijos se hacen mayor, el espacio de influencia de los padres disminuye, y en consecuencia cambian las técnicas de socialización con la edad. En este sentido, los resultados de este estudio indican un ligero descenso en las prácticas educativas parentales que comprenden las dimensiones de implicación y coerción parental conforme aumenta la edad de los hijos e hijas. Los datos indican un descenso en estas actuaciones parentales que, como ya adelantaban anteriores estudios, no parece resultar perjudicial para el desarrollo personal de estos jóvenes en riesgo, tanto así, que nuestros datos no mostraron diferencias en los problemas de ajuste y autoestima según la edad del adolescente.

Por último, se observan resultados muy relevantes cuando comparamos la socialización parental desarrollada por las madres al frente de familias monoparentales y las madres de familias biparentales. El tipo de estructuración familiar muestra diferencias en las actuaciones de las madres de familias en riesgo. Así, las madres de familias monoparentales son percibidas por sus hijos e hijas adolescentes como más implicadas y atentas a las necesidades de sus menores y también parecen usar menos la coerción física como medida de control, que las madres de familias biparentales. Quizás, la alta presencia de conflictos parentales en las familias biparentales en riesgo sea la causa principal que podría explicar estos resultados (Hidalgo et al., 2007). En este sentido, podríamos decir que las madres al frente de familias monoparentales suelen emplear prácticas educativas más adecuadas que las madres de familias biparentales porque con su separación han dejado atrás una serie de estresores de alto impacto para su bienestar emocional, y consecuentemente asumen con mayor responsabilidad y satisfacción su rol como madres.

Una vez analizados los resultados de este estudio desde la perspectiva dimensional de la socialización parental vamos a pasar a un análisis desde el enfoque tipológico. No obstante, antes de comenzar a discutir los resultados sobre cuáles son las tipologías educativas más comunes entre las mujeres de familias

en riesgo, y cuáles son las que aportan más beneficios para el desarrollo adolescente, vamos a comentar una serie de características y peculiaridades que presenta el modelo de socialización parental seguido en este estudio (Musitu y García, 2001) para comprender mejor los resultados que discutimos.

En este sentido, consideramos que las dimensiones seleccionadas por Musitu y García para categorizar a los diferentes tipos de padres presentan características diferentes a la clasificación presentada en estudios anteriores, concretamente nos referimos a tres aspectos. En primer lugar, porque el estilo de socialización parental se evalúa a través de las reacciones que presentan los padres ante situaciones concretas de la vida cotidiana, sin tener en cuenta por ejemplo aspectos tan importantes como la autorevelación adolescente. En segundo lugar, porque engloban el control disciplinario inductivo (diálogo y razonamiento) en la dimensión denominada aceptación e implicación, y no en la dimensión que mide el control parental. Y, en tercer lugar, porque la dimensión que evalúa el control parental es estrictamente impositiva, contemplando el uso de técnicas como el castigo físico.

Las características que definen a este modelo hacen que la clasificación de padres, que resulta del cruce de ambas dimensiones, sea tomada con cierta cautela si queremos compararlas con resultados de estudios de socialización parental más tradicionales como el de Maccoby y Martín (1983). Por ejemplo, sería un error comparar los efectos derivados del estilo de socialización autoritativo con los del estilo denominado tradicionalmente como democrático, ya que los padres autoritativos hacen uso habitualmente de estrategias coercitivas e impositivas para controlar la conducta de sus hijos mientras que los padres denominados como democráticos no suelen utilizar cotidianamente este tipo de pautas de control.

Una vez clarificadas estas diferenciaciones entre los modelos teóricos de socialización parental más tradicionales y el propuesto por Musitu y García, pasaremos a comentar los resultados más interesantes desde la perspectiva tipológica del modelo de socialización parental.

Como ya parecían adelantar los resultados anteriormente comentados, la tipología de socialización parental que caracteriza a las madres de familias en situación de riesgo es la autoritaria. Concretamente, se observa que un 38'6% de nuestras madres son percibidas por sus hijos e hijas como madres insensibles, poco afectuosas, incomprensivas, poco dialogantes, exigentes y altamente coercitivas. En segundo lugar, nos hemos encontrado con madres autoritativas (32'5% del total), es decir, con mujeres afectuosas e implicadas con su labor socializadora que también suelen hacer uso de estrategias disciplinarias impositivas para controlar los comportamientos desadaptativos de sus menores pero suelen hacerlo combinándolo con el diálogo y el razonamiento. En tercer lugar, llama la atención el elevado número de madres que son percibidas por sus adolescentes como indiferentes, concretamente hablamos de un 20'2% de la muestra total, ya que son mujeres poco implicadas en las tareas de crianza y de cuidado de sus hijos y que son

percibidas por sus menores como madres frías y distantes. Y por último, también es destacable el bajo número de madres que son percibidas por sus adolescentes como indulgentes, solo un 8'8%. Este último porcentaje es bastante significativo, ya que si tuviéramos que encontrar similitud entre algunos de los tipos de padres propuestos por Musitu y García con el nombre de padres democráticos, seguramente el estilo indulgente de este modelo sería el que más se acercara, ya que se caracterizan por ser padres altamente implicados y atentos a la educación de sus menores, y que suelen resolver los conflictos familiares a través de la negociación y el diálogo.

Cuando estudiamos la distribución que presentan las madres de familias en situación de riesgo por los diferentes estilos educativos parentales, calculados con una muestra de familias normativas, no solo nos llamó la atención de los resultados que indicaban cuáles eran los tipos de socialización parental más y menos predominantes de las familias en riesgo sino que también nos resultó especialmente llamativo el lugar que estas madres ocupaban dentro del estilo de socialización parental al que han sido asignado. En este sentido, y como refleja la gráfica 6.4. del apartado de resultados, las madres de familias en riesgo presentan estilos de socialización parental más extremistas que las familias normativas, así el cruce de las dos dimensiones que conforman su estilo educativo parental presentan percentiles muy alejados al percentil 50 de familias normativas. Así, las madres autoritarias de las familias en riesgo suelen ser menos comprensivas y más coercitivas con sus hijos e hijas adolescentes que las madres autoritarias de las familias normativas; las madres autoritativas de familias en riesgo, en comparación con las de familias normativas, suelen estar más implicadas en la educación con sus hijos e hijas adolescentes pero también suelen hacer más uso de estrategias disciplinarias de carácter inductivo y coercitivo, tanto así que el uso que hacen de estas últimas está al mismo nivel que el de las madres autoritarias. En el mismo sentido, las madres indiferentes de familias en riesgo se muestran más indiferentes y displicentes a las necesidades y actuaciones de sus menores que las de familias normativas, pudiendo hablar incluso en algunos de los casos de maltrato infantil (en concreto, situaciones de negligencia). Por último, hay que decir que las pocas mujeres que han sido clasificadas en esta muestra como madres indulgentes suelen presentar puntuaciones más centradas y acordes a la población normativa. En conjunto, por tanto, los datos de este estudio prueban que las madres de familias en situación de riesgo presentan diferentes estilos de socialización parental de aquellas que pertenecen a familias más normativas.

En la línea de la literatura revisada, los resultados de este estudio también evidencian una relación significativa entre los estilos de socialización parental y las características de desarrollo adolescente. En este sentido, los datos indican que la labor socializadora de los padres autoritativos e indulgentes aporta mayores beneficios para el ajuste externo y de alto riesgo adolescente así como para la autoestima de estos jóvenes que los estilos de socialización autoritario e indiferente. Este resultado muestra la importancia

que adquiere la aceptación e implicación parental para la adaptación positiva del adolescente ya que ambos estilos educativos parentales, autorizativo e indulgente, comparten puntuaciones altas en esta dimensión. Así pues, parece ser que en las familias en situación de riesgo psicosocial las estrategias disciplinarias coercitivas para controlar la conducta de los adolescentes de estas familias resultan ser positivas para el desarrollo personal de los menores solo cuando vayan acompañadas del diálogo y razonamiento parental.

A diferencia de lo que han encontrado Musitu y García (2001) con población normativa, nuestros resultados parecen indicar que el estilo de socialización autorizativo es más beneficioso para el desarrollo positivo de los adolescentes que provienen de contextos familiares en riesgo, y no el estilo indulgente. No obstante, la falta de madres indulgentes en la muestra conduce a tomar con cautela los datos relacionados a este estilo de socialización parental.

De todos los resultados analizados destacan los importantes problemas de externalización y de alto riesgo que presentan los adolescentes de padres indiferentes. Como ya comentábamos en la revisión teórica, la baja implicación y control parental suele relacionarse con graves problemas de conducta en los niños y niñas adolescente y nuestro estudio es una prueba más de los efectos perjudiciales que ocasiona el estilo de socialización indiferente. Principalmente, estos problemas de ajuste son motivados porque la falta de implicación y de supervisión parental conduce a estos menores a presentar importantes problemas de autocontrol, de responsabilidad, de empatía y a ser más conformistas ante la presión de los iguales. En relación a este último aspecto, nuestros resultados evidencian que los niños de padres indiferentes presentan graves problemas de autoestima familiar, es decir, estos menores hacen una valoración bastante negativa de su entorno familiar manifestando no sentirse queridos ni valorados por sus familiares. Los hijos e hijas adolescentes de padres indiferentes no están a gusto en sus hogares familiares, pudiendo acarrear esta falta de integración familiar un mayor acercamiento a su grupo de iguales. Si tenemos en cuenta que las familias de estos menores suelen vivir en contextos desfavorecidos o deprivados socioeconómicamente, donde las familias con las que conviven diariamente presentan niveles de riesgo similares a las que ellas tienen, las probabilidades de que los adolescentes de padres indiferentes busquen sus carencias afectivas y de apoyo en iguales desadaptados podrían decirse que son bastante altas.

Partiendo de los resultados empíricos de este estudio y de los presupuestos teóricos de Rutter sobre la trayectorias de riesgo transaccional que presentan las familias en situación de riesgo, y de Luthar, McLoyd, Conger, Paquette y Pinderhughes sobre estrés psicosocial y prácticas educativas parentales, nos gustaría finalizar este apartado haciendo una reflexión personal acerca del por qué creemos que las madres de familias en situación de riesgo medio utilizan habitualmente prácticas educativas coercitivas para socializar

a sus hijos e hijas adolescentes. Para facilitar la comprensión de este modelo explicativo hemos presentado en la figura 6.1. los pasos de esta propuesta.

Paso 1. Como ya vimos anteriormente, los resultados que caracterizan a las familias en situación de riesgo psicosocial de este estudio ponen de manifiesto los importantes problemas personales y familiares que presentan las mujeres de estos contextos durante su desempeño como madres. Este alto índice de problemas es consecuencia del elevado estrés psicosocial que presentan fruto de la trayectoria de riesgo transaccional que ha vivido (Rutter, 1987).

Paso 2 y 3. La multitud de problemas a los que se ven expuestas estas familias podría derivar a que las madres centren toda su esfuerzo en atender, casi de manera exclusiva, aquellos problemas personales y familiares que consideran en ese momento como los más importantes (por ejemplo, problemas económicos, problemas graves de pareja, problemas legales, adicción de algún familiar cercano, desahucio, etc.), descuidando en gran parte las responsabilidades educativas que tienen como madres. Es decir, como comentaban algunos teóricos, el nivel de estrés psicosocial que presentan las madres de familias en riesgo suele ser tan elevado que dificulta su desempeño como madres sensibles, cálidas y afectuosas al estar menos atentas a las necesidades del menor (Weinraub y Wolf, 1983, cit. en Menéndez, 2003; Conger et al., 1992; 1993; Paquette, Bolté, Tucotte, Dubeáu y Bouchard, 2000; Pinderhuges et al., 2000).

Paso 4. La presencia de estas prácticas educativas parentales inadecuadas en la relación con los menores incrementa las probabilidades de que estos niños y niñas desarrollen más problemas de conducta que otros iguales, posiblemente, y aunque no hemos podido comprobarlo en este estudio, los primeros problemas de comportamiento en estos menores comiencen en la infancia. Sin embargo, estos comportamientos desadaptativos que presentan los niños durante la infancia no suelen ser lo suficientemente llamativos como para que estas madres prioricen la educación de sus hijos frente a otros problemas muy acuciantes para el bienestar familiar y personal. Esta falta de atención de las madres ante las actuaciones de sus hijos e hijas durante la infancia podría ser el detonante principal de que estos chicos y chicas durante la adolescencia experimenten un alto número de problemas de conducta. Ya lo decían autores como Robins (1978) son aquellos chicos y chicas que acarrean problemas de conducta de la infancia los que van a tener importantes problemas de ajuste, sobre todo a nivel externo, durante la adolescencia. Por lo tanto, es en la adolescencia cuando las madres empiezan a ser conscientes de la gravedad de la situación, e intentan poner remedios para eliminar los comportamientos desadaptativos en sus menores.

Paso 5. Sin embargo, el nivel de estrés psicosocial que presentan estas madres, así como otras características personales que las definen (nivel educativo, creencias sobre el desarrollo y educación de sus hijos, nivel de complejidad del razonamiento de los padres, historias personales de crianza, problemas de autocontrol) aumentan las probabilidades de que utilicen estrategias disciplinarias de carácter coercitivo, y no inductivas, para intentar suprimir los problemas de conducta de sus menores. Normalmente, las madres de familias en riesgo hacen un mayor uso de las pautas de control coercitivas porque, según sus creencias educativas, las consideran más eficaces que otras, y además porque les suponen un menor esfuerzo y dedicación que aplicar estrategias inductivas.

Las estrategias educativas coercitivas si no se acompañan del diálogo y el razonamiento parental suelen desencadenar nuevos problemas de conducta en los adolescentes como consecuencia del alta carga emocional a la que están asociadas y por no fomentar la interiorización de las normas familiares. Por lo tanto, el uso de estas medidas de control hace que estas madres no sólo no consigan suprimir los comportamientos desadaptativos de sus menores sino que van a potenciarlos.

Paso 6 y 7. Este incremento en los problemas de conducta de los adolescentes de familias en riesgo empeora la calidad de las relaciones familiares en el hogar, sobre todo, como consecuencia de la incesante presencia de los conflictos paterno-filiales. Así pues, la conflictividad familiar se convierte en una nueva circunstancia de estrés para las madres de estas familias en situación de riesgo que les lleva, según los presupuestos teóricos de Rutter, a tener más probabilidades de atraer a sus vidas nuevos elementos de riesgo. Este incremento de los problemas conlleva un mayor estrés psicosocial en estas mujeres, y por lo tanto, complica aún más su desempeño parental.

Figura 7.1. Propuesta explicativa del proceso de socialización parental en familias en situación de riesgo



Aunque para diseñar este modelo explicativo hemos partido de las conclusiones extraídas de diferentes estudios empíricos que han estudiado el funcionamiento familiar en contextos de riesgo y de los obtenidos en este trabajo, no disponemos de datos suficientes, y menos longitudinales, que puedan confirmarlo. En todo caso, creemos que se trata de un posible marco explicativo del que partir en futuras investigaciones y que, por supuesto, hay que comprobar empíricamente. Para ello, creemos necesario abordar nuevos estudios longitudinales que analicen específicamente el papel de las prácticas educativas coercitivas en las madres de adolescentes de contextos familiares en situación de riesgo psicosocial.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS DEL ESTUDIO

La finalidad de la investigación en Psicología es generar nuevos conocimientos que puedan ser aprovechados por profesionales que se dediquen a la intervención con personas y/o grupos sociales. Por esta razón, nos gustaría finalizar este trabajo resaltando las principales conclusiones de este estudio así como algunas implicaciones prácticas que derivan de las mismas.

En primer lugar, queremos destacar las necesidades y carencias que presentan las mujeres de las familias usuarias de los SS.SS.CC. Cuando hablamos de déficits en estas familias no solo podemos hacer referencia a una cuestión puramente tangible o económica, sino que los resultados evidencian graves problemas en el desarrollo personal de los miembros que la componen así como en su funcionamiento como grupo. Este tipo de resultados nos están mostrando la necesidad imperiosa que tienen estas familias no solo de recibir ayuda de tipo social por parte de los SS.SS.CC sino de su necesidad formativa en estrategias de resolución de problemas. Una formación en este tipo permitiría a estas madres afrontar de manera más adecuada y efectiva las dificultades diarias que se les presenta, mejorando así su bienestar personal y su calidad de vida.

En segundo lugar, los adolescentes de familias en situación de riesgo presentan más problemas de ajuste personal que otros chicos y chicas de sus edades, pero especialmente llama la atención sus problemas de ajuste externo. En este sentido, los jóvenes que provienen de contextos familiares en riesgo desarrollan muchos comportamientos agresivos, delictivos, antisociales, etc. Sobre todo, destacan los niveles de desajuste que presentan las chicas de estos contextos. Ellas parecen sufrir más las consecuencias de vivir en una situación de riesgo ya que presentan más problemas emocionales que los chicos en riesgo pero a la vez más problemas de externalización que las chicas de su edad. Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de intervenir de forma temprana sobre las posibles dificultades que puedan aparecer en el desarrollo de los jóvenes que provengan de contextos de riesgo, especialmente cuando son chicas. Además, resalta la importancia de poner en marcha desde los SS.SS.CC. programas

psicosociales que promuevan el desarrollo socioafectivo positivo de los menores de estas familias, trabajando aspectos tan importantes como la empatía y las relaciones sociales. En este sentido, resaltar la trascendencia que están teniendo en la actualidad estos análisis en el diseño e implementación del programa psicoeducativo de acciones grupales para adolescentes que se está implementando actualmente en todas las Unidades de Trabajo Social de la ciudad de Sevilla. Estos resultados han promovido que uno de los objetivos principales de dicho programa sea promover el desarrollo socioafectivo o emocional en los adolescentes de contextos en riesgo así como entrenarlos en estrategias de autocontrol comportamental.

En tercer lugar, queremos resaltar el alto nivel de estrés psicosocial al que están sometidos los adolescentes de familias en situación de riesgo psicosocial. Este importante índice de estrés está desencadenando importantes problemas de conducta en estos menores que pueden acarrear, si no se interviene adecuadamente con ellos, graves problemas de adaptación personal durante la adultez. La alta acumulación de sucesos estresantes a las que están sometidos estos jóvenes nos está indicando la necesidad de que sean entrenados en un amplio abanico de estrategias de afrontamiento que le faciliten enfrentarse con efectividad a tales circunstancias de estrés, disminuyendo así los efectos negativos de estos sucesos negativos. Este tipo de intervenciones disminuirán la probabilidad de que estos nuevos jóvenes formen nuevos contextos familiares en situación de riesgo cuando alcancen su adultez.

En cuarto lugar, según nuestros datos, el modelo de socialización parental que caracteriza a las madres de familias en situación de riesgo psicosocial es el autoritario. Es decir, mayoritariamente las madres de contextos familiares en riesgo son mujeres que no atienden las necesidades de sus menores, se muestran poco cariñosas, insensibles, y altamente coercitivas e impositivas. Las prácticas educativas coercitivas son las estrategias de control por excelencia que utilizan estas mujeres para eliminar los comportamientos desajustados de sus hijos e hijas adolescentes, y son menos las madres que las combinan con estrategias de diálogo y razonamiento. También, nos llama la atención el alto índice de madres que se muestran indiferentes a los comportamientos positivos e inadecuados de sus hijos e hijas adolescentes, con los efectos tan perjudiciales que genera este estilo de socialización en el ajuste del adolescente.

Según este estudio, las prácticas educativas más eficaces para el desarrollo positivo de los adolescentes son aquellas que están marcadas por el afecto y la comprensión, y solo parecen ser efectivas las pautas de control coercitivas cuando están combinadas con el diálogo y el razonamiento. Si relacionamos estos resultados en conjunto podríamos decir que son pocas las madres que están desempeñando correctamente su rol parental y por eso consideramos de vital importancia dotar a las mujeres de familias en situación de riesgo psicosocial de habilidades parentales que les permitan desempeñar de manera exitosa y eficaz sus tareas y responsabilidades educativas.

En resumen, los resultados de este estudio ponen de manifiesto las necesidades y dificultades que presentan los miembros de las familias usuarias de los SS.SS.CC en situación de riesgo psicosocial, no sólo a nivel individual sino también a nivel relacional. La necesidad de intervención familiar es evidente en estos casos y, tras los resultados obtenidos, no solo hablamos de una intervención basada en recursos y ayudas sociales sino una intervención donde se trabajen aspectos relacionados con la dinámica y organización familiar, las relaciones padres e hijos, estrategias de afrontamiento al estrés, estrategias de resolución de conflictos, autocontrol conductual, etc. Gracias a resultados de investigaciones como ésta los SS.SS.CC de la ciudad de Sevilla están desarrollando en la actualidad programas de intervención, entre otros nos encontramos con el programa F.A.F (Formación y Apoyo Familiar), programa de acciones grupales destinado a padres y madres usuarios de los SS.SS.CC que pretenden mejorar las competencias y prácticas educativas que los padres de estos contextos desarrollan con sus hijos e hijas.

Para finalizar, nos gustaría señalar algunas limitaciones que presenta este estudio y que deben ser tenidas en cuenta de cara a futuras investigaciones. En primer lugar, el tamaño reducido de esta muestra (N=134) dificulta la generalización de nuestros resultados. En segundo lugar, la transversalidad de este estudio no nos permite extraer conclusiones acerca del curso de desarrollo que presentan los chicos y chicas en situación de riesgo. En tercer lugar, sería conveniente disponer de más información por parte de los diferentes miembros de los contextos familiares, por ejemplo de las madres, para poder tener una visión más acertada del funcionamiento familiar que presentan estas familias. Y por último, es importante que para futuras investigaciones conozcamos mejor la trayectoria de intervención que reciben estas familias desde los SS.SS.CC. para identificar mejor el nivel de riesgo que presentan cada una de ellas.

BLOQUE III. ANEXOS (Referencias Bibliográficas)

- Abad, J., Forns, M., Amador, J. A. y Martorell, B. (2000). Fiabilidad y validez del Youth Self Report en una muestra de adolescentes. *Psicothema*, 12(1), 49-54.
- Abad, J., Forns, M., Gómez, J. (2002). Emotional and behavioural problems as measured by the YSR. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(2), 149-157.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behaviour Checklist /4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Achenbach, T. M., Bird, H. R., Canino, G., Phares, V., Gould, M. y Rubio-Stipex, M. (1990). Epidemiological comparisons of Puerto Rican and U.S. Mainland children: Parent, teacher, and self-reports. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(1), 84-93.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. y Stayton, D. (1971). Individual differences in strange situation behavior in one year old. En A. Ambrose (Ed.), *The origins of human social relations*. Londres: Academic Press.
- Alonso, P. (2005). *Discrepancia entre padres e hijos en la percepción del funcionamiento familiar y desarrollo de la autonomía adolescente*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia, Valencia.
- Alonso, L., Wagner, A. y Castella, J. (2006). Prácticas educativas en familias brasileñas de nivel socioeconómico bajo. *Cultura y Educación*, 18(1), 69-81.
- Arranz, E. y Olabarrieta, F. (1998). Las relaciones entre hermanos. En J. Palacios y M. J. Rodrigo (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 245-260). Madrid: Alianza.
- Aseltine, R. H., Gore, S. y Colten, M. E. (1994). Depression and the social developmental context of adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 252-263.
- Aseltine, R. F., Gore, S. y Gordon, J. (2000). Life stress, anger and anxiety and delinquency: An empirical test of general strain theory. *Journal of Health and Social Behaviour*, 41, 256-275.
- Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Barber, B. K. y Harmon, E. L. (2002). Violating the self: parental psychological control of children and adolescents. En B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: how psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). Washington: American Psychological Association.
- Barber, B. K., Olsen, J. E. y Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behaviour control and youth internalized and externalized behaviours. *Child Development*, 65, 1120-1136.

- Baumrind, D. (1967). Chile care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. En P. E. Cowan y E. M. Hetherington (Eds.), *Advances in family research, Vol 2* (pp. 111-163). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. En M.L. Hoffman y W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research: Vol. 1* (pp. 169-208). New York: Russell Sage Foundation.
- Beyer, W. y Goznes, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: Interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769.
- Block, H. y Block, J. H. (1980). *The California Chile Q-set*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press
- Bongers, I. L., Koot, H. M., Van der Ende, J. y Verhulst, F. C. (2003). The normative development of Chile and Adolescent Problem Behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 179-192.
- Bradley, R. H y Corwyn, R. H. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
- Bravo, A y Fernández, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136-142.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press (Ed. cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós, 1987).
- Brooks-Gunn, J. (1991). How Stressful is the transition to adolescence in girls? En M. E. Colten and S. Core (Eds.), *Adolescent stress: Causes and consequences* (pp. 131-149). Hawthorne, New Jersey: Aldine de Gruyter.
- Brown, B. B., Mounts, N. S., Lamborn, S. D. y Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64, 467-482.
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57, 110-119.
- Caspi, A. y Moffit, T. E. (1991). Individual differences are accentuated during periods of social change: The sample case of girls at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 157-168.
- Castro, J. (2005). Disciplina y estilo educativo familiar. En L. Ezpeleta. *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo* (pp. 319-330). Barcelona: Masson
- Casullo, M. M. (1998). *Adolescentes en riesgo. Identificación y orientación psicológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En Rodrigo, M. J. y J. Palacios. (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (1997). *Los jóvenes de hoy*. Recuperado el 11 de junio de 2007, del sitio Web del Centro de Investigación Sociológicas, http://www.cis.es/cis/opencms/ES/1_encuestas/estudios/tematico.jsp

- Centro de Investigaciones Sociológicas. (1997). *Juventud y entorno familiar*. Recuperado el 12 de junio de 2007, del sitio Web del Centro de Investigación Sociológicas, http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Boletines/19/BDO_19_index.html
- Chao, R. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832-1843.
- Cicchetti, D. y Rizley, R. (1981). Developmental perspectives on etiology, intergenerational risk factors on adverse developmental outcomes. *Developmental Review*, 21(3), 305-325.
- Collins, W. A. y Laureen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 331-361). New Jersey: Wiley.
- Collins, W. A y Russell, G. (1991). Mother-child and father-child relationships in middle childhood and adolescent: A developmental analysis. *Developmental Review*, 11, 99-136.
- Collins, W. A. y Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context. En W. Damon (Ed. de la serie) y N. Eisenberg (Ed. del volumen), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development. Handbook of Child Psychology* (3ª ed, pp. 1003-1067). New York: Wiley
- Coloma, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En J. M. Quintana (Ed.), *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea.
- Compas, B. E. (2004). Processes of risk and resilience during adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed., pp. 263-296). New Jersey: Wiley.
- Conger, R. D, Conger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L. y Whitbeck, L. B. (1992). Family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boy. *Child Development*, 63, 526-541.
- Conger, R. D, Conger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L. y Whitbeck, L. B. (1993). Family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent girl. *Child Development*, 29, 206-219.
- Conger, K., Conger, R. y Scaramella, L. (1997). Parents, siblings, psychological control and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 12, 113-38.
- Conger, R. D., Wallace, L. E., Sun, Y., Simons, R. L., McLoyd, V. C. y Brody, G. H. (2002). Economic pressure in African American families: a replication and extension of family stress model. *Developmental Psychology*, 38(2), 179-193.
- Cowan, P. A., Cowan, C. O. y Schultz, M. (1996). Thinking about risk and resilience in families. En E. M. Hetherington y E. A. Blechman (Eds.), *Stress, coping and resiliency in children and families* (pp. 1-38). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cowan, P. A., Powel. y Cowan C. P. (1998). Parenting interventions: a family systems perspective. En W. Damon (Ed. de la serie) y E. Sigel y Renninger, K. A. (Eds. del volumen), *Handbook of child psychology: Vol. 5. Child psychology in practice* (3ª ed, pp. 3-71). New York: Wiley
- Daly, M. C., Duncan, G. J., McDonough, P. y Williams, D. (1999). Optimal indicators of socioeconomic status for health research. Recuperado el 10 de Junio de 2007 del sitio web <http://frbsf.org/econrsch/workingp/wp99-03.pdf>.

- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-498.
- Dirección General de Inclusión Social (2004). *Sistema de Información de Usuarios de Servicios Sociales*. Datos generales 2004. Recuperado el 11 de junio de 2007, del sitio Web del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, <http://www.mtas.es/SGAS/ServiciosSocDep/ServiciosSociales/siuss/SIUSS.htm>
- Doménech, E., Subirà, S. y Cuxart, F. (1996). Trastornos del estado del ánimo en la adolescencia temprana. La labilidad afectiva. En J. Buendía. *Psicopatología en niños y adolescentes: Desarrollos actuales*. Madrid: Pirámide
- Dornbush, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. H. y Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- 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, 557-584.
- Esteve, J. V. (2005). *Estilos parentales, ciclo familiar y autoestima física en adolescentes*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia, Valencia.
- Ezpeleta, L. (2005) *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Barcelona: Masson.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L. y Williams-Wheeler, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behaviour: revisiting sttatin and kerr. *Child Development*, 75(3), 781-796.
- Friedman, R. J. y Chase-Lansdale, P. L. (2002). Chronic adversities. En M. Rutter y E. Taylor (Eds.), *Child and adolescent psychiatry* (4ª ed., pp.261-276). Oxford, UK: Blackwell Science.
- Fuentes, M. J., Motrico, E. y Bersabé, R. M. (1999). *Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE): Versión hijos y versión padre*. Documento no publicado. Universidad de Málaga.
- Fuentes, M. J., Motrico, E. y Bersabé, R. M. (2001). Diferencias entre padres y adolescentes en la percepción del estilo educativo parental: afecto y normas-exigencias. *Apuntes de Psicología*, 19(2), 235-250.
- Fuentes, M. J., Motrico, E. y Bersabé, R. M. (2003). Estrategias de socialización de los padres y conflictos entre padres e hijos en la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 34(3), 385-400.
- Garbarino, J. y Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. En J. P. Shonkoff y S. J. Meisels (Eds.). *Handbook of early childhodd intervention* (pp. 76-93). New York: Cambridge University Press.
- Garbarino, J., N. Dubrow, K. Kostelny y C. Pardo. (1992). *Children in danger: coping with the consequences of community violence*. San Francisco: Jossey-Bass
- Garber, J., Robinson, N. S. y Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research*, 12, 12-33.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *Escala de Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA.
- García, M. C. C., Pelegrina, S. y Lendínez J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33(1), 79-95.

- Ge, X., Lorenz, F. Q., Conger, R. D., Elder, G. H. y Simona, R. L. (1994). Trajectories of stressful life events and depressive symptoms during adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 467-483.
- Goodman, E. (1999). The role of socioeconomic status gradients in explaining differences in US adolescents' health. *American Journal of public health*, 89, 1522-1528.
- Gorman-Smith, D., Tolan, P. H., Henry, D.B. y Florsheim, P. (2000). Patterns of Family Functioning and Adolescent Outcomes Among Urban African American and Mexican American Families. *Journal o family psychology*, 14(3), 436-457
- Graber, J. (2004). Internalizing problems during adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 587-625). New Yersey: Wiley
- Graber, J., Brooks-Gunn, J. y Petersen, A. C. (1996). *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context*. New Jersey: Lawrence Erlbaun Associates.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Stuhlmacher, A. F., Thurm, A. E., McMahon, S. D. y Halpert, J. A. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin*, 129(3), 447-466.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D., Gipson, P. Y., Campbell, A. J., Krochock, K. y Westerholm, R. I. (2006). Stressors and child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 257-283.
- Gray, M. R. y Steinberg, L. (1999). Unpacking Authoritative parenting: Reassessing a Multidimensional Construct. *Journal of Marriage y The Family*, 61, 574-588.
- Greenberg, M. T., Lengua, L. T., Coie, J. D., Pinderhughes, E. E y the Conduct Problems prevention Research Group. (1999). Predicting developmental outcomes at school entry using a multiple-risk model: Rour American communities. *Developmental Psychology*, 35, 403-417.
- Guillamón, N. (2003). *Variables socioeconómicas y problemas interiorizados y exteriorizados en niños y adolescentes*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.
- Hart, D., Fegley, S. y Brengelman, D. (1993). Perceptions of past, present and future selves among children and adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 265-282,
- Herrero, O., Ordóñez, F., Salas, A. y Colom, R. (2002). Adolescencia y comportamiento antisocial. *Psicothema*, 14(2), 340-343.
- Hernández, E. (dir.).(2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana
- Hetherington, E. M. y Blechman, E. A. (1996). Introduction and overview. *Stress, coping, and resiliency in children and families*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., Sánchez, J. y López, I. (2005). *Inventario de Situaciones Estresantes y de Riesgo (ISER)*. Manuscrito no publicado, Universidad de Sevilla, Sevilla.

- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., Sánchez, J., López, I. y Lorence, B. (2006). *Psychological adjustment and stressful life-events in a sample of Spanish adolescents from families at psychosocial risk*. European Association of Research on Adolescence, 10th Biennial Conference. Antalya, Turkey.
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., López, I., Sánchez, J., Lorence, B. y Jiménez, L. (2007). *Convenio de colaboración entre el Excmo. Ayuntamiento de Sevilla y la Universidad de Sevilla en el ámbito de la intervención social con familias en situación de riesgo psicosocial. Memoria Anual 2006*. Manuscrito no publicado, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., López, I., Sánchez, J., Lorence, B. y Jiménez, L. (2007). *Programa de Formación y Apoyo Familiar..* Manuscrito no publicado, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Higgins, E., Ruble, D. y Hartup, W. (1983). *Social cognition and social development*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hill, N. E., Bush, H. R. y Roosa, M. W. (2003). Parenting and family socialization strategies and children's mental health: low-income Mexican-american and euro-american mothers and children. *Child Development, 74*(1), 189-204.
- Hoff, E., Laureen, B. y Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parentig. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol 2. Biology and ecology of parenting* (2ª ed., pp. 231-252). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1996). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: Mcgraw Hill.
- Hoffmann, J. y Su, S. (1997). The condicional effects of stress on delinquency and drug use: a train theory assessment of sex differences. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 34*, 46-78.
- Holmes, T. H. y Masuda, M. (1974). Life changes and illness susceptibility. En B. S. Dohrenwend y R. P. Dohrenwend (Eds.). *Stressful life events their nature and effects* (pp. 45-72). New Jersey: Wiley.
- Huey, S. J y Weisz, J. R. (1997). Ego control, Ego resiliency, and the Five-Factor Model as predictors of behaviour and emotional problems in Clinic-Refered Children and Adolescents. *Journal of Abnormal Psychological, 106*, 404-415.
- Jacobson, K. C. y Crockett, L. J. (2000). Parental monitoring and adolescent adjustment: An ecological perspective. *Journal of Research on Adolescence, 10*(1), 65-97
- Jackson, Y. y Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcomes behavior in school-age children. *Child Development, 71*, 1441-1457.
- Jiménez, L., Lorence, B., Menéndez, S. y López, I. (2006). *Adolescentes en situación de riesgo psicosocial: un análisis de las vivencias de los sucesos vitales estresantes y el apoyo social*. Asociación de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia, XIII Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia. Bilbao.
- Jiménez, J., Muñoz, A. (2005). Socialización Familiar y Estilos Educativos a Comienzos del Siglo XXI. *Estudios de Psicología, 26* (3), 315-327.
- Kagan, J. y Moss, H. A. (1962). *Birth to maturity. The Fels study of psychological development*. New Cork: Weley.

- Kazdin, A. E. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca
- Kelley, M. L., Power, T. G. y Winbusch, D. D (1992). Determinants of disciplinary practices in low-incomes black mothers. *Child Development*, 63(3), 573-582.
- Kerr, M. y Stattin, H. (2000). What parents Knows, how they Know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.
- Kerr, M., Stattin, H., Biesecker, G. y Ferrer-Wreder, L. (2003). Relationships with parents and peers in adolescence. En R. Lerner, M. A. Easterbrooks y J. Mistry (Eds.), *Handbook of Psychology. Vol 9. Developmental Psychology* (pp-395-419). New Jersey: Willey.
- Kim, K. J., Conger, R. D., Elder, G. H. y Lorenz, F. O. (2003). Reciprocal influences between stressful life events and adolescent internalizing and externalizing problems. *Child Development*, 74, 127-143.
- Kling, K. L., Hyde, H. S., Showers, C. J. y Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.
- Kotchanska, G. (1994). Towards a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development*, 64, 325-347.
- Kotchanska, G. (1995). Children's temperament mother's discipline, and security of attachment: multiple pathways to emerging internalization. *Child Development*, 66, 597-615.
- Kraaij, V., Garnefski, N., De Wilde, E. J., Dijkstra, A., Gebhardt, W., Maes, S. y Ter Doest, L. (2003). Negative life events and depressive symptoms in late adolescence: Bonding and cognitive coping as vulnerability factors? *Journal of Youth and Adolescence*, 32(3), 185-193.
- Kraemer, H. C., Kazdin, A. E., Oxford, D. R., Kessler, R. C., Jensen, P.S. y Kupfer, D. J. (1997). Coming to terms with the terms of risk. *Archives of General Psychiatry*, 54, 337-343.
- Kuczynski, L. y Grusec, J. E. (1997). Future directions for a theory of parental socialization. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.). *Parenting children's internalization of values* (pp. 399-414). New York:Wiley
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, N. L. y Dornbush, S. M. (1991). Pattern of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Leadbeater, B.J., Blatt, S.J. y Quinlan, D.M. (1995). Gender-linked vulnerabilities to depressive symptoms, stress, and problem behaviour in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 1-29.
- Lemos, S., Fidalgo, A. M., Calvo, P. y Menéndez, P. (1992a). Estructura factorial de la prueba YSR y su utilidad en psicopatología infanto-juvenil. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18, 883-905.
- Lemos, S., Fidalgo, A. M., Calvo, P. y Menéndez, P. (1992b). Validación de la escala de psicopatología infanto-juvenil YSR. *Clínica y Salud*, 3, 183-194.
- Lemos, S., Fidalgo, A., Calvo, P. y Menéndez, P. (1992c). Salud mental de los adolescentes asturianos. *Psicothema*, 4(1), 21-48.

- Lemos, S., Vallejo, G. y Sandoval, M. (2002). Estructura factorial del Youth Self-Report (YSR). *Psicothema*, 14(4), 816-822.
- Lerner, R. M. y Steinberg, L. (2004). The scientific study of adolescent development. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 1-12). New Jersey: Wiley.
- Lila, M., Buelga, S. y Musitu, G. (2006). *Programa LISIS. Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Colección Ojos Solares. Madrid: Pirámide.
- Lila, M., Van Aken, M., Musitu, G. y Buelga, S. (2006). Families and adolescent. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.). *Handbook of adolescent development* (pp. 154-174). Padstow, Cornwall: Psychology Press.
- Linver, M. R. y Silverberg, S. B. (1995). Parenting as a multidimensional construct: Differential predictors of adolescents' sense of self and engagement in problem behavior. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 8, 29-40.
- López, I. (2005). *La familia y sus necesidades de apoyo. Un estudio longitudinal y transversal de las redes sociales familiares*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- López, I., Hidalgo, M. V., Sánchez, J., Jiménez, L. y Menéndez, S. (2006). Un análisis de la eficacia del apoyo social en familias en situación de riesgo psico-social. En J. D. Uriarte y P. Martín (Eds.), *Necesidades educativas especiales, contextos desfavorecidos y apoyo social* (pp. 151-161). Bilbao: Psicoex.
- Luster, T., Rhoades, K y Hass, B. (1989). The relation between parental values and parenting behaviour: a test of the Kohn Hypothesis. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 139-147.
- Luthar, S. S. (1999). *Poverty and children's adjustment*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.). *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 740-795). New York: Wiley.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Luthar, S. S., y Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. En S. S. Luthar (Ed.). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510-549). New York: Cambridge University Press.
- Maccoby, E. E y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En J. S. Hetherington (Ed.), *Handbook of child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (3ª ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Magaz, A y García, P. (1998). *Perfil de estilos educativos. PEE*, Madrid: Albor-COHS.
- Magnusson, D. y Duncan, G. J. (2002). Parents in poverty. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol.4. Social conditions and applied parenting* (2ª ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Magnusson, D. y Stattin, H. (1998). Person-context interaction theories. En W. Damon (Ed. de la serie) y R. M. Lerner (Ed. del volumen), *Handbook of child psychology: Vol.1. Theoretical models of human development* (pp. 685-759). New York: Wiley.

- Marchetti, B. (1997). Concetto di sé, relazioni familiari e valori. Tesis de Licenciatura en Psicología Social no publicada, Università degli Studi di Bologna, Bologna.
- Martín, J. C. (2005). *Evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicosocial*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de La Laguna, La Laguna.
- Martínez, J. L., Fuertes, A., Ramos, M. y Hernández, A. (2003). Consumo de drogas en la adolescencia: importancia del afecto y la supervisión parental. *Psicothema*, 15(2), 161-166.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience process in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- McMahon, S., Grant, K., Compas, B., Thurm, A. y Ey, S. (2003). Stress and psychopathology in children and adolescents: is there evidence of specificity? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(1), 107-133.
- McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on Black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311-346.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- McLoyd, V. C., Jayaratne, T. E., Beballo, R. y Borquez, J. (1994). Unemployed and work interruption among African American single mothers: Effects on parenting and adolescent socioemotional function. *Child Development*, 65, 562-589.
- McMahon, S. D., Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E. y Ey, S. (2003). Stress and psychopathology in children and adolescents: Is there evidence of specificity? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(1), 107-133.
- Menéndez, S. (2003). *Psicología Evolutiva*. Proyecto Docente no publicado, Universidad de Huelva, Huelva.
- Menéndez, S., Lorence, B., Jiménez, L., Hidalgo, M. V., López, I. y Sánchez, J. (2007). *An analysis of stressful life events in adolescence*. European Conference on Developmental Psychology. Jena, Alemania.
- Miller, J. B. y Stubblefield, A. (1993). Parental disclosure from the perspective of late adolescents. *Journal of Adolescence*, 16, 439-455.
- Miller, N. B., Cowan, P. A., Cowan, C. P., Hetherington, E. M. y Clingempeel, G. (1993). Externalizing in preschoolers and early adolescents: a cross-study replication of a family model. *Developmental Psychology*, 29, 3-18.
- Molpeceres, M. A., Llinares, L. I. y Musitu, G. (2001). Internalización de valores sociales y estrategias educativas parentales. En M. Ros y V. V. Gouveia (Coords.). *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Montero, I. y León, O.G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (1), 115-127.
- Moreno, M. C. (1996). La persona en desarrollo: una reflexión acerca de la continuidad y el cambio en la definición de las trayectorias de vida. *Apuntes de Psicología*, 47, 5-44
- Moreno, M. C. (1999a). Desarrollo y conducta social de los 2 a los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología Evolutiva* (pp. 305-326). Madrid: Alianza

- Moreno, M. C. (1999b). Desarrollo y conducta social de los 6 a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología Evolutiva* (pp. 405-430). Madrid: Alianza
- Moreno, M. C. (1991). *Las ideas evolutivo-educativas. Un estudio longitudinal y transgeneracional*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Moreno, M. C., Muñoz, M. V., Pérez, P. y Sánchez Queija, I. (2004). *Los adolescentes españoles y su salud*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. S. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y García, F. (2001). *Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española, *16*(2), 288-293.
- Musitu, G., Román, J. M. y Gracia, E. (1988). *Familia y Educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Navarro, M. y Mateo, M. J. (1993). *Informe Juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- Nolen-Hoeksema, S. (1994). An interactive model for the emergence of gender differences in depression in adolescence. *Journal of Research on adolescence*, *4*, 519-534.
- Noller, P. (1994). Relationships with parents in adolescence: process and outcomes. En R. Montemayor, G. R. Ademas y T. P. Gullota. (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 37-77). Londres: SAGE.
- Noller, P. y Callan, V. (1990). Adolescents' perceptions of the nature of their communication with parents. *Journal of Youth and Adolescence*, *19*, 349-362.
- Noller, P. y Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. Londres: Routledge.
- Oliva, A. (1999). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación: Vol 1* (pp. 471-492). Madrid: Alianza.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, *15*(1), 373-383.
- Oliva, A., Jiménez-Morago, J. y Parra, A. (2008a). Protective effect of supportive family relationships on the influence of stressful life events on adolescent adjustment. (en prensa). *Anxiety, stress and coping*.
- Oliva, A., Jiménez-Morago, J., Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2008b). *Acontecimientos vitales estresantes y resiliencia durante la adolescencia*. (en prensa). *Revista de Psicopatología y Clínica*.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.). *Familia y desarrollo humano* (pp.333-350). Madrid: Alianza.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras de ajuste emocional durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, *21*, 225-242.

- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007c). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de psicología*, 23(1), 1-10.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2005). *Violencia interpersonal y bullying en la escuela*. Congreso Ser Adolescente Hoy, libro de ponencias. Madrid, 22 a 24 de noviembre, 231-240.
- Osofsky, J. D. y Thompson, M. D. (2000). Adaptive and maladaptive parenting: perspectivas on risk and protective factors. En J. P. Shonkoff y S. J. Meisels (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (pp. 54-75). Nueva York: Cambridge University Press.
- Paikoff, R. L. y Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.
- Palacios, J. (1994). *Escala de evaluación de Estilos Educativos (4E)*. Manuscrito no publicado. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coord.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid: Pirámide.
- Palacios, J., Hidalgo, M. V. y Moreno, M. C. (1998). Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 181-200). Madrid: Alianza editorial.
- Palacios, J. y Moreno, M. C. (1994). Contexto familiar y desarrollo social. En M.C Rodrigo (Ed.). *Contexto y desarrollo social* (pp. 157-188). Madrid: Síntesis.
- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza.
- Paquette, D., Bolté, C., Tucotte, G., Dubeáu, D. y Bouchard, C. (2000). A new typology of fathering: difininf and associate variables. *Infant and Child Development*, 9, 213-230.
- Parker, R. D y Buriel, R. (1998). Socialization in the family: ethnic and ecological perspective. En W. Damon (Ed. de la serie) y N. Eisenberg (Ed. del volumen), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional and personality development* (3ª ed., pp. 463-552). New York: Wiley.
- Parker, G. y Gladstone, C. G. (1996). Parental characteristics as influences on adjustment in adulthood. En G. Pierce, B. Sarason, y I. Sarason (Eds.). *Handbook of social support and the family* (pp. 195-218). New York. Plenum Press.
- Parra, A. (2005). *Familia y desarrollo adolescente: un estudio longitudinal sobre trayectorias evolutivas*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Parra, A. y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470.
- Parra, A. y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18(2), 215-231.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346.

- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. B. y Ramsey, E. (1989). A development perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- Paulson, S. E y Sputa, C. L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: Perceptions of adolescents and parents. *Adolescente*, 31, 369-381.
- Pérez, M. V., Díaz, A. y Vinet, E. (2005). Características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. *Psicothema*, 17(1), 37-42.
- Pérez, P. M., Marín, R. y Vázquez, G. (1993). *Los valores de los niños españoles*. Madrid: Fundación Santa María.
- Pettit, G. S. y Laird, R. D. (2002). Psychological control and monitoring in early adolescence: the role of parental involvement and earlier child adjustment. En B. K. Barber (Ed.). *Intrusive parenting: how psychological control affects children and adolescents* (pp. 97-123). Washington: American Psychological Association.
- Pinderhughes, E., Dodge, K., Bates, J., Pettit, G. y Zellit, Z. (2000). Discipline Responses: Influences of Parents' Socioeconomic Status, Ethnicity, Beliefs About Parenting, Stress, and Cognitive-Emotional Processes. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 380-400.
- Quay, H. C. (1979). Classification. En H. C. Quay y J. S. Werry (Eds.). *Psychopathological disorders of childhood* (2ª ed. pp.1-42). New York: John Wiley y Sons.
- Quamma, J. P. y Greenberg, M. T. (1994). Children's experience of life stress: The role of family social support and social problem-solving skills as protective factors. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 295-305.
- Quinton, D., Rutter, M. y Liddle, C. (1984). Institutional rearing, parenting difficulties and marital support. *Psychological Medicine*, 14, 107-124.
- Reynolds, W. M. (1992). *Internalizing disorders in children and adolescents*. New York: Wiley.
- Robins, L. N. (1978) Study childhood predictors of adult antisocial behaviour: replications from longitudinal studies. *Psychological Medicine*, 8, 611-622.
- Robins, R. W., John, O. P y Caspi, A. (1994). Major dimensions of personality in early adolescent: The big five and beyond. En C. F. Halverson, G. A. Kohnstamm, y R. P. Martín (Eds.). *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp. 267-291). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Rodrigo, M. C., Capote, M. C., Márquez, M. L., Martín, J. C., Rodríguez, G., Guimerá, P. y Peña, M. (2000). *Manual del Programa de Apoyo Personal y Familia*. Santa Cruz de Tenerife: Fundación ECCA.
- Rodrigo, M. C., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza. R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L. y Rodríguez, G. (2007). Informal and formal supports and maternal child-rearing practices in at-risk and non at-risk psychosocial contexts. *Children and Youth Services Review*, 29(3), 329-347.
- Rodrigo, M. C. y Palacios, P. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M. J. Rodrigo y J. Palacios. *Familia y desarrollo humano* (pp. 40-70). Madrid: Alianza Editorial.

- Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M. J., Martín, J. C. y Máiquez, M. L. (2006). La evaluación del riesgo psicosocial en las familias usuarias de los servicios sociales municipales. *Psicothema*, 18(2), 200-206.
- Roldán, M. A. (1998). Influencia de la estructura familiar en la construcción de la identidad de los adolescentes. *Intervención Psicológica en la Adolescencia. VIII Congreso de INFAD*. Pamplona.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En J. Suls, y Greenwald, A. G. (Eds.), *Psychological Perspective on the Self: Vol.3* (pp.107-135). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Rutter, M. y Quinton, D. (1984). Parental mental illness as a risk factor for psychiatric disorders in childhood. En D. Magnusson y A. Ohman (Eds.), *Psychopathology: An interactional perspective* (pp. 199-219). Orlando, FL: Academic Press.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Sameroff, A. J. (1983). Developmental systems: contexts and evolution. En P. H. Mussen (Ed. de la serie) y W. Kessen (Ed. del volumen), *Handbook of child psychology: Vol.1. History, theory and methods* (pp. 237-294). New Jersey: Wiley.
- Sameroff, A. J y Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: the developmental ecology of early intervention. En J. P. Shonkoff y S. J. Meisels (Eds.). *Handbook of early Childhood intervention* (pp. 135-159). Nueva York: Cambridge University Press.
- Sánchez-Queija, I. (2007). *Análisis longitudinal de las relaciones con los iguales durante la adolescencia*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Sandin, B. (1993). Estrés y salud: factores que intervienen en la relación entre el estrés y la enfermedad física. En J. Buendía (Ed.), *Estrés y psicopatología*. Madrid: Piramide.
- Sandler, I. N., Reynolds, K. D., Kliwer, W. y Ramírez, R. (1992). Specificity of the relation between life events and psychological symptomatology. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 240-248.
- Sandoval, M., Lemos, S. y Vallejo, G. (2006). Self-reported competences and problems in Spanish adolescents: a normative study of the YSR. *Psicothema*, 18(4), 804-809.
- Savin-Williams, R. C. y Demo, D. H. (1984). Developmental change and stability in adolescent self-concept. *Developmental Psychology*, 20(6), 1100-1110.
- Serrano, G., Godás, A., Rodríguez, D. y Mirón, L. (1996). Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 8(1), 25-44
- Shaefer, E. S. (1965). A configurational analysis of children's reports of parent behaviour. *Journal of Consulting Psychology*, 29, 552-557.
- Schaffer, H. R. (1989). *Interacción y socialización*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell.
- Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.

- Shaffer, D. R. (2000). La familia. En D. Shaffer (Ed.). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia* (5ª ed., pp. 558-596). Madrid: Thomson.
- Shek, D. (2000). Differences between father and mothers in the treatment of, and relationship with, their teenage children: perceptions of Chinese adolescents. *Adolescence*, 35, 135-147.
- Silk, J., Morris, A., Kanaya, T. y Steinberg, L. (2003). Psychological Control and Autonomy Granting: Opposite Ends of a Continuum or Distinct Constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13, 113-128.
- Smith, C. y Thornberry, T. P. (1995). The relationship between childhood maltreatment and adolescent involvement in delinquency. *Criminology*, 33, 451-481.
- Sorkhabi, N. (2005). Applicability of Baumrind's parent typology to collective cultures: Analysis of cultural explanations of parent socialization effects. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 552-563.
- Stattin, H. y Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-1085.
- Steinberg, L. (1990). Interdependence in the family: Autonomy, conflict and harmony in the parent-adolescent relationship. En S. S. Feldman y G. L. Elliot. (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, M. A: Harvard University Press.
- Steinberg, L. (2002). Clinical adolescent psychology: What it is, and what it needs to be. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 124-128.
- Steinberg, L. (2001). We Know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Steinberg, L., Elmen, J. D. y Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychological maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. y Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinberg, L. y Levine, A. (1997). *You and your adolescent: A parent's guide for ages 10-20*. Dunmore, PA: Harper Collins.
- Steinberg, L. y Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting* (2ª ed., pp. 103-134). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tezanos, J. F. (1999). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas: un marco para el análisis. En J. F. Tezanos (Coord.). *Tendencias en desigualdad y exclusión social* (pp. 11-54). Madrid: Sistema
- Torres, M., Alvira, F., Blanco, F. y Sandi, M. (1994). *Relaciones padres/hijos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Trigo, J. (1998). Indicators of risk in families receiving attention from social services. *Psychology in Spain*, 2(1), 66-75.
- Valencia, M. R. y Andrade, P. (2005). Validez del Youth Self Report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 499-520.

- Vitaro, F., Beaumont, R., Maliantovitch, K., Tremblay, R. E. y Pelletier, D. (1997). Consommation de psychotropes chez les adolescents: prevalence et age d'initiation. *Psychotropes*, 3, 41-52.
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. En J. P. Shonkoff y S. J. Meisels (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (pp. 115-132). New York: Cambridge University Press.
- Youniss, J. y Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zingraff, M. T., Leiter, J., Myers, K. A. y Johnsen, M. C. (1993). Child maltreatment and youthful problem behavior. *Criminology*, 31, 173-202.
- Zocodillo, M. (1993). Gender and the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 65-78.